

Efeitos da Instrução Explícita na Aquisição-Aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira /

Effets de l'Instruction Explicite dans l'Acquisition-Apprentissage du Français comme Langue Étrangère

Juliana Barbosa*

Doutoranda em Linguística pela USP (São Paulo, Brasil) em cotutela com a Universidade Paris 8 (Vincennes – Saint-Denis, França).

 <https://orcid.org/0000-0002-8030-9889>

Recebido em 15 fev. 2025. **Aprovado** em: 1 abr. 2025.

Como citar este artigo:

BARBOSA, Juliana. Efeitos da Instrução Explícita na Aquisição-Aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6324, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15612118

RESUMO

A aquisição de uma segunda língua é tema desencadeador de muitas pesquisas. Há muitos aspectos abordados nos estudos que se propõem à compreensão de como se dá a aquisição de línguas adicionais que podem ou não terem sido mediadas pelo ensino e aprendizagem. As diferenças entre os resultados do processo é um dos fatores que intriga os pesquisadores, sobretudo no que se refere à conservação de sotaques, que geralmente evidenciam características da língua nativa, mas podem desencadear consequências ao falante, como ser mal interpretado ou solicitar esforço do interlocutor para se fazer compreender. Neste artigo, procuramos relacionar as propostas de um modelo teórico para aquisição de segunda língua, o SLM (*Speech Learning Model*), aos métodos utilizados para ensino de pronúncia a dois grupos de aprendizes, adultos e crianças. De acordo com os nossos resultados, os aprendizes demonstraram melhor aptidão para reconhecimento de diferenças sonoras e para a produção de vogais do francês, um conjunto de 3 vogais orais que não fazem parte do inventário vocálico do português. As crianças apresentaram melhores resultados se comparadas aos adultos. Esses dados nos permitem inferir que o ensino de pronúncia por meio de treinamento perceptual e instrução explícita pode ser um forte aliado nas salas de aula de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de Língua Estrangeira; SLM; Treinamento Perceptual; Instrução Explícita; Ensino.

RESUMÉ

L'acquisition d'une deuxième langue est un sujet qui suscite de nombreuses recherches. De nombreux aspects sont abordés dans les études qui cherchent à comprendre comment se déroule l'acquisition de langues additionnelles, qui peuvent ou non être médiées par l'enseignement et l'apprentissage. Les différences entre les résultats du processus constituent l'un des facteurs qui intriguent les chercheurs, notamment en ce qui concerne la conservation des accents,

*

 juliana.barbosa@usp.br

qui mettent généralement en évidence des caractéristiques de la langue maternelle, mais peuvent entraîner des conséquences pour le locuteur, telles que des malentendus ou la nécessité des efforts de l'interlocuteur pour bien comprendre. Dans cet article, nous cherchons à relier les propositions d'un modèle théorique d'acquisition d'une deuxième langue, le SLM (Speech Learning Model), aux méthodes utilisées pour l'enseignement de la prononciation à deux groupes d'apprenants, adultes et enfants. Selon nos résultats, les apprenants ont montré une meilleure aptitude à reconnaître les différences sonores et à produire les voyelles du français, un ensemble de 3 voyelles orales qui ne font pas partie de l'inventaire vocalique du portugais. Les enfants ont obtenu de meilleurs résultats par rapport aux adultes. Ces données nous permettent de conclure que l'enseignement de la prononciation par le biais de l'entraînement perceptuel et de l'instruction explicite peut être un allié précieux dans les salles de classe de langue étrangère.

MOTS-CLÉS : Acquisition de Langue Étrangère ; SLM ; Entraînement Perceptuel ; Instruction Explicite ; Enseignement.

1 Introdução

A apropriação de uma língua não-materna¹ é um fenômeno complexo, que tem despertado interesse de pesquisadores de diversos campos dos estudos linguísticos, os trabalhos emergem de perspectivas da linguística teórica e aplicada. Nas últimas décadas, inúmeras teorias, hipóteses e modelos teóricos foram elaborados, em muitos casos, pela busca de solução de questões relacionadas ao ensino. E essas questões não se desvinculam de aspectos como aprendizagem e aquisição de linguagem, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, quando os estudos fundamentados no behaviorismo deram lugar aos pensamentos de Chomsky sobre inatismo e sobre a existência de uma Gramática Universal. Nessa época, dois conceitos passaram a ser largamente empregados: *interlíngua* e *construção criativa*, que mudaram a forma de se analisar os erros cometidos pelos aprendizes (Mota, 2008). A *interlíngua* deve ser entendida como o processo em que o aprendiz constrói uma nova gramática, é ao longo desse processo que ocorre a *construção criativa*. Os desvios de produção linguística geralmente evidenciam comparações entre características e estruturas da língua materna com as da língua adicional, os erros podem funcionar como indicadores para elaboração de materiais didáticos ajustados às necessidades específicas dos alunos.

Atualmente, um dos aspectos que motivam os pesquisadores está relacionado aos níveis de proficiência em estágios finais de aquisição/aprendizagem, e que podem variar enormemente

¹ Há trabalhos que fazem distinção entre as expressões Língua Estrangeira (LE), Segunda Língua, L2, Língua Adicional, Língua Não-Materna, entre outras. Neste artigo, as expressões serão empregadas como sinônimos designando a língua que é adquirida de modo não simultâneo à Primeira Língua. Da mesma forma, também não serão relevantes as distinções entre Língua Materna, Primeira Língua, L1, ou outras formas que se refiram à língua adquirida por crianças de desenvolvimento típico, no ambiente familiar ou afetivo, ao longo dos primeiros anos de vida.

de acordo com muitos fatores. Um grande número de estudos realizados nos últimos anos ressalta a idade de exposição à língua estrangeira como variável consistente e central, sobretudo para o bom desempenho em habilidades fonético-fonológicas. Um modelo teórico que se propõe a explicar o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão oral é o SLM (*Speech Learning Model*) desenvolvido por Flege (1995a; 1995b; 2003). Nesse modelo, a compreensão oral, mais especificamente a aprendizagem perceptual, precede a produção oral. Na aquisição da língua materna, os indivíduos desenvolvem as representações dos sons da língua à qual estão expostos. Uma vez que esse sistema fonológico já está estruturado, os sons de uma língua estrangeira tendem a ser percebidos como os sons já existentes no inventário fonológico dos aprendizes e as diferenças, em princípio óbvias para um falante nativo, não serão percebidas no início do processo de aquisição/aprendizagem da língua adicional. Por exemplo, o sistema vocálico do português não é tão simples se comparado ao do espanhol, palavras como *sede* e *olho*, têm significados diferentes a depender da pronúncia da vogal tônica: *a sede da empresa* x *tenho sede de vitórias*, ou *estamos no olho do furacão* x *eu olho para o furacão*. Em seus primeiros contatos com o português, um falante nativo de espanhol teria dificuldades para perceber as diferenças de pronúncia das vogais <e>² e <o>. Entretanto, de acordo com o SLM, à medida que o aprendiz ganha experiência na segunda língua, ele tende a desenvolver as habilidades para percepção dos contrastes e acaba criando novas categorias de sons, já que essas capacidades podem ser desenvolvidas ao longo de toda a vida.

Nossa proposta, neste artigo, é discutir os resultados de uma pesquisa que avaliou a aquisição e aprendizagem de dois grupos de brasileiros aprendizes de francês, com enfoque no treinamento com instrução explícita sobre os sistemas vocálicos das duas línguas.

2 As Competências Orais em Aquisição/Aprendizagem de Línguas

Por que, para as crianças, aprender a falar parece tão natural quanto aprender a andar ou manejar os talheres? Por que o resultado parece uniforme entre as crianças de desenvolvimento típico? Se compararmos ao desenvolvimento linguístico de um adulto aprendendo uma segunda língua, podemos concluir que há mais esforços empreendidos e que o resultado talvez seja aquém do esperado. Para Chomsky (1965), é na biologia que encontramos as respostas que elucidam

² Os símbolos <> são utilizados para marcar a grafia das palavras.

essas diferenças, afinal, a aquisição da língua materna não é mediada por instrução, assim como não é a aquisição das competências motoras das crianças. Há, portanto, uma predisposição natural associada à interação com uma comunidade linguística específica, a aquisição linguística simplesmente acontece enquanto as crianças ainda são muito pequenas, e analogamente ao funcionamento de nossos órgãos (fígado ou estômago) e de nossos sistemas (motor, respiratório ou circulatório), a linguagem parece previamente programada para se desenvolver.

A afirmação central na proposta de Chomsky (1965, p.110) é a existência de uma *Gramática Universal* (GU), uma capacidade inata e específica dos humanos. A faculdade da linguagem só se manifesta graças a um dispositivo mental, a GU, que comporta e gera regras das gramáticas de todas as línguas do mundo. Os argumentos de Chomsky se baseiam nos fatos de que a aquisição linguística independe da inteligência, acontece em todas as culturas e de modo comparável entre as línguas, assim como é comparável a criatividade demonstrada pelas crianças no uso da língua, e que vai além das informações que elas obtêm no ambiente onde estão inseridas. Para ilustrar o aspecto *criatividade*, lembramos de certas expressões comuns entre as crianças falantes nativas de português que dizem *eu fazi* ou *eu sabo* em vez de *eu fiz* ou *eu sei*. As formas inovadoras *fazi* e *sabo* não são comumente realizadas por adultos e, seguindo os pressupostos da GU, as crianças se valem de regras gerais de conjugação verbal (comer – eu comi, eu como; beber – eu bebi, eu bebo) e aplicam essas regras a outros verbos de mesma terminação (-er: *comer, beber, fazer, saber*) uma vez que ainda não aprenderam as construções irregulares e idiossincrasias da língua, e, conseqüentemente, ainda não memorizaram as formas irregulares dos verbos. Essas são, de acordo com Chomsky, evidências de um dispositivo que gera as estruturas inovadoras, esse dispositivo é universal e desencadeia fenômenos similares nas línguas. Inovações do mesmo tipo são também observadas em crianças adquirindo inglês e francês, entre outras línguas, que é resultado desse conhecimento o inato, transmitido geneticamente, como uma pré-disposição para o desenvolvimento da competência linguística.

Por outro lado, aprender uma segunda língua envolve ensino explícito, o aluno deve ser ativo no processo que acontece de modo consciente e geralmente mediado pela instrução formal. É preciso estudar, estar disposto a práticas regulares de repetição e aplicação de regras. O processo prescinde também de esforço cognitivo para alcançar competência suficiente para o uso dessa língua de modo natural e espontâneo.

Aquisição e aprendizagem são, portanto, dois conceitos centrais na discussão que se propõe aqui. Dado nosso foco às competências orais, ressaltamos também o papel das

representações fonéticas e fonológicas na aquisição e aprendizagem de fala. A teoria gerativa (Chomsky; Halle, 1968) propõe relações diretas entre a interpretação de três componentes da gramática: da sintaxe, da semântica e a fonológica. No nível dos sons, os falantes, ouvintes e aprendizes precisam interpretar propriedades das ondas sonoras (como vozeamento ou nasalidade, por exemplo), analisando-as como representações fonológicas que precisam estar de acordo com os conjuntos de traços e regras que compõem os inventários sonoros já adquiridos. Essas representações devem ser acuradas o suficiente para que os traços fonológicos sejam tratados como distintivos ou não.

Vejamos o caso da nasalidade em vogais do português: os falantes sabem que <mata> /mata/³ e <manta> /mãta/ são dois itens diferentes que se distinguem pela pronúncia oral ou nasal do primeiro <a> nessas palavras. Em outros contextos, como na palavra <banana>, a pronúncia do segundo <a> é obrigatoriamente nasalizada em português: /banãna/, é comum que se nasalize também o primeiro <a> sendo a pronúncia /bãnãna/. Na mesma palavra, a não nasalização do segundo <a> soaria estranho aos ouvidos de um falante nativo de português: /banana/, que viria supor que esta palavra foi produzida por um estrangeiro. Podemos, então, formular a regra que está por trás desse exemplo: a *nasalização regressiva* ou *coarticulação antecipatória*. No caso de <banana>, a vogal tônica é nasalizada sempre que for seguida de consoante nasal na sílaba seguinte, como podemos observar em muitos outros exemplos: <gra.ma> /grãma/, <ca.na> /cãna/, <ma.da.me> /madãme/, <a.ra.me> /arãme/ etc. Quando a consoante nasal pertence à mesma sílaba da vogal, trata-se de uma vogal nasal, distintiva da vogal oral em palavras similares: <ca.ta> /cata/ x <can.ta> /cãta/, <ra.pa> /ra.pa/ x <ram.pa> /rã.pa/, entre outros exemplos.

Para que a produção oral seja bem-sucedida, como já mencionamos, é preciso que o aprendiz tenha acurácia na percepção dos detalhes sonoros do que está sendo exposto a ele. A aprendizagem perceptual é um aspecto caro ao SLM (Flege, 1995a; Flege; Mackay, 2003). Há fatores relevantes que devem ser considerados: as diferenças entre vozes masculinas de adultos e vozes femininas, aquelas relativas à idade do falante que se explicam, em grande parte, por diferenças de ordem fisiológicas, a entoação ou tipo de fonação, o tipo de sentença, atitude e estado emotivo etc., porque implicam em maneiras distintas de percepção pelo ouvinte. Variações acústicas ativam de modo diferente as regiões do cérebro e são tratadas de formas diferentes pelo ouvinte, o que impacta diretamente nas capacidades de compreensão do aprendiz de língua

³ As palavras e segmentos entre barras são as representações fonológicas, ou seja, como os estímulos sonoros são interpretados na mente dos falantes.

estrangeira (Pépiot, 2013). Há, além de tudo isso, diferenças entre as línguas, aparentemente irrelevantes, mas com parâmetros acústicos suficientes para a percepção de um sotaque não nativo por serem foneticamente importantes: um [a]⁴ pode ser produzido com frequências sonoras diferentes em dinamarquês e em russo. Flege (1982) chama a atenção para diferenças acústicas relativas à duração dos segmentos, em seu estudo sobre consoantes oclusivas /p, t, k/, ele conclui que o padrão de pronúncia de um falante nativo de espanhol é transferido para o inglês, falantes de espanhol são, assim, percebidos como falantes *com sotaque espanhol* a partir da pronúncia dessas consoantes. As vogais também estão sujeitas replicarem os padrões da língua nativa, Flege (1982, p.2) afirma que os segmentos tendem a ser realizados com os mesmos padrões das línguas maternas dos falantes que “não conseguem modificar hábitos fonéticos pré-existentes quando diante de diferenças que não são distintivas em suas línguas maternas, simplesmente porque essas diferenças não são percebidas por eles”. É, portanto, por meio da aprendizagem perceptual (Flege; Mackay, 2003), com instrução explícita para o desenvolvimento das capacidades de percepção das diferenças entre as línguas, que os aprendizes terão subsídios para o sucesso na produção oral quando em interação com falantes nativos da língua estrangeira em processo de aprendizagem.

A *aprendizagem perceptual* dos fonemas de uma língua estrangeira é, portanto, hipótese norteadora do SLM, o *Speech Learning Model*, que apresentamos a seguir.

3 O SLM e o Treinamento Perceptual

Um dos conceitos importantes para o desenvolvimento do SLM é o conceito de *interlíngua*, já mencionado na introdução deste artigo. Proposto por Selinker (1972), trata-se de um sistema intermediário de uso da língua estrangeira ao longo do processo de aprendizagem/aquisição. Em determinado estágio do processo, é comum que os aprendizes cometam desvios padronizados e não aleatórios. Esses desvios são característicos de um sistema transitório e estão presentes em todos os componentes da gramática do aprendiz: na sintaxe, na morfologia, na semântica, na produção de sons. Normalmente, os aprendizes não estão conscientes dos erros que cometem e não percebem se estão aplicando uma regra de sua língua nativa quando se expressam na língua

⁴ As palavras e os segmentos entre colchetes, são as representações fonéticas, ou seja, como os sons são efetivamente produzidos pelos falantes.

em processo de aquisição. Desses pressupostos, é predita a *fossilização*, que é o momento em que se supõe que o desenvolvimento linguístico da língua adicional se estabiliza, possivelmente antes de o aprendiz chegar ao nível de proficiência desejado. Nesse caso, tipicamente os aprendizes continuam a transferir certos traços de suas línguas nativas porque não percebem as diferenças entre sua própria fala e a de um falante nativo dessa nova língua adquirida. Além de transferência, pode haver supergeneralização, comparável aos de crianças adquirindo a língua materna, como os erros de conjugação verbal (aprendizes de inglês que aplicam o marcador de passado -ed a todos os verbos porque ainda não conhecem as formações irregulares, *I wake up* – *I waked up* em vez de *I woke up*).

Para Flege (1980), a interlíngua reflete o desenvolvimento da competência linguística que deve ser pensada como estágios em que o aprendiz avança gradualmente para se aproximar à competência de um falante nativo. Portanto, trata-se de uma sequência de interlínguas, e se observada a aquisição dos aspectos como sintaxe, semântica, léxico e pronúncia, aparentemente as habilidades para a pronúncia parecem evoluir mais lentamente do que as outras. Enquanto para a sintaxe, para a semântica e para o léxico o aprendiz basicamente opera com reorganização cognitiva, para a pronúncia ele deve aplicar também o controle articulatório do aparelho fonador enquanto lida com unidades discretas (sons) dentro de uma escala contínua. Pensemos na vogal /a/, por exemplo, no contínuo da fala, ela pode ser produzida de formas diferentes, mais aguda ou mais grave, longa ou breve, podendo ou não distinguir significado por essas diferenças, a depender da língua.

E é justamente quando consegue perceber essas diferenças que o aprendiz estará apto a produzi-las. Os percalços de aprendizes que apresentam mais dificuldades nessa relação de percepção-produção podem estar relacionados a como os próprios aprendizes classificam esses sons: se foram classificados como *idênticos*, é porque são de fato os mesmos fonemas, na língua nativa e na língua adicional; os *novos*, inexistentes na língua materna, têm características acústicas facilmente percebidas pelos aprendizes; podem ser *semelhantes*, e portanto, não são idênticos e nem novos, geralmente as diferenças acústicas não são imediatamente percebidas pelos aprendizes (Flege; Port, 1981).

Quando os fonemas são *semelhantes*, os aprendizes tendem a incluir o fonema como uma categoria de outro já existente na língua materna, desencadeando a *assimilação* (Flege, 1995b). Entre os brasileiros que aprendem inglês, por exemplo, é comum que não percebam a existência de duas categorias de /i/, já que no português do Brasil só existe um fonema /i/. No inglês, há dois

fonemas, um tenso /ɪ/, como em <hit> (bater), e outro não-tenso, ou frouxo, /i/ como em <heat> (calor), o tenso é mais breve, o /i/ frouxo é mais longo. Muitos pares de palavras do inglês se distinguem pela realização desse fonema, e quando o aprendiz começa a perceber essas diferenças, é porque passou a usar o mecanismo de *dissimilação*, tendo elencado os dois fonemas como duas categorias diferentes.

É importante ressaltar, Flege (1995b) não defende que os sotaques estrangeiros possam, ou devam, ser erradicados, mas que a expressão oral bem-sucedida é aquela inteligível. Um estrangeiro que se expressa oralmente está sujeito a ser mal compreendido, mal interpretado, podendo provocar avaliações negativas quando o interlocutor precisa de muito esforço para compreender.

O desenvolvimento da pronúncia, segundo Flege; Port (1981), pode ocorrer ao longo de toda a vida. Adultos e crianças possuem as mesmas capacidades para alcançarem um bom desempenho na expressão oral. Essa afirmação contradiz hipóteses postuladas por outros autores, como a do Período Crítico (Lenneberg, 1972) ou a de Períodos Sensíveis (Long, 2013). A primeira atribui razões fisiológicas ao declínio da capacidade de adquirir uma nova língua, trata-se de um momento específico da vida (na puberdade) em que as habilidades para linguagem cessam. A segunda postula uma regressão gradual que, além da maturação biológica, essa regressão também ocorre por fatores extralinguísticos como tempo de exposição à língua adicional, proporção de uso da nova língua etc.

A proposta de Flege (1981) é uma análise alternativa às hipóteses de Período Crítico e Sensível. É preciso, antes de tudo, observar as diferenças entre os aprendizes que adquirem duas línguas simultaneamente e os indivíduos (crianças mais velhas ou adultos) que só se expõem à segunda língua depois que a primeira já se estabilizou. Ele classifica como reducionista (Flege, 1987, p.167) a análise que se baseia na visão simplificada de que as capacidades de aquisição de linguagem simplesmente cessam aos 12 anos de idade. As conclusões poderiam ser errôneas já que há muitas outras condições que co-variam com a idade cronológica, a começar pela qualidade do *input*⁵ que as crianças recebem, geralmente mais rico em associações sensoriais: “com mais frequência, as crianças tendem a usar a língua para se referirem a eventos em andamento e objetos que estão próximos de suas mãos, enquanto os adultos discutem conceitos

⁵ Termo que designa a exposição do aprendiz à língua, seja ela nativa ou adicional. É todo tipo de fala, seja presencial, em vídeo, músicas. Entretanto, nem tudo o que é apresentado é de fato processado, seja por falta de atenção ou de compreensão.

abstratos com referências intangíveis” (Flege, 1987, p.168). Para as crianças, portanto, as informações armazenadas são mais facilmente recuperadas.

Outros fatores que diferenciam o processamento de fala entre crianças e adultos são a experiência de aprendizagens e os níveis de alfabetização do adulto, que já sistematizou a aquisição de novas habilidades por meio da escrita. Desse modo, o acesso ao sistema ortográfico os leva a criarem representações que muitas vezes não condizem com as representações de sistemas sonoros nas línguas. Em resumo, por esses pressupostos, pode-se inferir que possivelmente as crianças sejam mais sensíveis aos estímulos acústicos e por isso sejam capazes de transferir mais facilmente essas habilidades sensoriais para os movimentos articulatórios de fala. Assim, apresentariam menos traços de suas línguas maternas e, portanto, seriam percebidas como falantes de língua estrangeira com menos sotaque. Segundo Flege (1987), se expostos a um treinamento perceptual, adultos e crianças poderão ter desempenho similar.

Segundo Alves e Lima Jr. (2021), as duas últimas décadas foram marcadas pelo tratamento dispensado ao ensino de pronúncia. Nos contextos internacionais, a fonética e a fonologia conquistam espaços tão importantes quanto de aspectos sintáticos e lexicais, o que refletiu o crescimento substancial de trabalhos que se debruçaram sobre esse componente na sala de aula de língua estrangeira. Seguindo os pressupostos de Flege, o treinamento perceptual é um modo de desenvolver aspectos fonético-fonológicos por tarefas audiovisuais, ou apenas auditivas, com a exposição repetida do *input*, ou seja, os alunos participam de atividades que exijam escuta atenta para identificação e discriminação adequada dos itens apresentados. O *feedback* dado após o teste tem o papel de contribuir para que os aprendizes confirmem ou modifiquem suas hipóteses quanto aos aspectos fonéticos e fonológicos da língua em desenvolvimento (Milan; Kluge, 2021). É a partir desse treinamento bem-sucedido que os aprendizes poderão ter sucesso também nas tarefas de produção desses aspectos que, a princípio, seriam de difícil aquisição. Os resultados desses treinamentos específicos, a produção oral, podem ser verificados tanto por medição dos sinais acústicos da fala dos aprendizes quanto por julgamentos dos falantes nativos.

Há ainda muitas discussões sobre a pertinência e sobre como trabalhar esses componentes em sala de aula, se de modo mais explícito ou mais implícito (Alves; Lima Jr., 2021). A seguir, apresentamos brevemente a metodologia utilizada no ensino de francês ao longo de 8 meses. O curso foi parte de uma pesquisa que teve como objetivo entender como os brasileiros adquirem vogais francesas que não fazem parte do inventário de vogais do português.

4 Metodologia

Para estudarmos os efeitos do ensino para a aquisição de vogais de uma língua estrangeira entre adultos e crianças, 40 brasileiros, falantes nativos de português, (20 adultos e 20 crianças) foram convidados a participar da pesquisa. Metade dos participantes de cada grupo (10 adultos e 10 crianças) participaram de um curso de francês durante 8 meses. Todos os 40 participantes foram submetidos aos mesmos testes de discriminação de vogais e, em seguida, de produção de palavras em francês. Também participaram 6 franceses adultos, atuando como grupo controle e no julgamento de sotaque. Todos os participantes foram informados dos objetivos e procedimentos e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, ou de assentimento, no caso dos adultos responsáveis pelas crianças que participaram. A pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da USP (CAAE: 96425618.3.0000.5561).

Nenhum dos 40 brasileiros participantes da pesquisa tinha conhecimentos de francês antes do início de sua participação na pesquisa. Outros critérios de inclusão de participantes eram: que não tivessem queixas de desvios de ordem fonoaudiológica, que não tivessem residido fora do Brasil por mais de 1 ano, que não tivessem conhecimento musical. As crianças tinham entre 6 e 10 anos, os adultos entre 21 e 46 anos na data da coleta.

A metodologia detalhada, os resultados gerais e específicos da pesquisa da qual o presente artigo é parte, foram reportados em Barbosa (2021; 2024). A seguir, apresentamos os métodos utilizados para o ensino e instrução explícita aos 2 grupos de aprendizes.

4.1 Materiais e Programa do Curso

Dois grupos de participantes, 10 adultos e 10 crianças, passaram por treinamento ao longo de 8 meses (março a junho, agosto a novembro de 2018). No primeiro momento, ao longo das 4 primeiras semanas, todos os alunos foram estimulados com músicas, jogos e a realizarem tarefas simples, como utilizarem um código específico para que fossem autorizados a entrar na sala de aula. No primeiro encontro, os alunos dos dois grupos aprenderam uma senha de acesso, tratava-se de um pequeno jogral cantado, contendo cumprimentos básicos do francês:

Profa.: “*Bonjour, salut ! Comment ça va ?*” (Bom dia/tarde, oi! Tudo bem?)

Alunos: “*Je vais bien, merci. Et toi, ça va ?*” (Eu vou bem, obrigado. E você, tudo bem?)

A professora proferia a primeira parte do jogral, a segunda parte poderia ser respondida individualmente, ou em pequenos grupos, conforme os alunos chegavam para a aula. A partir dessas pequenas frases, já era introduzida a explicação sobre a pronúncia das palavras *Salut* e *Je*, que contém as vogais arredondadas do francês [y] (sal[y]) e [ə] (j[ə]) inexistentes em português. Ao longo das primeiras 4 semanas, as programações das aulas eram exclusivamente compostas de brincadeiras e jogos teatrais.

Aos adultos, na primeira aula, foi apresentada uma lista de palavras para que reconhecessem certos empréstimos do francês que usamos cotidianamente. A lista continha itens como: abajur, divã, réveillon, croissant, filet mignon, maionese, vinagrete, edredom, tricô, crochê, ballet, debutante, cadete, e muitas outras palavras. De modo bastante informal, pedíamos aos participantes que lessem as palavras como se estivessem falando com sotaque francês. A atividade tinha como objetivo mostrar aos alunos que eles já tinham algum conhecimento de francês, ainda que esse conhecimento não fosse evidente.

Durante todo o curso, diversas atividades aplicadas tanto aos adultos quanto às crianças, foram obtidas do site TV5, o portal de um canal de televisão que disponibiliza gratuitamente exercícios *online* para os aprendizes e material didático com instruções para professores. Uma delas, também apresentada no primeiro encontro, deixou crianças e adultos entusiasmados. Tratava-se de um exercício baseado na canção *Cette année-là*⁶, uma música vibrante ilustrada por um vídeo no qual cantor e músicos dançam animados, com refrão simples e de fácil memorização. Depois de assistirem ao vídeo, sem ouvir a música, os alunos deveriam inferir qual o estilo musical (rap, rock, funk), ritmo (rápido ou lento), clima (triste, alegre, tranquilo). Em um segundo momento, assistiam novamente ouvindo a música e indicando a ordem em quem apareciam algumas expressões potencialmente familiares (como Marilyn Monroe, Sputnik). Os adultos mais velhos reconheciam a melodia de uma versão em inglês⁷ que fez muito sucesso nos anos 1970 e 1980. Essa tarefa simples fazia com que mobilizassem suas atenções e, como todos conseguiam realizar, sentiam-se felizes pelo sucesso na execução.

A ideia, nesse primeiro momento, era a de sensibilizar os alunos de modo que deixassem de pensar no aprendizado do francês como algo difícil. A disposição das cadeiras era em forma de ferradura, para que todos pudessem se observar. Algumas atividades eram propostas em

⁶ O link para o clip e fichas pedagógica e de atividades estão disponíveis em:

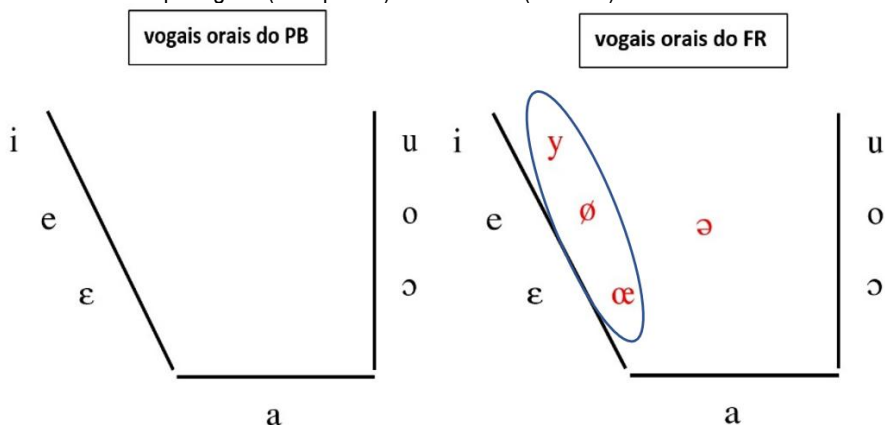
<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/cette-annee-la>, acesso em 14/02/2025.

⁷ *Oh! What a night!*, gravada pelo grupo The four seasons, em 1963.

grupos menores, que aproximava os alunos que ainda não se conheciam, e o ambiente de aprendizagem tornou-se também colaborativo.

A partir da 5ª semana de aula, começamos a utilizar materiais didáticos, os livros *Alter Ego 1+* para os adultos, *Ludo et ses amis* para as crianças. Esses materiais contêm exercícios gerais para aquisição de francês como língua/cultura estrangeira além daqueles específicos para ensino de fonética e fonologia, para discriminação de segmentos do francês. As atividades estruturadas dos livros foram ministradas em conjunto com músicas, jogos e atividades baseadas em filmes franceses, que serviam como estímulos aos alunos para que mantivessem o contato com o idioma de forma lúdica fora da sala de aula. Seguindo as pressuposições de Flege sobre o fato de os adultos processarem as distinções com intermédio da língua escrita, para esse grupo, as abordagens sobre os sons do francês eram pautadas em comparações com o sistema do português por meio de exemplos e da explanação dos triângulos vocálicos (Fig.1) das duas línguas.

Figura 1: Triângulos vocálicos do português (à esquerda) e do francês (à direita).



Fonte: Elaborado pela autora do presente artigo.

As vogais francesas em vermelho são as que inexistem no português do Brasil. As destacadas no círculo azul /y, ø, œ/ foram as que incluímos nos testes elaborados, elas são classificadas como vogais anteriores arredondadas, produzidas com elevação da parte anterior da língua e arredondamento dos lábios. Como no português temos somente *anteriores não arredondadas* /i, e, ε/ e *posteriores arredondadas* /u, o, ɔ/, é comum que os brasileiros confundam as vogais francesas circuladas no triângulo vocálico tanto com as anteriores (pela posição anterior do movimento da língua na produção destas vogais) quanto com as posteriores do português (pelo

arredondamento dos lábios que realizamos para produzir essas vogais). De forma explícita, os alunos eram orientados a articularem os sons, percebendo as diferenças acústicas quando mudavam a posição da língua e arredondavam ou estiravam os lábios. A instrução que recebiam era: façam um /i/, agora arredondem os lábios sem mudar a posição da língua para produção de /y/, depois mantenham os lábios arredondados e elevem a parte posterior da língua para produzirem /u/. O mesmo exercício era realizado com as outras vogais e, após o treinamento, dávamos exemplos de palavras francesas que distinguem significado pela troca de vogais, podendo causar confusão de interpretação.

Ao apresentar as diferenças de articulação do trato oral para produção das vogais, interessantemente, enquanto alguns alunos se espantavam com a descoberta de realizações diferentes para <e> e <o> no português, outros que tinham conhecimento de espanhol, contribuíam com exemplos e anedotas para ilustrar a maior simplicidade do sistema espanhol em comparação com o do português. Assim, o grupo foi coletivamente construindo a consciência fonológica para a aquisição do francês. Ao final do curso, todos os aprendizes foram aprovados no teste de proficiência de francês DELF A1.

4.2 Procedimentos para a Coleta dos Dados

O primeiro teste aplicado era o de discriminação de vogais, com áudios extraídos de material didático (Berthet et al., 2015; Kamoun; Ripaud, 2016). Esses áudios consistiam em gravações realizadas por falantes nativos de francês, cada estímulo continha duas palavras com fonemas similares ou a repetição de uma mesma palavra. Os participantes tinham de responder se o que ouviram eram palavras diferentes ou se se tratava da repetição de uma mesma palavra. O critério usado para escolha dos estímulos era que todas as palavras fossem monossilábicas, de modo que não tivéssemos dúvidas sobre qual vogal estava sendo analisada pelos participantes. O estímulo era somente auditivo, para que também pudéssemos evitar a interferência da grafia das palavras.

O segundo teste era o de produção de palavras em francês, no qual os participantes ouviam uma palavra e deveriam repeti-la. As repetições realizadas pelos alunos eram gravadas e foram apresentadas a um grupo de juízes, formado por 4 franceses que analisaram se as repetições das palavras eram feitas com pouco ou muito sotaque, em uma escala de 1 a 5. Outros 2 franceses foram submetidos aos mesmos testes que os brasileiros, atuando como grupo

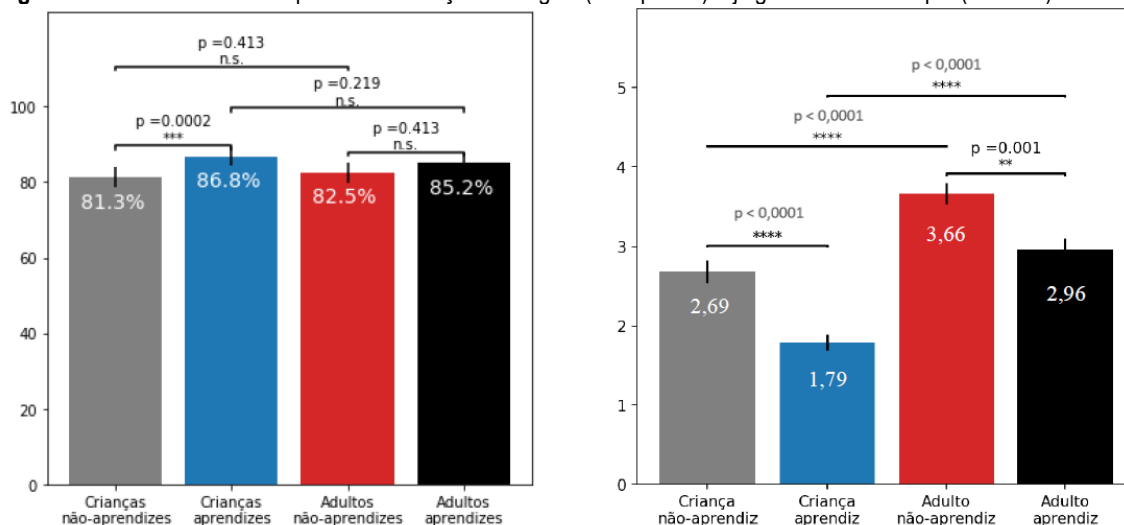
controle. Todos os dados foram coletados presencialmente, totalizando 5.040 dados no teste de discriminação e 2.016 no teste de produção de palavras francesas, sendo metade dos dados itens experimentais e a outra metade, itens distratores⁸.

5 Resultados

Nos resultados relativos ao teste de discriminação de vogais, todos os grupos de participantes se equiparam em percentuais de acerto. Os aprendizes, adultos e crianças, tiveram melhores performances do que os não aprendizes. O grupo controle, falantes nativos de francês, alcançou 100% de acertos. Os resultados do teste de produção de palavras francesas foram analisados conforme o julgamento dos falantes nativos de francês. A orientação era a de que os juízes atribuissem uma avaliação a cada palavra analisada conforme fossem próximas ou distantes das pronúncias de franceses nativos. O teste Kappa (Cohen, 1960; Fleiss, 1971) foi aplicado para avaliarmos a consistência dos julgamentos pela concordância entre os juízes. O resultado do coeficiente ($k=0.49$) revela *concordância moderada* para os julgamentos.

Para comparar as performances dos 4 grupos de informantes, foi realizado um teste t para variáveis independentes. Entre os grupos de crianças e adultos aprendizes (Fig. 2, gráfico à esquerda), temos diferenças significativas para o teste de discriminação de vogais ($p<0.05$) apenas entre os grupos de crianças, aprendizes vs. não aprendizes, sendo que as aprendizes apresentam mais habilidades para discriminação das vogais do que as que nunca tiveram contato com o francês. Já nos resultados relativos ao julgamento de grau de sotaque, há diferenças significativas ($p<0.05$) entre todos os grupos, sendo que as crianças aprendizes foram avaliadas com menos sotaque do que todos os outros grupos.

⁸ A função de itens distratores em uma pesquisa experimental é a de desviar a atenção do participante de modo que não saibam exatamente do que se trata o experimento. No caso dos não aprendizes, nosso objetivo era o de verificar se eles eram capazes de perceber diferenças sutis entre os fonemas, para não enviesar os resultados, era importante que estivessem alheios aos nossos objetos de observação principal.

Figura 2: Resultado do teste t para discriminação de vogais (à esquerda) e julgamento de sotaque (à direita).

Fonte: Elaborado pela autora do presente artigo.

Os resultados sugerem que as crianças são mais suscetíveis à transformação de estímulos acústicos em movimentos articulatórios de fala, mas o alto índice de acerto entre os adultos mostrou que suas capacidades de discriminação de sons encontram-se preservadas. De todo modo, parece que os efeitos do ensino são, de fato, mais eficazes entre as crianças.

Considerações finais

De acordo com nossos resultados, corroboramos a hipótese de Flege, de que a percepção precede a produção de sons. De modo geral, comparando-se os dois grupos de adultos e os dois grupos de crianças, os que apresentam melhores desempenhos nos testes de discriminação são também os grupos que são percebidos com menos sotaque pelos juízes. Em ambos os testes, aprendizes tiveram melhores performances do que os não aprendizes, o que nos leva a considerar a variável instrução explícita como aliada no ensino de pronúncia.

Entretanto, não podemos negligenciar outras variáveis que podem ter afetado as diferenças do comportamento das crianças se comparadas aos adultos que participaram deste estudo. O mundo contemporâneo é marcado pela transmissão instantânea de informações por meios digitais. Nos anos 1980 e 1990, época de infância dos adultos participantes da pesquisa, as mídias digitais de amplo acesso se resumiam a televisão aberta e rádio. Os filmes exibidos eram normalmente dublados, as aulas de inglês só se iniciavam na escola a partir da 5ª série,

quando as crianças já tinham 11 ou 12 anos. Atualmente, com o amplo acesso a recursos digitais, as crianças têm contato com outras línguas desde muito cedo, há muitos estímulos promovidos por animações e clipes, disponíveis gratuitamente em canais digitais. Aulas de inglês, e de outras línguas, são oferecidas desde a educação infantil.

Todas essas condições, que enriquecem o *input* dos aprendizes, associadas a métodos de ensino que atribuam importância ao treinamento perceptual e à instrução explícita, apresentam-se como um cenário ideal para ensino de língua estrangeira.

CRediT
Reconhecimentos: Agradecemos aos participantes dessa pesquisa.
Financiamento: CAPES, Programa de Excelência Acadêmica.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Processo n. 96425618.3.0000.5561, Parecer n.: 4.976.265.
Contribuições dos autores: BARBOSA, Juliana Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

ALVES, U. K; LIMA JÚNIOR, R. M. Instrução explícita. *Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução*. Campinas: Abralín, 2021. p. 175-204, 2021.

BARBOSA, J. *Aquisição das vogais arredondadas do francês por falantes de português brasileiro*. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

_____. Aquisição das vogais anteriores arredondadas do francês por falantes de português brasileiro sob perspectiva do SLM (speech learning model-modelo de aprendizagem de fala). *Revista da ABRALIN*, p. 851-876, 2024.

BERTHET, A.; DAILL, E.; HUGOT, C.; KIZIRIAN, V. M.; WAENDENDRIES, M. *Alter Ego +1: méthode de français*, Paris: Hachette, 2015.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Trad. José A. Meireles e Eduardo P. Raposo. Coimbra: Arménio Amado, 1975. (1ª ed. 1965).

_____; HALLE, M. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row, 1968.

COHEN, J. A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, v. 20, n. 1, p. 37-46, 1960.

FLEGE, J. E. Phonetic approximation in second language acquisition. *Language Learning*, 30, 1980, 117-134.

FLEGE, J. E.; PORT, R. Cross-language phonetic interference: Arabic to English. *Lang. & Speech*, v. 24, 1981, 25-146.

FLEGE, J. E.; HAMMOND, R. Mimicry of non-distinctive phonetic differences between language varieties, *Studies in Second Language Acquisition*, 5, p. 1-18, 1982.

FLEGE, J. E. A critical period for learning to produce foreign languages? *Applied Linguistics*, n.8, 1987, p. 162-177.

FLEGE, J. E.; MUNRO J. M; MACKAY, I. R. A. Factors affecting strength of perceived foreign accent ins a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, n. 97, 1995a, p. 3125-3134.

FLEGE, J. E. Second-language Speech Learning: Theory, Findings, and Problems. In: STRANGE, W. (ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience*. Timonium, MD: York Press, 1995b, p. 233-272.

FLEGE, J. E.; MACKAY, I. R. A. Perceiving vowels in a second language, *SSLA*, n. 26, 2003, p. 1-34.

FLEISS, J. L. Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological bulletin*, v. 76, n. 5, p. 378, 1971.

KAMOUN, C. ; RIPAUD, D. *Phonétique essentielle du français*. Paris : Didier, 2016.

LENNEBERG, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley, 1967.

LONG, M. H. Some implications of research findings on sensitive periods in language learning for educational policy and practice, In: GRANENA, G., LONG, M. (Orgs.) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013. p. 259-272.

MILAN, P.; KLUGE, D. C. Treinamento perceptual, In: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR, R. (Orgs.) *Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução*. Campinas: Editora da ABRALIN, 2021. p. 205-234.

MARCHOIS, C. *Ludo et ses amis: Méthode de français*. Paris: Didier, 2015.

MOTA, M. B. *Aquisição de segunda língua*. Florianópolis: CCE/UFSC, 2008.

PÉPIOT, E. *Voix de femmes, voix d'hommes* : différences acoustiques, identification du genre par la voix et implications psycholinguistiques chez les locuteurs anglophones et francophones. (tese de doutorado) Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2013.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. V. 10, 1972, p. 209-231.