

Jean-Guy LeBel

TRATADO
de correção fonética
PONTUAL

Tradução de
Juliana Vermelho Martins

Editora
UFPR

 CHAMPAGNAT
EDITORA • PUCPR

TRATADO
de correção fonética
PONTUAL



Reitor

Zaki Akel Sobrinho

Vice-Reitor

Rogério Andrade Mulinari

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Deise Cristina de Lima Picanço

Diretora da Editora UFPR

Suzete de Paula Bornatto

Vice-Diretor da Editora UFPR

Allan Valenza da Silveira

Conselho Editorial da Editora UFPR

Andrea Carla Doré

Cristina Gonçalves Mendonça

Cleverson Ribas Carneiro

Emerson Gabardo

Ida Chapaval Pimentel

Lauro de Brito de Almeida

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Nelson Luis da Costa Dias

Paulo Cesar Gonçalves dos Santos

Quintino Dalmolin

Sérgio Luiz Meister Berleze.



PUCPR

GRUPO MARISTA

Reitor

Waldemiro Gremski

Vice-Reitor

Paulo Otávio Mussi Augusto

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Paula Cristina Trevilatto

Conselho Editorial da Editora Champagnat

Auristela Duarte de Lima Moser

Eduardo Biacchi Gomes

Jaime Ramos

Joana Paulin Romanowski

Lorete Maria da S. Kotze

Rodrigo Moraes da Silveira

Ruy Inácio Neiva de Carvalho

Vilmar Rodrigues Moreira

Zanei Ramos Barcellos

Jean-Guy LeBel

TRATADO
de correção fonética
PONTUAL

Tradução de
Juliana Vermelho Martins

TRATADO de correção fonética PONTUAL

Coordenação editorial

Rachel Cristina Pavim

Revisão técnica

Eloá Luzia Purkot Fezzany

Revisão

Suzete de Paula Bornatto

Revisão final

da tradutora

Projeto gráfico, editoração eletrônica e capa

Rachel Cristina Pavim

Série Didática, n. 82

L442t Tratado de correção fonética pontual/
Lebel, Jean-Guy; tradução de Juliana Vermelho Martins. –
Curitiba: Editora UFPR / Editora Universitária Champagnat, 2015.
222 p.: il. - (Série Didática, n. 82)

ISBN UFPR 978-85-8480-016-2

ISBN Editora Champagnat 978-85-68324-16-5

Tradução de: *Traité de correction phonétique ponctuelle*

1. Linguística. 2. Língua portuguesa. 3. Fonologia. 4. Fonética.

5. Lebel, Jean-Guy. I. Título. II. Série.

CDD418

CDU 81

Vivian Castro Ockner - CRB 9/1697

Prefixo Editorial: 68324

ISBN Editora Champagnat: 978-85-68324-16-5

Tratado de correção fonética pontual Tipo de Suporte: E-BOOK

ISBN Editora UFPR: 978-85-8480-016-2

Ref. 799

Direitos reservados à

Editora UFPR

Rua João Negrão, 280, 2º andar, Centro
Tel.: (41) 3360-7489 / Fax: (41) 3360-7486
80010-200 - Curitiba - Paraná - Brasil
www.editora.ufpr.br
editora@ufpr.br

Editora Universitária Champagnat

Rua Imaculada Conceição, 1155, Prédio da Administração, 6º andar
Campus Curitiba - CEP 80215-901 - Curitiba - Paraná
Tel.: (41) 3271-1701
www.editorachampagnat.pucpr.br
editora.champagnat@pucpr.br

2015

Lista de figuras

- Figura 1 – A cadeia de comunicação verbal: as diferentes fases da mensagem falada no seu trajeto do cérebro do leitor ao do receptor / 32
- Figura 2 – Diversos sistemas vocálicos do francês / 34
- Figura 3 – Comparação parcial das áreas fonológicas e das zonas de interferência do francês e do espanhol. Cada círculo representa o território fonológico do som indicado. As partes hachuradas e escuras dos dois círculos contíguos são as zonas de interferência. Os oito pontos escuros sobre cada trapézio vocálico representam as vogais cardeais segundo o sistema de Daniel Jones (LEBEL, 1984) e as áreas são desenhadas a partir de diversos dados, inclusive numéricos, de DELATRE (1965a, p. 47-52) / 63
- Figura 4 – Composição articulatória das consoantes francesas e estrangeiras / 106
- Figura 5 – Visão global da concentração do esforço muscular geral das consoantes francesas e estrangeiras e das vogais francesas / 107
- Figura 6 – Composição articulatória das vogais / 109
- Figura 7 – Comparação das vogais francesas e anglo-americanas sobre o trapézio esquematizado das vogais cardeais (SHIMOZAWA; LEBEL, 1981) / 113
- Figura 8 – Composição acústica das vogais francesas. O número mais elevado representa, em Hz, a frequência do F2, depois, o número mais baixo representa a frequência do F1, e há ainda o (F3) para as nasais / 120
- Figura 9 – Trapézios acústicos das vogais do inglês, do francês, do alemão e do espanhol, obtidos pelo desenvolvimento coordenado das frequências formantes: o Formante 1 em ordenada e o Formante 2 em abscissa. A partir de Delattre (1965, p. 50) / 121
- Figura 10 – Comparação do trapézio vocálico do inglês com aquele do francês, do alemão e do espanhol. Para facilitar a comparação entre as vogais do inglês e aquelas do francês, do alemão ou do espanhol, o esquema do inglês está superposto ao esquema dos três outros. A partir de Delattre (1965, p. 51) / 121
- Figura 11 – Zonas “pedagógicas” em vista da correção das vogais francesas com ajuda da acuidade/gravidade / 123
- Figura 12 – Entonação / 127
- Figura 13 – Ilustração comparada de “Oh! Madame” / 157
- Figura 14 – Jogo de eixos / 168
- Figura 15 – Relações articulatórias acústicas das vogais orais / 170
- Figura 16 – Relações articulatórias e acústicas das vogais nasais essenciais / 171
- Figura 17 – Tipo de /l/ francês alveolodental a partir de Rochette (1973) / 184
- Figura 18 – Tipo de /l/ francês, a partir de Straka (1965) / 185
- Figura 19 – Diferentes tipos de /l/ inglês e francês segundo suas posições na palavra / 185
- Figura 20 – Esquemas radiográficos de diversos /r/ / 190
- Figura 21 – Cruzamentos dos grandes recursos de correção fonética – abordagem pontual / 202

Lista de quadros

- Quadro 1 – Ficha corretiva individual (identificação do aprendiz) / 80
Quadro 2 – Ficha corretiva individual (categorias de erros vocálicos) / 81
Quadro 3 – Ficha de correção individual (categorias de erros consonantais) / 82
Quadro 4 – Ficha corretiva individual (categorias de erros prosódicos) / 83
Quadro 5a – Ficha corretiva individual (fonemas e fenômenos) / 84
Quadro 5b – Ficha corretiva individual (fonemas e fenômenos) / 85
Quadro 6 – Ficha corretiva individual de prosódia / 86
Quadro 7 – Fases do processo corretivo / 126
Quadro 8 – Produção rítmica / 139
Quadro 9 – Ritmo e distribuição da energia (concentração) / 140
Quadro 10 – Separação silábica / 144

Lista de tabelas

- Tabela 1 – A revolução sistêmica: comparação entre duas abordagens / 28
Tabela 2 – Aprender a aprender: comparação de dois paradigmas de educação / 29
Tabela 3 – Comparação simplificada língua falada/língua escrita / 33
Tabela 4 – Comparação dos índices de frequência de aparição dos sons do francês (expressa em porcentagem e colocação) - VOGAIS / 69
Tabela 5 – Comparação dos índices de frequência de aparição dos sons do francês (expressa em porcentagem e colocação) - CONSOANTES / 70
Tabela 6 – Índices de frequência de aparição dos sons do francês a partir de 154.631 ocorrências / 71
Tabela 7 – Ciclos de trabalho fonético / 74
Tabela 8 – Os grandes recursos de correção fonética: abordagem pontual / 88
Tabela 9 – Composição acústica das consoantes francesas / 119
Tabela 10 – Correção das consoantes e das vogais / 125
Tabela 11 – Características articulatórias e acústicas (impressão auditiva) do [l] francês comparado ao [l] inglês / 182

Prólogo

Afastado da fonética corretiva há algum tempo por vários motivos, foi com grande interesse e prazer que mergulhei novamente no assunto, lendo o trabalho de meu colega, Jean-Guy LeBel.

À primeira vista, as coisas parecem ter mudado bastante durante esse lapso de tempo: tantas teorias e procedimentos se sucederam... Encontro, por exemplo, o método estruturo-global, do qual começávamos a falar e apresentávamos como a panaceia universal; depois, outros procedimentos se desenvolveram, como o comunicativo, o qual não deixou de se estender sobre o ensino da correção fonética. O que resta de tudo isso? Jean-Guy LeBel faz uma crítica forte e justa, tentando extrair o essencial de todo esse esforço cujos “frutos, com frequência, não passaram da promessa das flores”.

Se mudamos com frequência de orientação em fonética corretiva, é sem dúvida porque a tarefa é árdua e delicada, e também porque a procura de receitas é intensa. É como buscar a pedra filosofal. Entretanto, da prática resulta um conjunto de dados que poderíamos chamar de fundamentais. Em resumo, para além de “teorias” de todo tipo que se apresentam como panaceias, há a rocha da experiência.

Em última análise, é sobre essa rocha que Jean-Guy LeBel estrutura seu método. Ao longo de seu percurso, o autor não se esquece de mencionar e enaltecer esta ou aquela ideia, ideias as quais ele mediu a solidez e a eficácia em relação à sua extensa prática cotidiana, mas se esforça por reunir esse conjunto em um caminho fundado sobre a prática e sobre o que ela pôde lhe trazer em mais de 20 anos de trabalho.

Jean-Guy LeBel dá, como se deve, o primeiro lugar à discriminação auditiva, indispensável ao estudante para guiar sua própria correção. Porém, dá um lugar merecido à imagem visual da articulação e ao sentido sinestésico para ajudar o estudante a atingir a boa pronúncia dos sons. E, sobretudo, o autor não esquece o papel primordial

da cadeia falada, do ritmo e da entonação, porção onde se encontram, ajustando-se mutuamente, os sons aprendidos individualmente. A cadeia falada, com sua combinatória complexa, é exatamente o coração do método, e o estudante colocará em prática seus sucessos isolados prolongando-os em frases naturais; curtas primeiro, depois mais longas e, enfim, com nuances.

A isso se acrescentam técnicas adequadas a ajudar o estudante a atingir o ideal com o qual ele sonha – e o professor com ele – tais como a modificação e os processos sensitivos.

A correção fonética encontra aqui sua formulação ou seu encaminhamento ideal: discriminação auditiva, informação visual e desenvolvimento do sentido sinestésico, produção de sons isolados e, sobretudo, inserção desses sons no ritmo, na entonação e na combinatória frásica próprias da língua-alvo. Esta é, fundamentalmente, a base sobre a qual o autor apoia seu método, enriquecendo-o com técnicas e receitas adjuvantes, engenhosas e muito úteis em várias ocasiões.

O tratado que propõe Jean-Guy LeBel é rico de exemplos e pontos de vista pessoais, ou ainda, de críticas ou referências às obras dos colegas; a apresentação é clara, bem ilustrada e bem ampliada. É, ao mesmo tempo, uma obra prática e de síntese, com uma riqueza de conteúdo que será de grande ajuda para professores, assim como para estudantes avançados.

Enfim, a obra integra de maneira harmoniosa os conhecimentos válidos dos últimos vinte e cinco anos (desde 1965, portanto) e a experiência do autor, para chegar a um produto equilibrado, destinado, acreditamos, a uma bela carreira.

Jean-Denis Gendrom

Professor da Universidade de Laval, 1990

Sumário

A transcrição fonética / 12

Terminologia articulatória / 24

Introdução / 26

1 A correção fonética / 31

1.1 Razões de ser, passadas e atuais, da correção fonética / 31

1.2 O ideal da correção fonética / 32

1.3 Utilidade da correção fonética / 33

1.3.1 Os sons: base material da comunicação oral / 33

1.3.2 O mínimo necessário para uma comunicação oral eficaz e agradável / 33

1.3.2.1 Fonemas do francês / 34

1.3.2.1.1 *Sistema Vocálico* / 34

1.3.2.1.2 *Sistema Consonantal* / 35

1.3.2.2 O acento e o ritmo / 36

1.3.2.3 A entonação / 37

1.3.3 Conclusão: agir / 38

1.4 Uma analogia com a correção fonética / 39

1.5 Pioneiros e promotores da correção fonética
no século XX / 41

1.5.1 Os dois terços iniciais do século / 41

1.5.2 Os anos 60 / 41

1.5.3 Os anos 80 / 43

1.6 Empirismo e pragmatismo da correção fonética / 43

1.7 Conclusão / 45

2 O método pontual de correção fonética / 46

2.1 Introdução: a contextualização / 46

2.2 Semelhanças e divergências entre os métodos verbotonais e pontuais / 47

2.2.1 Comparação entre estratégias globalizantes e atomizantes / 47

2.2.1.1 Atitudes fundamentais do verbotonal / 48

2.2.1.2 Atitudes fundamentais do pontual / 48

2.2.2 Os prós e contras / 50

2.2.2.1 Atomismo e globalismo / 50

2.2.2.2 A “lição de fonética” / 51

2.2.2.3 Duas problemáticas que se sobrepõem / 52

2.2.3 Quando os fins justificariam os meios / 53

2.3 Noções úteis ao savoir-faire ou know-how pontual / 55

2.3.1 O erro / 55

2.3.1.1 Tipos de erros / 56

2.3.1.2 Atitudes corretivas / 59

2.3.1.3 Limite de tolerância / 60

| | | |
|-----------|---|-------|
| 2.3.2 | Zona de irreversibilidade e autocorreção ativa | / 63 |
| 2.3.3 | A produção oral | / 64 |
| 2.3.3.1 | Necessidade da pronúncia | / 64 |
| 2.3.3.2 | Modificação do crivo fonológico | / 65 |
| 2.4 | As questões-chave em correção fonética pontual: o quê, quando e como | / 66 |
| 2.4.1 | O que corrigir? | / 66 |
| 2.4.2 | Quando corrigir? | / 72 |
| 2.4.3 | Como corrigir? | / 73 |
| 2.4.3.1 | Variações do cardápio | / 73 |
| 2.4.3.2 | Exercícios de pronúncia | / 74 |
| 2.4.3.3 | Sessões de gravação | / 76 |
| 2.4.3.4 | Trabalho personalizado do aprendiz | / 78 |
| 2.4.3.5 | Dossiê do aprendiz | / 79 |
| 3 | Os sete grandes recursos de correção fonética pontual | / 87 |
| 3.1 | Pequena introdução ou o “gaveteiro” de correção e suas gavetas pedagógicas | / 87 |
| 3.2 | GR 1: Discriminação auditiva | / 89 |
| 3.2.1 | Definição da discriminação auditiva | / 89 |
| 3.2.2 | Necessidade da discriminação auditiva | / 90 |
| 3.2.3 | Maneiras de proceder | / 92 |
| 3.2.3.1 | Discriminação auditiva pontual | / 92 |
| 3.2.3.2 | Discriminação auditiva sistemática | / 94 |
| 3.2.4 | Exemplos de exercícios | / 95 |
| 3.2.4.1 | Fenômenos fônicos | / 95 |
| 3.2.4.2 | Fenômenos prosódicos | / 99 |
| 3.2.5 | Conclusão | / 100 |
| 3.3 | GR 2: Composição articulatória e acústica | / 102 |
| 3.3.1 | Observações | / 102 |
| 3.3.2 | Concentração e propriocepção do esforço muscular geral | / 103 |
| 3.3.2.1 | Noções diversas | / 103 |
| 3.3.2.2 | Hipóteses de trabalho | / 104 |
| 3.3.2.3 | A noção de concentração e sua hipótese de trabalho | / 105 |
| 3.3.2.4 | A noção de propriocepção e sua hipótese de trabalho | / 109 |
| 3.3.2.5 | Correção com a ajuda da concentração/propriocepção | / 110 |
| 3.3.3 | Acuidade e gravidade dos sons | / 118 |
| 3.3.3.1 | Dados acústicos | / 118 |
| 3.3.3.2 | Correção com a ajuda da acuidade/gravidade | / 123 |
| 3.4 | GR 3: Entonação | / 126 |
| 3.4.1 | Definição | / 127 |
| 3.4.1.1 | Utilidade | / 127 |
| 3.4.1.1.1 | <i>Experimentação</i> | / 127 |
| 3.4.1.1.2 | <i>A exigência de uma boa entonação</i> | / 128 |
| 3.4.1.1.3 | <i>Resumo</i> | / 130 |
| 3.4.1.2 | Correção fonética... | / 130 |

| | |
|-----------|--|
| 3.4.1.2.1 | ... da entonação propriamente dita / 130 |
| 3.4.1.2.2 | Correção fonética com a ajuda da entonação / 132 |
| 3.5 | GR 4: Ritmo / 137 |
| 3.5.1 | O ritmo do francês / 137 |
| 3.5.1.1 | Descrição geral / 137 |
| 3.5.1.2 | Algumas noções essenciais / 138 |
| 3.5.2 | Correção fonética / 145 |
| 3.5.2.1 | Correção fonética do ritmo propriamente dito / 145 |
| 3.5.2.2 | Correção fonética com a ajuda do ritmo / 153 |
| 3.6 | GR 5: Modificação / 160 |
| 3.6.1 | Introdução histórica / 160 |
| 3.6.2 | Nuances e substituições momentâneas / 161 |
| 3.6.3 | Modificação das características articulatórias / 162 |
| 3.6.3.1 | As consoantes e a concentração/propriocepção / 162 |
| 3.6.3.2 | As vogais e o jogo de eixos / 167 |
| 3.6.4 | Modificação de qualidades/elementos físicos / 171 |
| 3.6.5 | Conclusão / 173 |
| 3.7 | GR 6: Fonética combinatória / 173 |
| 3.7.1 | Introdução descritiva / 173 |
| 3.7.2 | Forças de assimilação recíprocas das vogais e das consoantes / 175 |
| 3.7.2.1 | Sonoridade/surdez / 175 |
| 3.7.2.2 | Oralidade/nasalidade / 176 |
| 3.7.2.3 | Modo articulatório / 176 |
| 3.7.2.4 | Local de articulação / 177 |
| 3.7.2.5 | Labialidade / 177 |
| 3.7.2.6 | Acuidade/gravidade / 177 |
| 3.7.3 | Exemplos detalhados: /y/, /l/ e /R/ / 178 |
| 3.7.3.1 | /y/ / 178 |
| 3.7.3.2 | /l/ / 181 |
| 3.7.3.3 | /R/ / 186 |
| 3.8 | GR 7: Procedimentos sensitivos / 191 |
| 3.8.1 | Ajuste “adogmático” / 191 |
| 3.8.2 | A encruzilhada audição-articulação/auditivo-visual e algumas implicações / 192 |
| 3.8.2.1 | O sensitivo e a audição-articulação / 193 |
| 3.8.2.2 | O sensitivo e os auditivos/visuais / 193 |
| 3.8.2.3 | O sensitivo e a conscientização / 195 |
| 3.8.2.4 | O sensitivo e o cruzamento dos grandes recursos / 196 |
| 3.8.3 | Dicas e mais dicas... / 197 |
| 3.8.3.1 | Os gestos / 198 |
| 3.8.3.2 | A concretização/visualização dos sons e da prosódia / 198 |
| 3.8.3.3 | Dicas sensitivas diversas / 199 |
| 3.8.4 | Conclusão aberta / 202 |
| 4 | Conclusão / 204 |
| 5 | Referências / 206 |
| 5.1 | Obras citadas ou consultadas / 206 |

A transcrição fonética

Na quase totalidade dos casos, os símbolos fonéticos e os sinais diacríticos são aqueles do Alfabeto Fonético Internacional (AFI ou IPA), tais como descritos no livro *The Principles of the International Phonetic Association*, editado em 1949 e reimpresso em 1964. Encontraremos a seguir uma adaptação da tabela principal de símbolos da edição original inglesa.

Além disso, o usuário poderá consultar as tabelas pedagógicas dos sistemas fonológicos do francês, do inglês, do espanhol, do alemão e do português e, principalmente, será vantajoso familiarizar-se com a descrição dos numerosos sinais diacríticos do AFI e de alguns outros que foram adaptados ao âmbito específico deste tratado.

- A. Alfabeto fonético do AFI: tabela
- B. Fonemas de algumas línguas
 - Francês
 - Anglo-americano
 - Inglês britânico
 - Espanhol
 - Alemão
 - Português
- C. Sinais diacríticos
 - Do AFI
 - Adaptados a este tratado

Alfabeto Fonético Internacional

Consoantes principais

| | Labiais | | Dentais e alveolares | | | | | | Palatais | | | | Velares | | | |
|------------------|-----------|---------------|----------------------|-----------------------|--------------|-----------------------|-----------------------|--------------------|----------------|---------------|---------------------|-------------------|---------|-----|---|---|
| | bilabiais | Labio-dentais | apico-dentais | apico-dentoo-veolares | retrofle-xas | apico-pós-al-veolares | pré-dor-soalveo-lares | pré-dor-sopalatais | dorso-palatais | dorso-velares | pós-dor-souvula-res | radico-farin-gais | glotais | | | |
| vozeamento | - + | - + | - + | - + | - + | - + | - + | - + | - + | - + | - + | - + | - + | - + | | |
| oclusivas | | | | | | | | | | | | | | | | |
| orais | p | | t | d | t | d | | | c | k | g | | q | G | ? | |
| nasais | m | ɱ | | n | ɳ | | | | | ŋ | | | | N | | |
| constritivas | | | | | | | | | | | | | | | | |
| fricativas | ɸ | f | θ | ð | ɬ | ɬ | ɬ | ɬ | ç | x | χ | ħ | ʕ | (ʁ) | h | ɦ |
| laterais | | | | l | l | labiali-zadas | | | ʎ | ɬ | | | | | | |
| vibrantes | | | | | | | | | | | | | | | | |
| simples | | | | r | ɾ | | | | | | | | | | | |
| múltiplas | | | | ɾ | | | | | | | | | | R | | |
| sem fricção | | | | ɾ | | | | | | | | | | ʁ | | |
| semiconsoantes | | | | | | | | | | | | | | | | |
| labializadas | | | | | | | | | | | | | | | | w |
| não labializadas | | | | | | | | | | | | | | | | j |

Exemplos dos sinais do AFI

| | |
|--|--|
| p, b, t, d, k, m, n, l, ʃ, f e h têm o mesmo valor comumente atribuído nas línguas europeias | ʕ árabe |
| G fr. Gare, gu de gué; ingl. get | h variedade do árabe |
| ʈ híndi; sueco RT em kort | ʁ variedade do r fr. dito parisiense (r velar ou uvular fricativo) |
| ɖ híndi; sueco rd em bord | ʕ árabe |
| C fr. dialetal quais; húngaro ty em kutya; persa k em yak | fi h vozeado, ingl. entre sons vozeados, em ibehave, manhood |
| ʃ fr. dialetal guêpe; húngaro gy em nagy | ŋ it. n em invidia; esp. n em ânfora |
| q árabe; esquimó k | ŋ marata |
| G persa | ɲ fr. e it. Gn; esp. ñ; port. nh |
| ɸ al. iw em Schwester; japonês h diante de u, como em Huzi (Fuji) | ŋ ingl. ng em sing; esp. n em cinco, tengo; al. ng em ding |
| β esp. b intervocálico como em saber | N esquimó eNima ,“melodia” |
| θ ingl. th em thing; esp. c, z em placer, Plaza; grego θ | ʈ ingl. l em table; russo; variedade do polonês |
| ð ingl. th em this; esp. d em cada; grego ð; dinamarquês d em gade | ʈ galego ll em Llangollen; kaffir hl em hlamba (laver) |
| S fr. Son; ingl. see | ʌ marata |
| Z fr. zèle; ingl. zeal; russo | ʌ it. gl em egli; gli em voglio; esp. ll em calle; grego |
| V como v em ingl., fr., it.; al. W; russo B | R r vibrante como em inglês, italiano, espanhol, russo e escocês. Este sinal é também utilizado, quando possível linguisticamente, para transcrever o r vibrante [r], o r uvular vibrante [R], o r velar ou uvular fricativo [ʀ] |
| ɣ marata; sueco RS em tvärs; pequinês variedade de ʃ | R r uvular vibrante (pronúncia uvular) |
| ʒ pequinês variedade de ʒ | ɹ ingl. do sul em dry; ingl. americano ir em bird; r vocálico |
| ʃ fr. ch; ingl. sh; russo; it. sc em pesce, sci em uscio | r esp. r em pero |
| ʒ ingl. S em measure; fr. J em jour, g em géant; ll em esp. da América do Sul; russo | ʂ r retroflexo como em híndi |
| ç al. ch em ich; jap. H diante de i como em hito | |
| ç polonês si em gesia | Semiconsoantes: |
| ʒ polonês zi em ziarno | W ilg. Will, walk; fr ou em ouate |
| X escossês c hem loch; al. c hem ach; esp. j em hijo, g em gente; russo | ɥ fr. u em nuit, nuage (u não silábico) |
| y esp. g de luego; dinamarquês g de koge; grego; árabe | J fr. i em mien (i não silábico); ingl. y em yet, you; j no al. Jahr |

Fonemas do francês

16 vogais (Sistema máximo)

| | | | | | |
|---|------|-------|------|-------|-------|
| i | lit | /li/ | u | loup | /lu/ |
| e | les | /le/ | o | l'eau | /lo/ |
| ɛ | lait | /lɛ/ | ɔ | l'or | /lɔR/ |
| a | la | /la/ | ɑ | las | /la/ |
| y | lu | /ly/ | [ɛ̃] | lin | /lɛ̃/ |
| ø | lieu | /ljø/ | [œ̃] | l'un | /lœ̃/ |
| œ | leur | /lœR/ | [ã] | lent | /lã/ |
| ə | le | /lə/ | [õ] | long | /lõ/ |

20 consoantes

| | | | | | |
|---|------|------|---|--------|-------|
| p | peau | /po/ | ʃ | chaud | /ʃo/ |
| b | beau | /bo/ | ʒ | jaune | /ʒon/ |
| m | mot | /mo/ | ɲ | agneau | /aɲo/ |
| f | faux | /fo/ | k | côte | /kot/ |
| v | veau | /vo/ | g | gauche | /goʃ/ |
| t | tôt | /to/ | R | rot | /Ro/ |
| d | dos | /do/ | l | l'eau | /lo/ |
| n | nos | /no/ | j | fille | /fij/ |
| s | sot | /so/ | ɥ | huit | /ɥit/ |
| z | zoo | /zo/ | w | oui | /wi/ |

Fonemas do inglês americano (Canadá e Estados Unidos)

16 vogais

| | | | | | |
|--------|--------|---------|----|-------|----------|
| i | beat | /bit/ | u | book | /buk/ |
| ɪ | bit | /bit/ | u | boot | /but/ |
| e ~ ē | bait | /bet/ | ʌ | but | /bʌt/ |
| ɛ | bet | /bet/ | ə: | burn | /bɜ:n/ |
| æ | bat | /bæt/ | ə | about | /ə'baʊt/ |
| ɑ | father | /'fɑðə: | ā | bite | /baɪt/ |
| ɔ | bought | /bɔ:t/ | ō | boy | /bɔɪ/ |
| o ~ ɔ̄ | boat | /bot/ | āu | down | /daʊn/ |

24 consoantes

| | | | | | |
|---|-------|--------|----|---------|-----------|
| p | pin | /pɪn/ | ʃ | show | /ʃoʊ/ |
| b | bin | /bɪn/ | ʒ | measure | /'meɪʒə: |
| m | mail | /meɪl/ | tʃ | church | /'tʃɜ:tʃ/ |
| f | fail | /feɪl/ | ʧ | John | /tʃɔ:n/ |
| v | veil | /veɪl/ | k | cake | /keɪk/ |
| t | tale | /teɪl/ | g | gate | /geɪt/ |
| d | dale | /deɪl/ | ŋ | king | /kɪŋ/ |
| n | nail | /neɪl/ | ɹ | red | /ɹed/ |
| θ | thigh | /θaɪ/ | l | low | /loʊ/ |
| ð | thy | /ðaɪ/ | h | home | /hɒm/ |
| s | seal | /si:l/ | j | yet | /jet/ |
| z | zeal | /zi:l/ | w | wet | /wet/ |

Fonemas do inglês britânico (RP)

20 vogais

| | | | | | |
|----|--------|-----------|----|--------|-----------|
| i | feel | /fi:l/ | ə: | furl | /fə:l/ |
| ɪ | fill | /fɪl/ | ə | accept | /ə'ksept/ |
| ɛ | fell | /fɛl/ | ē | fail | /fēl/ |
| æ | bad | /bæd/ | ā | file | /fāl/ |
| ʌ | bud | /bʌd/ | ɔ̄ | foil | /fōl/ |
| ɑ: | father | /'fɑ:ðəɪ/ | ə̄ | home | /hə̄m/ |
| ɒ | was | /wɒz/ | ɑ̄ | house | /hāʊs/ |
| ɔ: | fall | /fɔ:l/ | ī | peer | /pī/ |
| ʊ | full | /fʊl/ | ē | pair | /pē/ |
| u | fool | /fu:l/ | ū | poor | /pū/ |

24 consoantes idênticas às do inglês americano

Fonemas do espanhol

5 vogais

| | | |
|---|------|---------|
| i | piso | /'piso/ |
| e | peso | /'peso/ |
| a | paso | /'paso/ |
| o | poso | /'poso/ |
| u | puso | /'puso/ |

N.B. Ainda que às vezes se considerem como fonemas os ditongos [ei̯], [ai̯], [oi̯] e [au̯] das palavras “ley”, “fray”, “hoy” e “causa”, numerosos fonologistas hispanistas contestam esse fato. Eles julgam mais econômico considerar esses ditongos como sendo uma combinação de dois fonemas. Exemplo: /e/ + /i/ = [ei̯]

20 consoantes

| | | | | | |
|----|-------|----------|---|-------|---------|
| p | capa | /'kapa/ | ɲ | caña | /'kaɲa/ |
| b | cava | /'kaba/ | k | paca | /'paka/ |
| m | cama | /'kama/ | p | paga | /'paga/ |
| f | gafa | /'gafa/ | x | paja | /'paxa/ |
| t | cata | /'kata/ | r | para | /'para/ |
| d | cada | /'kada/ | r | parra | /'para/ |
| n | cana | /'kana/ | l | pala | /'pala/ |
| θ | caza | /'kaθa/ | ɫ | palla | /'paɫa/ |
| s | casa | /'kasa/ | j | payá | /'paja/ |
| tʃ | cache | /'katʃa/ | w | huaca | /'waka/ |

Fonemas do alemão

18 vogais

| | | | | | |
|----|--------|------------------------|----|--------|------------------------|
| i: | bieten | / ¹ bi:tən/ | u: | Rute | / ¹ ru:tə/ |
| ɪ | bitten | / ¹ bitən/ | y: | fühlen | / ¹ fy:lən/ |
| e: | beten | / ¹ betən/ | ʏ | füllen | / ¹ fy:lən/ |
| ɛ | betten | / ¹ betən/ | ø: | Höhle | / ¹ hø:lə/ |
| a | Ratte | / ¹ ratə/ | œ | Hölle | / ¹ hœlə/ |
| a: | Rate | / ¹ ra:tə/ | ā | leite | / ¹ lātə/ |
| ɔ | Rotte | / ¹ rɔtə/ | ō | Leute | / ¹ lōtə/ |
| o: | rote | / ¹ ro:tə/ | āu | Laute | / ¹ lāutə/ |
| ʊ | kutte | / ¹ kutə/ | ə | bitte | / ¹ bitə/ |

21 consoantes

| | | | | | |
|---|-------|----------------------|---|---------|------------------------|
| p | passe | / ¹ pasə/ | ʃ | Schatz | /ʃats/ |
| b | Baß | /bas/ | ʒ | Genie | /ʒe:'ni: |
| m | Masse | / ¹ masə/ | ç | reichen | / ¹ raičən/ |
| t | Tasse | / ¹ tasə/ | x | rauchen | / ¹ rauxən/ |
| d | das | /das/ | k | Kasse | / ¹ kasə/ |
| n | nasse | / ¹ nasə/ | g | Gasse | / ¹ gasə/ |
| f | fasse | / ¹ fasə/ | r | Rasse | / ¹ rasə/ |
| v | was | /vas/ | l | lasse | / ¹ lasə/ |
| s | Satin | /sa'tɛn/ | h | hasse | / ¹ hasə/ |
| z | Satz | /zats/ | j | jawohl | /ja:'vo:l/ |

Fonemas do português

12 vogais

| | | | | | |
|---|--------------------------|-----------------|---|---------------|-----------------|
| i | sico, citar | /ˈsiku, siˈtar/ | u | suco, suga | /ˈsuku, ˈsuga/ |
| e | seco (adj.), seda | /ˈseku, ˈseda/ | ĩ | cintar, fim | /ˈsĩtar, fi/ |
| ɛ | seco (verbo) | /ˈsɛku/ | ẽ | senda, lembra | /ˈsẽda, ˈlẽbra/ |
| a | saco, catar | /ˈsaku, kaˈtar/ | ã | cantar, manhã | /kãˈtar, maɲã/ |
| ɔ | soco (verbo) | /ˈsɔku/ | õ | conto, bom | /ˈkõtu, bõ/ |
| o | soco (substantivo), coto | /ˈsoku, ˈkotu/ | ũ | sunga, um | /ˈsũga, ã/ |

19 consoantes

| | | | | | |
|---|-------------|----------------|---|--------------|----------------|
| p | pato, pala | /ˈpatu, ˈpala/ | ʃ | chato, acho | /ˈʃatu, ˈaʃu/ |
| b | bato, bala | /ˈbatu, ˈbala/ | ʒ | jato, ajo | /ˈʒatu, ˈaʒu/ |
| m | mato, mala | /ˈmatu, ˈmala/ | ɲ | anho, minha | /ˈaɲu, ˈmiɲa/ |
| f | fê-lo, fala | /ˈfelu, fala/ | k | cato, cala | /ˈkatu, ˈkala/ |
| v | vê-lo, vala | /ˈvelu, ˈvala/ | g | gato, gala | /ˈgatu, ˈgala/ |
| t | tato, mato | /ˈtatu, ˈmatu/ | l | fila, mala | /ˈfila, ˈmala/ |
| d | dato, cada | /ˈdatu, ˈkada/ | ʎ | filha, malha | /ˈfiʎa, ˈmaʎa/ |
| n | nato, cana | /ˈnatu, ˈkana/ | r | caro, fero | /ˈkaru, ˈferu/ |
| s | selo, sela | /ˈselu, ˈsɛla/ | R | carro, ferro | /ˈkaru, ˈferu/ |
| z | zelo, zela | /ˈzɛlu, ˈzɛla/ | | | |

N.B. Em razão da grande dificuldade em encontrar pares mínimos opondo os sons /j/ e /w/ às vogais correspondentes /i/ e /u/ ou a outras consoantes, muitos fonologistas do português consideram agora as semivogais [j] e [w] como sendo simplesmente dois alofones das vogais /i/ e /u/, com as quais eles formam numerosos ditongos e mesmo tritongos do português atual.

Os sinais diacríticos do AFI

| | | |
|------|-----------------------------|---|
| [ɛ̃] | abertura | [ɛ̃] é mais aberto que [ɛ] |
| [ɛ̄] | fechamento | [ɛ̄] é mais fechado que [ɛ] |
| [+] | anteriorização | [a+] se dirige para frente |
| [-] | posteriorização | [a-] se dirige para trás |
| [ø̞] | desarredondamento | [ø̞] desarredondado que tende a [e] |
| [ʷ] | arredondamento | [zʷ] arredondado em fr. usure = [yzʷyʀ] [iʷ] arredondado que tende a [y] |
| [~] | nasalização pura e completa | Como o [ɛ̃] fr. pain, vin |
| [̥] | desvozeamento | i.e. assimilação de surdez (desvozeamento): [ʒ̥] em fr. je quitte = [ʒ̥kit], [y̥] do quebequense député = [depyt̥] |
| [̤] | sonorização | i. e. assimilação de vozeamento: [k̤] em fr. chèque de paye = [ʃɛk̤dɔpɛ] |
| [̩] | silábico | ingl. fish and chips = [fɪʃ̩n̩tʃɪps̩] |
| [̊] | ligadura | Colocada sobre (ou sob) dois símbolos (ou mais) para indicar que eles representam um único som: Um ditongo ou uma vogal ditongada. Ingl. pie = [på], quebequense l'été = [let̊e̊] ; Ocasionalmente (mas não de forma obrigatória), uma semioclusiva. Ingl. John = [dʒɔ̊n̊], esp. chico = [tʃiko̊] |
| [:] | comprimento | O [ɛ̃] do quebequense fraise = [frɛ̃ːz] é, em média, duas vezes mais longo que aquele do quebequense frais = [frɛ̃] |
| [ˈ] | acentuação | Indica a acentuação da sílaba seguinte; às vezes, útil em francês, este sinal é essencial nas línguas de acentuação variável: ingl. traveler = [ˈtɹæv əlɪ], esp. carbónico = [karˈboniko] |
| [h] | aspiração | [kh] do ingl. Kate! = [khe̞i̞t̚]; utilizado igualmente para descrever o relaxamento/ explosão muito forte de uma consoante final surda: fr. ma tante! = [matã̞t̚h] |

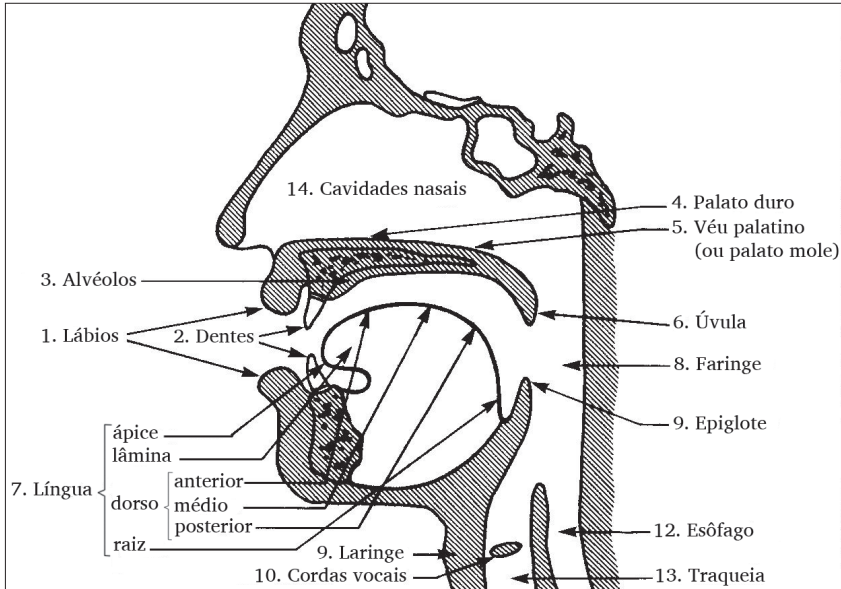
| | |
|-------|--|
| [°] | Realização das consoantes com um relaxamento muito leve/explosão, i.e. com um relaxamento que tem em média somente a metade da força explosiva dita normal: fr. c'est sa tante! = [sesatãt°] em que o [t°] final tem um relaxamento duas vezes mais fraco que aquele do primeiro [t] de tante. |
| [˘] | Realização completamente implosiva de uma consoante, i.e. que não tem qualquer relaxamento/explosão: [k̥] do ingl. snake = [snẽk̥], ou o [t̥] frequente do quebequense tante = [tãt̥] no qual o relaxamento é “engolido” se comparado àquele de [tãt°] e [tãth] precedentes. |

Os sinais adaptados a esta obra

| | | |
|-------|--|--|
| [̣] | nasalização parcial | quebequense baleine = [baḷɛn] ingl. can = [kħ̣æn] |
| [±] | tende para ou parece foneticamente aproximadamente a | [ɔ ± o] significa que o [ɔ] se dirige para [o] |
| // | as barras oblíquas indicam o fonema ou seu som modelo sugerido como “norma” a atingir | o /e/ final de fr. épée e o /ɛ/ final de épais |
| [] | os colchetes indicam uma realização concreta, um alofone do modelo/fonema | o [e] como foi pronunciado em fr. épée = [epe] |
| ē | o quadrado (ou retângulo) indica que o conteúdo é um erro/falha/incorreção em relação ao modelo/som visado | o [e] final de fr. épée incorretamente ditongado e pronunciado ē por um aprendiz anglófono ou hispanófono. |
| ≠ | diferente de oposto fonologicamente a | [y ≠ u] como em fr. puc e ≠ pouce |

| | | |
|-----------|--|---|
| :: ou ::: | indica um som exageradamente longo cum objetivo corretivo específico | Por exemplo, representar o /i/ de fr. vise por [i:::] em oposição a um [i] muito breve de um aprendiz anglófono que teria tendência a pronunciá-lo i , ou seja viz ; por outro lado, este sinal de longa duração não representa de forma alguma uma articulação dupla: em fr. Charles l'a eu, a transcrição ['ʃarl:::a'y] indica precisamente um [l] geminado muito longo, enquanto a transcrição ['ʃarl la'y] sublinha a articulação dupla do [l], sabendo-se que o [l] final de Charles teve seu relaxamento, e que, em seguida, aquele de ...l'a eu teve também suas três fases articulatórias, i.e. , o locutor produziu um tipo de flexão – ou mesmo pausa – da voz entre o nome e a sequência do enunciado. |
| > | torna-se, muda-se foneticamente em | em fr. cheval, o /v/ > /f/ se o “e” mudo desaparece, a saber [ʃ ə val] > [ʃfal] |
| → | direção do erro (pelo aprendiz) | veja exemplo detalhado a seguir |
| ➔ | direção da modificação corretiva (pelo professor/corretor) | veja exemplo detalhado a seguir |
| □ | fonema/som visado em direção ao qual acontece a modificação do professor | <p>Exemplo detalhado:</p> <p>$\boxed{e} \leftarrow /ø/ \rightarrow \boxed{o}$</p> <p>o /ø/ é o som modelo sugerido como norma a ser atingida;</p> <p>o \boxed{o} é, grosso modo, o som incorreto pronunciado (→) pelo aprendiz;</p> <p>o \boxed{e} é o som visado em direção ao qual tende (è) a modificação corretiva do professor.</p> |

Terminologia articulatória



| Órgãos | Latim/Grego (palavras em) | Local de articulação |
|---|--|--|
| 1. Lábios | <i>Labia</i> | Labial |
| 2. Dentes | <i>Dentes</i> | Dental |
| 3. Alvéolos | <i>Alveoli</i> | Alveolar |
| 4. Palato duro | <i>palatum:</i> <i>prae</i> <i>médio</i> <i>post</i> | Palatal: pré-palatal mediopalatal pós-palatal |
| 5. Véu palatino (ou palato mole) | <i>Velum</i> | Velar |
| 6. Úvula | <i>Uvula</i> | Uvular |
| 7. Língua: a. ápice b. lâmina c. dorso d. anterior e. médio f. posterior g. raiz | <i>lingua</i> <i>apex</i> <i>coronalis (forma de coroa)</i> <i>dorsum</i> <i>prae</i> <i>médio</i> <i>post</i> <i>radix</i> | Lingual apical laminar dorsal pré-dorsal mediodorsal pós-dorsal radical |

| | | |
|------------------------------------|------------------------------------|-------------|
| 8. Faringe | <i>pharugx/pharuggos</i> | Faringal |
| 9. Epiglote | <i>epiglottis (sobre a língua)</i> | Epiglotal |
| 10. Laringe | <i>larugx/laruggos</i> | Laríngeo(a) |
| 11. Cordas vocais ou glote | <i>glôtta</i> | Glotal |
| 12. Esôfago | <i>oeisophagos</i> | Esofagal |
| 13. Traqueia (artéria) | <i>trachia</i> | Traqueal |
| 14. Nariz (cavidades nasais) | <i>nasus</i> | Nasal |

Introdução

Hoje somos confrontados com um outro infinito: o infinitamente complexo.

Joël de Rosnay

Os professores de L2 em geral e os práticos da correção fonética em particular apreciarão em seu justo valor o trecho a seguir e concordarão com ele sem dificuldade, imagino:

Nós somos confundidos pelo número e pela prodigiosa variedade de elementos, de relações, de interações ou de combinações sobre as quais repousa o funcionamento dos grandes sistemas dos quais somos células, para não dizer engrenagens. Somos desorientados pelos jogos de suas interdependências e por suas dinâmicas próprias, que os transformam ao mesmo tempo em que os estudamos, enquanto ainda nos seria necessário compreendê-los para melhor guiá-los (ROSNAY, 1975, p. 9).

Com certeza, o ensino de uma L2 e a correção fonética da sua oralidade pronunciada não escapam à complexidade onipresente e à relação profunda entre seus incontáveis elementos que, além disso, são associados às múltiplas interações entre aprendizes e seus professores. É uma tarefa aparentemente impossível, senão extremamente árdua e, no entanto, ela é executada a cada dia por milhões de seres humanos, mesmo que alguns deles tenham mais dificuldades que outros, ao menos no que diz respeito à pronúncia.

Além disso, para além das aptidões e qualidades pessoais respectivas do aprendiz e de seu professor diante da pronúncia da língua falada, podemos nos perguntar se convém encarar diferentemente as coisas e se existe lugar para agir diferentemente e para unificar todos os elementos da correção fonética dentro de uma *ótica da ação*, que seria aquela da prática cotidiana tanto do aprendiz que recebe esclarecimentos corretivos quanto do professor que os fornece (LEBEL, 1986, 1987a, b).

É assim que proponho uma abordagem da correção fonética que, embora seja de aplicação pontual, faz referência, em muitos aspectos, à abordagem sistêmica de Rosnay (1975) e se inspira, além disso, na visão holística tal como descrita por Ferguson (1981).

A comparação, estabelecida pelo próprio Rosnay (1975), das abordagens **analítica** e **sistêmica** (ver Tabela 1) ajudará o leitor a compreender o meu pensamento quando apresento este tratado. Acrescentarei, mesmo assim, o esclarecimento que Robert (1986a, p. 17-19) apresenta:

Na verdade, a abordagem sistêmica busca fazer a ligação, portanto se concentra nas interações entre os elementos, mais que sobre os elementos propriamente ditos; ela visa também conhecer os efeitos das interações, mais do que sua natureza; pode, dessa forma, modificar grupos de variáveis simultaneamente para atingir seu objetivo, em vez de variar uma ou outra somente. Ao integrar a duração e a irreversibilidade, ela permite compreender a causalidade circular ou, mais precisamente, “em espiral”: leva em conta assim a relatividade das causalidades e pode “jogar” com as possíveis, mais do que com as necessárias.

Sobre a visão holística (ver Tabela 2), direi brevemente que ela é aquela da inteligência do coração ou do coração das “razões que a razão desconhece”, portanto, aquela da intuição e da criatividade que se somam à razão pensante. Ela é também aquela que se compromete com um processo mais do que com um percurso obstinada e sistematicamente linear e controlador.

Meu texto não é, portanto, uma teoria no sentido clássico do termo, ainda que contenha numerosos elementos teóricos e se baseie, por sinal, em vários deles: é mais uma abordagem que, fundando-se na minha longa prática cotidiana, inspirou-se, nestes últimos anos, em alguns elementos fortes do modelo sistêmico – e do pensamento holístico – entre os quais, em particular, a problemática e a aplicação na ação. *Tudo é relativo, tudo está ligado e tudo converge para a prática cotidianamente concreta do professor e de seus alunos.*

Apresento, então, este tratado como uma nova abordagem ou metodologia que tenta juntar e organizar os conhecimentos (que julgo úteis) em vista de maior eficácia na ação corretiva da oralidade

pronunciada, que ensinamos frequentemente sob os nomes de correção fonética, fonética corretiva, fonética prática, trabalho fonético etc.

Com certeza, pareceu-me que, neste universo vivo e complexo da correção fonética, a visão sistêmica estimularia a inteligência criadora e favoreceria muito a atividade intuitiva do pensamento criador paralelamente ao trabalho assíduo do pensamento lógico: hoje vivo isso tudo com colegas professores muito jovens, e mais ainda com vários amigos aprendizes. No entanto, isso não me impediu – em seu tempo e lugar, assim como não impedirá ninguém no futuro – de utilizar as ferramentas analíticas que a inteligência humana possui: a intuição e a lógica bem integradas podem realizar maravilhas. A ciência não é somente rigor matemático, mas também – e, por que não, sobretudo – intuição profunda e tenaz.

A Tabela 1, útil por sua simplicidade, representa somente um esquema grosseiro da realidade. Essa representação, por demais dualista, confina o pensamento em uma alternativa que parece difícil ultrapassar. Numerosos outros pontos de comparação mereceriam ser mencionados. Sem ser exaustiva, esta tabela tem a vantagem de situar duas abordagens complementares, das quais uma (abordagem analítica) foi favorecida de maneira quase desproporcional em todo o nosso ensino.

Além do mais, se as concepções antigas levam a questionar os meios de seguir as normas, atingir obediência e respostas corretas, as novas concepções da Tabela 2 conduzem a questões sobre a maneira de motivar alguém para seu aprendizado de toda uma vida, de reforçar a autodisciplina, de despertar a curiosidade e de encorajar o risco criativo nos indivíduos de qualquer idade.

Tabela 1 – A revolução sistêmica: comparação entre duas abordagens

| Abordagem Analítica | Abordagem Sistêmica |
|---|--|
| Isola: concentra-se nos elementos. | Liga: concentra-se nas interações entre os elementos. |
| Considera a natureza das interações. | Considera os efeitos das interações. |
| Apoia-se sobre a precisão dos detalhes. | Apoia-se sobre a percepção global. |
| Modifica uma variável de cada vez. | Modifica grupos de variáveis simultaneamente. |
| Independente da duração: os fenômenos considerados são reversíveis. | Integra a duração e a irreversibilidade. |
| A validação dos fatos se realiza pela prova experimental no contexto de uma teoria. | A validação dos fatos se realiza pela comparação do funcionamento do modelo com a realidade. |

| | |
|---|---|
| Modelos precisos e detalhados, mas dificilmente utilizáveis na ação (exemplo: modelos econométricos). | Modelo insuficientemente rigoroso para servir de base aos conhecimentos, mas utilizáveis na decisão e ação (exemplo: modelos do Clube de Roma). |
| Abordagem eficaz quando as interações são lineares e fracas. | Abordagem eficaz quando as interações são não lineares e fortes. |
| Conduz a um ensino por disciplina. | Conduz a um ensino pluridisciplinar. |
| Conduz a uma ação programada em seu detalhe. | Conduz a uma ação por objetivos. |
| Conhecimento dos detalhes, objetivos mal definidos. | Conhecimento dos objetivos, detalhes imprecisos. |

Fonte: ROSNAY, 1975, p. 108.

Tabela 2 – Aprender a aprender: comparação de dois paradigmas de educação

| Concepção do antigo paradigma da educação | Concepção do novo paradigma da educação |
|--|---|
| Foco no conteúdo, na aquisição de um conjunto de conhecimentos “corretos”, de uma vez por todas. | Foco no fato de aprender a aprender, a formular questões, a ser atento às coisas pertinentes, a encontrar informação, a ser aberto aos novos conceitos e a avaliá-los. O que é conhecido agora pode mudar. Importância do contexto. |
| Aprender é visto como um produto, um destino. | Aprender é visto como um processo, uma viagem. |
| Orientação em direção ao mundo externo. A experiência interna é frequentemente considerada inoportuna no contexto escolar. | Experiência interior considerando o contexto para a aprendizagem. São encorajados: conjunto de imagens próprias, imaginação, manutenção de um diário de sonhos, exercícios de “centralização” e exploração dos sentimentos. |
| Desencoraja-se a emissão de hipóteses ou de pensamentos divergentes. | Hipóteses e pensamentos divergentes são encorajados como parte do processo criativo. |
| Modo de pensamento analítico, linear, pelo lado esquerdo do cérebro. | Esforço para uma educação de todo o cérebro. Aumento da racionalidade do lado esquerdo por meio de estratégias holísticas, não lineares e intuitivas. Confluência e fusão de dois processos. |
| Preocupação com normas. | Preocupação com o desempenho e com a potencialidade do indivíduo. O interesse reside em pôr à prova os limites exteriores, a transcendência das limitações percebidas. |
| Confiança primordial no “saber livresco” teórico e abstrato. | Saber teórico e abstrato fortemente complementado pela experiência e experimentação interna e externa à sala de aula. |

| | |
|--|--|
| Salas de aula concebidas para a eficácia, comodidade na realização do programa. | Preocupação com o contexto de ensino: iluminação, cores, ventilação, conforto físico, necessidade de intimidade e de interação, de atividades tranquilas e também exuberantes. |
| Educação vista como uma necessidade social durante um certo período de tempo, para implantar um mínimo de conhecimentos e formar a um papel preciso. | Educação vista como um processo que dura toda a vida, ligado apenas tangencialmente às escolas. |
| Confiança crescente na tecnologia (equipamento audiovisual, computadores, disco, texto), desumanização. | Tecnologia apropriada, importância primordial das relações humanas entre professores e alunos. |
| O professor transmite o saber, sentido único. | O professor é também aluno, aprendiz dos estudantes. |

Fonte: FERGUSON, 1981, p. 216-218.

1

A correção fonética

*Só o que fazemos é aprender
o que sempre soubemos.*

1.1 Razões de ser, passadas e atuais, da correção fonética

A correção fonética nasceu provavelmente no dia em que alguém fez uma criança repetir algo que não tinha pronunciado como todos os membros da família ou da tribo. Pode-se imaginar também que a correção fonética ganhou mais importância durante as trocas econômicas e linguísticas nas quais um negociante (professor mesmo sem querer) fez um estrangeiro (aluno no mínimo atento) repetir uma palavra ou pedaço de frase mal pronunciada que entravavam a transação (conversaão).

Evidentemente, todos conhecem bem essa situação atualmente, seja por tê-la vivido, seja por a estar vivendo. Este aprendiz – o que somos todos – presta-se voluntariamente, no início, a uma repetição mecânica, fria e, às vezes, entediante de exercícios de pronúncia sugeridos pelo professor. Mas, como o aprendiz ainda não adquiriu o sentido de autocorreção ativa (ver *Zona de irreversibilidade e autocorreção ativa*), suas numerosas falhas ou hesitações só alimentam suas dúvidas latentes sobre suas capacidades de progredir muito ou pouco: é uma primeira grande lacuna pedagógica.

Além disso, se esse aprendiz percebe sua progressão como muito lenta e árdua depois de seus esforços, seu sentimento de frustração aumentará, ainda mais porque, para ele, ninguém parece saber o que sugerir de maneira acessível e concreta para corrigir melhor e mais rapidamente sua pronúncia, a não ser as cansativas repetições de exercícios que o professor exige, coisa que ele tem a impressão de ter “mastigado” tantas e tantas vezes: é uma segunda grande lacuna pedagógica.

O que podemos fazer, então?

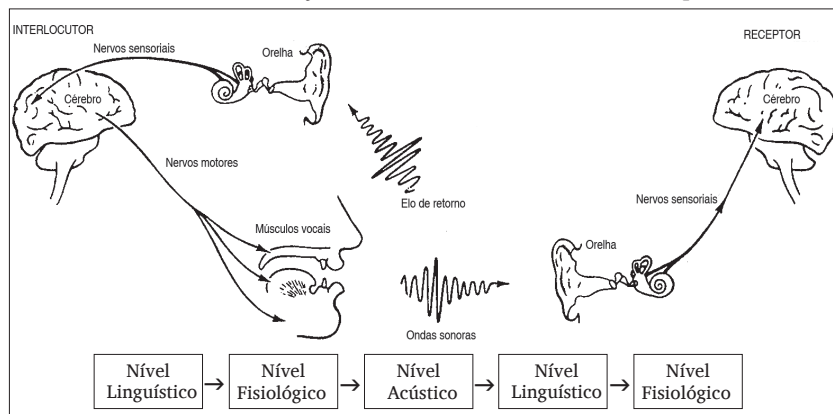
1.2 O ideal da correção fonética

Neste complexo e extraordinário universo da comunicação oral, estamos diante de um locutor-emissor que produz sons carregados de sentidos (a cadeia enunciada ou as ondas sonoras da comunicação verbal) e de um receptor que as recebe e que, num prazo curto, vai se tornar, por sua vez, interlocutor.

De maneira ideal, a correção fonética seria essa intervenção eficaz que exerce o corretor-professor: a) primeiro sobre a recepção auditiva do aprendiz manipulando de maneira experiente o famoso conjunto sonoro da cadeia falada – na verdade, o corretor deve garantir que o aprendiz escutou bem o que foi *realmente falado* e não o que ele *acredita que foi pronunciado*; b) em seguida, facilitar concretamente o trabalho articulatorio e, conseqüentemente, a produção sonora do emissor-aprendiz que deseja comunicar oralmente de maneira compreensiva e agradável para o receptor-interlocutor.

Referindo-se à Figura 1, de Denes e Pinson (1963), será possível perceber que a influência do corretor deve primeiro ser exercida no nível acústico para uma melhor, senão perfeita, recepção auditiva no nível psicológico auditivo da direita, depois, em segundo lugar, a influência do corretor acontecerá sobre o nível psicológico dos músculos vocais (i.e. articulatorios). Tudo isso é executado num vai e vem progressivo e constante em que, contrariamente ao material do escultor, o aprendiz modela a si mesmo segundo seu ideal e com a ajuda de seu conselheiro-corretor (ver *Os sete grandes recursos de correção fonética pontual*).

Figura 1 – A cadeia de comunicação verbal: as diferentes fases da mensagem falada no seu trajeto do cérebro do leitor ao do receptor



Fonte: DENES; PINSON, 1963, p. 4.

1.3 Utilidade da correção fonética

1.3.1 Os sons: base material da comunicação oral

A língua falada é incontestavelmente o instrumento privilegiado da comunicação humana. A língua escrita, no que lhe diz respeito, é uma representação codificada da língua falada.

Em um ou outro sistema de comunicação, entretanto, pode-se aceitar sem problema que, por necessidade de compreensão e aprovação, seja necessário um suporte material e também uma norma. Além disso, a tabela simplificada a seguir deixa claro que os sons suportados pela prosódia são a base material e concreta da palavra, isto é, da comunicação dita oral.

Tabela 3 – Comparação simplificada língua falada/língua escrita

| | Língua Falada | Língua Escrita |
|------------------|--|------------------------------------|
| Suporte Material | sons suportados pela entonação e ritmo | alfabeto – letras, signos gráficos |
| Código Normativo | ortoepeia – regras de pronúncia | ortografia (e pontuação) |

1.3.2 O mínimo necessário para uma comunicação oral eficaz e agradável

Do que foi dito, podem-se extrair três ideias:

- 1 – Em uma língua falada, há certo número de sons absolutamente essenciais para a comunicação oral mais elementar que possamos imaginar entre dois seres humanos. Se, por exemplo, quero responder sim ou não de outra forma que não por movimentos labiais, eu devo abrir bem a boca e esboçar certos sons que poderão ser decodificados como sendo *sim* ou *não* por meu interlocutor.
- 2 – Na mesma língua falada, se quero que minha comunicação oral seja no mínimo agradável ao meu interlocutor, devo pronunciar suficientemente bem o mínimo essencial, senão meu interlocutor terá de fazer esforços extraordinários para me compreender e poderá desejar abandonar a comunicação. Por exemplo, se peço na rua uma informação, o transeunte partirá rapidamente depois de ter indicado vagamente um caminho ou, em uma reunião social, o convidado encontrará rapidamente um bom pretexto para me deixar plantado sozinho.

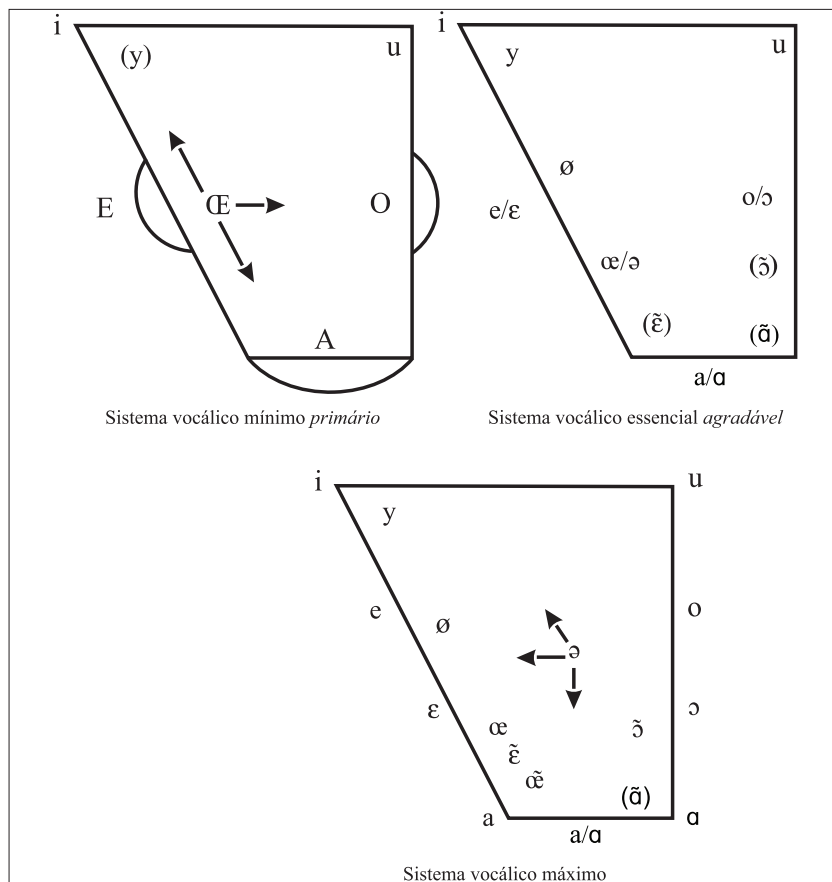
- 3 – Da mesma forma, se a resposta esperada é um *sim* ou *não*
 ↓ decisivo e que eu o pronuncie de maneira ascendente
 ↑ como se eu não estivesse certo ou como se estivesse fazendo uma pergunta, o que se espera que aconteça? Muitas vezes, nada pode indicar ao interlocutor se é realmente um erro de entonação ou simplesmente a mensagem real do locutor.

De maneira muito esquematizada, serão apresentados os recursos mínimos, tanto de sons quanto de capacidade de rendimento rítmico e movimentos de entonação, necessários para serem assimilados pelo aprendiz, se o objetivo for uma comunicação oral eficaz e agradável.

1.3.2.1 Fonemas do francês

1.3.2.1.1 Sistema vocálico

Figura 2 – Diversos sistemas vocálicos do francês



1.3.2.1.2 Sistema consonantal

Deixemos os esquemas vocálicos precedentes falarem por si mesmos. Quanto ao sistema consonantal máximo de 20 consoantes que segue, ele é quase ao mesmo tempo o sistema que um aprendiz deveria ser capaz de produzir, no mínimo, para uma compreensão agradável. Entretanto, constata-se na prática que o / ʧ / e o / ɲ / podem não ser dominados absolutamente sem grande consequência para a compreensão, visto os baixos índices de frequência de aparecimento na língua falada (ver *O que corrigir?* e Tabela 5).

Sistema consonantal máximo:

| | |
|---------|-----------------------|
| Surdas | p f t s ʃ k |
| Sonoras | b v d z ʒ g ʀ l j ɥ w |
| Nasaism | n ɲ |

Por outro lado, se considerarmos as consoantes isoladamente, cada uma delas pode ser melhor ou pior pronunciada, sem que a comunicação seja muito comprometida, mas geralmente o aprendiz não domina bem mais de uma consoante e é aí que as coisas vão mal!

Quando comparamos o sistema consonantal ao sistema vocálico, temos claramente a impressão de que a margem de manobra é bem menor com as consoantes do que com as vogais, o que, teoricamente, é verdadeiro. Entretanto, como a maioria das grandes línguas da civilização possui um sistema consonantal de uns 20 sons, dos quais boa parte se parece de uma língua a outra, dentro de um conjunto concreto de aprendizes, o grau de exigência e esforço de correção mudará segundo a origem linguística deles (ver *Noções úteis ao savoir-faire ou know-how pontual*).

O terceiro capítulo da presente obra (*Os sete grandes recursos de correção fonética pontual*) e as **Fiches Correctives**¹ tratarão abundantemente desses problemas, mas apresentamos a seguir a título indicativo provisório as principais dificuldades consonantais dos:

1 LEBEL, J. G. *Fiches correctives des sons du français*. Québec: Éditions FL, Faculté de Lettres, 1991. Esse texto será citado diversas vezes durante a presente obra com título em francês e não será mais objeto de nota. Trata-se de um trabalho do autor ainda não traduzido para o português. (N.T.)

| Lusófonos | Anglófonos | Hispanófonos | Asiáticos (japoneses, chineses e vietnamitas) |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------|---|
| R | R | | l / R b / v |
| l | l | b / v | |
| t + i | | | sonoras/surdas não aspiradas |
| d + i | descanso | ʒ / j | |
| descanso das consoantes finais | das consoantes finais | z | ʒ |
| | | ʃ / (s) | |
| | | d intervocálico | ʒ / z |
| | | g intervocálico | l / n ʃ / s |
| j | | | R / ʒ |
| ç | ç | ç | j / ç |
| | ʒ | | |

1.3.2.2 O acento e o ritmo

Obter a igualdade rítmica do francês não é, de maneira alguma, fácil, com estudantes para quem, entre outras diferenças, a L1 é de acento variável, como são o inglês, o português e o espanhol, por exemplo. Entretanto, o ritmo silábico do francês não pode sofrer muitos distanciamentos sob pena de incompreensão “surpresa” da parte de um aprendiz que terá, no entanto, se esforçado – e frequentemente tido sucesso – para produzir uma pronúncia adequada dos sons.

O essencial se resume a isto:

- a) Em francês, o acento dito tônico ou rítmico é fixo e fica sempre na última sílaba da palavra ou do grupo de palavras, isto é, se houver mais de uma unidade léxica para exprimir uma ideia, cada palavra ou cada unidade lexical perde seu acento em benefício do grupo.

Exemplos:

- 1) *Monsieur.*

Monsieur Jean.

Monsieur Jean Lebrun ².

2 Senhor, Senhor Jean e Senhor Jean Lebrun, respectivamente. (N.T.)

2) *J'irai.*

J'irai tout à l'heure.

*J'irai tout à l'heure chez toi*³.



Assim, uma ideia é geralmente composta de um conjunto de até oito (às vezes mais) sílabas realmente pronunciadas que formam o que chamamos também de **palavra fonética**.


- b) Este acento final é mais um acento de duração, o que é bem diferente do acento de intensidade do espanhol e, sobretudo, do inglês, do português e do alemão.
- c) Finalmente, como todas as sílabas não acentuadas do francês tendem a ser de duração e intensidade iguais, cada timbre vocálico deve ser plenamente e distintamente pronunciado (ver *GR 4: Ritmo*).


Na medida do possível, portanto, e com muita insistência e paciência, exigiremos:

- a) um acento que caia sempre na **última das sílabas que compõem a ideia**;
- b) um acento em que **predomine a duração**;
- c) uma pronúncia **igual e plenamente distinta das vogais não acentuadas**.

1.3.2.3 A entonação

Há dois movimentos entonativos fundamentais e essenciais no francês: o movimento ascendente  e o movimento descendente .

Movimento ascendente  : cria uma espera, é geralmente o fim de uma pergunta, constitui também o fim de todos os grupos rítmicos (exceto o último) de uma enunciação.

Por si mesmo, este movimento não é difícil de ser reproduzido, mas é o lugar no qual colocá-lo no enunciado que acarreta problemas, sobretudo para os anglófonos, que têm tendência a descer ligeiramente quase em todos os lugares, ou seja, tendência a produzir algo que pareça com uma onda: .

3 Eu irei, eu irei daqui a pouco e eu irei daqui a pouco à sua casa. (N.T.)

Movimento descendente ↘ : é aquele do último grupo rítmico de uma enunciação, de uma ordem, ou de uma exclamação; responde geralmente à expectativa suscitada pelo movimento ascendente. O elemento mais difícil de se obter neste movimento é a sua aparência convexa ↘ em relação à curva côncava ↗ do movimento descendente do inglês, de um lado, e em relação à queda especialmente brusca ↘ do espanhol em geral.

Em resumo, trata-se de fazer a oposição e exigir rigorosamente o tom ascendente ↗ , que é aquele da zona de inquietude, de incerteza, de interrogação, em relação ao tom descendente ↘ , que é aquele da zona de certeza, de não retorno, do fim real de uma ideia.

1.3.3 Conclusão: agir

Todos os elementos fundamentais precedentes poderão parecer complexos, mas de fato, eles são elementares para quem recebeu uma formação de base em fonética geral (ver Uma analogia com a correção fonética).

Além disso, parece evidente que uma simples exposição passiva da parte do aprendiz a todos esses elementos essenciais não será suficiente para que possam ser adquiridos por ele como que por osmose. É por isso que destaco justamente:

Não foi demonstrado de maneira alguma que a simples exposição aos sons e à prosódia durante a apresentação de blocos comunicativos mais vastos seria suficiente para a aquisição desses componentes. De fato, nossos próprios trabalhos sobre a escuta permitiram constatar a necessidade de introduzir uma dimensão de prática dos aspectos fonéticos quando uma melhora do desempenho sobre esse ponto era esperada⁴ (LEBLANC, 1986, p. 20).

Portanto, caberá a nós, professores corretores, introduzir e trabalhar todos esses elementos fundamentais, tanto fonéticos quanto prosódicos; a sequência deste estudo caminha nesse sentido.

1.4 Uma analogia com a correção fonética

Tomando, por exemplo, a cômoda precaução dos cientistas quando acrescentam “mantidas inalteradas todas as outras coisas”, eu diria que “todas as suscetibilidades deixadas de lado”, há na correção fonética todos os ingredientes para elaborar a analogia a seguir.

No nível da pronúncia de uma L2, o aprendiz é certamente, e por um bom tempo, alguém em dificuldade: conseqüentemente, ele comete erros. Como acredito profundamente que, grosso modo, pronunciar bem é comunicar-se bem e que comunicar-se bem é também pronunciar bem, considero o aprendiz, para as necessidades da minha analogia, como uma pessoa que tem complicações de pronúncia, portanto, como um paciente com problemas de saúde e que precisa de cuidados.

Dessa forma, esse paciente, cujo problema de saúde é antes benigno e repetitivo, pode ir imediatamente à farmácia onde ele poderá encontrar um estagiário ou um atendente que lhe fornecerá imediatamente a aspirina, o xarope ou as pastilhas capazes de acalmar esse mal-estar benigno. Se há a menor dúvida de uma parte ou de outra, é o farmacêutico que será chamado a intervir. Este tem a ciência e o direito de aconselhar uma poção em vez de outra, principalmente, porque seus conhecimentos químicos lhe permitem misturar ingredientes para executar prescrições médicas, sem falar da experiência adquirida com alguns pacientes diante de seus mal-estares frequentemente semelhantes.

Além disso, se o farmacêutico recomenda a esse paciente que vá imediatamente consultar um médico, ou se o paciente tinha por si mesmo tomado essa decisão, encontraremos este último no consultório de um clínico geral ou de um médico especialista, o qual, às vezes, procura informações com colegas pesquisadores cujos campos de observação são ainda mais específicos.

Portanto, a pergunta pedagógica que cada um de nós deve se fazer, e que tem grandes conseqüências já no início deste tratado, é a seguinte: onde queremos nos situar, nós professores corretores de uma L2, diante de nosso aprendiz paciente, cotidianamente confrontado por múltiplas dificuldades de pronúncia, e que, além disso, sente-se pouco confortável porque vive uma pronúncia que está, de fato, ou que ele acredita estar, em más condições de saúde?

Podemos ser:

- O estagiário, que pode simplesmente dizer: “Você não parece muito bem. O que deseja?”
- O atendente, já mais experiente, que inspira confiança e, normalmente, guia muito bem o paciente num labirinto de medicamentos em que, tanto a posologia quanto a eficácia são moderadas, ou ainda, não são indicadas especificamente às necessidades de cada paciente.
- O farmacêutico, cujos conhecimentos diversos e também a longa prática lhe permitem sempre ajudar eficientemente um paciente, ainda que de maneira temporária, se não por suas poções, pelos menos por seus conselhos judiciosos.
- O clínico geral, cujos conhecimentos psicossomáticos aliados à experiência clínica lhe fornecem um poder curativo muito grande e, frequentemente, definitivo, atraindo para si a confiança dos pacientes.
- O médico especialista, que, além do fato de possuir os conhecimentos e uma prática clínica similares aos de seu colega precedente, dispensa muita energia para estar atualizado sobre o estado da arte em relação a novas possibilidades de cura que geram as pesquisas de outros especialistas e também as próprias.

No jogo dessa analogia, comparo o estagiário ao professor iniciante, que não tem conhecimentos específicos em linguística ou fonética, e necessários na L2 mais do que em outra disciplina; por outro lado, o atendente parece com o professor experiente que, mesmo não tendo qualquer conhecimento linguístico-fonético, ou tendo muito pouco no início de sua carreira, adquiriu algumas noções diante da necessidade; por sua vez, o farmacêutico seria o professor mais ou menos experiente (porque existe um início para tudo) que já se aproximou seriamente da linguística e da fonética gerais e que, além disso, é atualmente atraído pela fonética corretiva; finalmente, o clínico geral e o especialista fazem pensar no professor de carreira dotado de uma sólida formação em linguística, em fonética (geral e corretiva) e em didática de L2, cuja bagagem não parou de aumentar com a longa prática de sala de aula, com sua curiosidade natural e com o gosto pelo aperfeiçoamento. Eu diria que somente a pesquisa experimental ou clínica diferencia o especialista de seu colega generalista, para os fins da presente analogia.

1.5 Pioneiros e promotores da correção fonética no século XX

O vasto campo da fonética corretiva tem o privilégio de contar com numerosos predecessores que deixaram suas marcas e que nos permitem estar onde estamos hoje.

Deliberadamente, não mencionarei aqueles a quem devo, em vários graus, por ser quem sou atualmente em correção fonética, seja por contatos e trocas pessoais prolongadas, seja pelo estudo de seus trabalhos, ou pelos dois ao mesmo tempo, em certos casos.

1.5.1 Os dois terços iniciais do século

O século XX começou com Daniel Jones, que se interessou rapidamente por inúmeras línguas e cuja implicação em diversas pesquisas o levou a escrever uma quantidade impressionante de estudos científicos. Ele nos legou igualmente interessantes ferramentas pedagógicas como o sistema de vogais cardinais, que não é outro, a partir dos estudos de Passy, senão o sistema de transcrição fonética chamado Alfabeto Fonético Internacional (AFI ou IPA, em inglês), com o qual Passy se preocupou por toda a vida e é utilizado universalmente hoje em dia.

Por muito tempo aluno e discípulo de Daniel Jones, A. C. Gimson foi, em 1965, um professor cuja abertura de espírito, aliada ao calor humano respeitoso, só me deixa preciosas lembranças. Eu lhe devo, entre outras coisas, muito da minha mania pela discriminação auditiva.

Do lado canadense do Atlântico, o saudoso Pierre Delattre não esperou, na verdade, a segunda metade do século XX para tratar de correção fonética, mas foi, durante 20 anos, a partir de 1951, que sua presença se fez realmente sentir por conta de numerosos trabalhos esclarecedores, experimentais e pedagógicos, dos quais a fonética se serve ainda abundantemente.

1.5.2 Os anos 60

Então chegou o esplendoroso período dos anos 60.

Pierre e Monique Léon nos dão, em 1964, uma obra que usamos ainda em correção fonética; Jean-Dennis Gendron – cujo ensino vivo da fonética e cuja compreensão estimulante orientaram minha vida profissional – publica, em 1965, um notável manual para uso dos

franco-canadenses; de seu lado, Emmanuel Companys fornece o seu, para uso dos hispanófonos, em 1966.

Em 1965, Petar Guberina e seu discípulo Branko Vuletic expõem ao grande público ocidental o sistema verbotonal de correção fonética: numerosos estudos se seguirão, entre os quais aqueles de Michel Wambach, em 1971 e 1972, mas é a Raymond Renard que se deve a honra de produzir, em 1971, a obra-prima em relação à metodologia verbotonal; e, a partir daí, os verbotonalistas o considerarão como seu grande porta-voz.

Esses anos viram igualmente nascer ou se desenvolver na América do Norte diversas teorias ou abordagens: áudio-oral, behaviorista-estrutural, sugestopédica, contrastiva, cognitiva, etc., que suscitaram uma grande quantidade de trabalhos, comparativos ou não, e de manuais de exercícios estruturais do tipo: por oposição, por repetição, por substituição, por transformação etc.⁵

Entretanto, na mesma medida em que a correção fonética recebera um tratamento elaborado e ocupara um lugar privilegiado de 1960 a 1975, ela começou a conhecer desafetos a partir de 1975. A preocupação fonética de antes sofreu um eclipsamento progressivo (ROY, 1989), como se corrigir uma pronúncia defeituosa ou perturbante para a compreensão tivesse subitamente se tornado uma perda de tempo ou simplesmente não estivesse mais na moda. Nesse intervalo, a abordagem comunicativa alçava voo e um grande número de professores aderiu a ela, que subentendia *slogans* como “a mensagem predomina sobre o código” ou, em resumo, “a função antes da forma”.

Era necessário então, comunicar, ou seja, como se pensava em certos meios naquela época, falar, sempre falar para comunicar, pouco importando a forma, mas falar! De qualquer maneira, isso era bom para muitas pessoas, sobretudo para aquelas que jamais tinham gostado de fonética e para aquelas que poderíamos associar ao *estagiário* ou ao *atendente* da nossa analogia de farmácia (ver *Uma analogia com a correção fonética*).

5 Os professores ainda os utilizam porque sempre se encontram neles coisas boas. Veremos mais adiante que aplicar em didática de L2 os princípios da “queimada” ou da “*tabula rasa*”, ou seja, *destruir tudo e recomeçar, parece-me a demonstração de um orgulho desmedido* e, de qualquer forma, apenas resolve momentaneamente o problema: é preciso reconstruir, mais dia, menos dia, nem que parcialmente, e não se consegue isso tão bem quanto os predecessores!

1.5.3 Os anos 80

Entretanto, as dificuldades de pronúncia dos aprendizes estavam sempre presentes: constatava-se, além disso, cada vez mais erros grosseiros que entravavam seriamente ou diminuía consideravelmente a comunicação, mesmo elementar. Em 1981, Monique Callamand nos deu uma obra magistral, embora difícil para os não iniciados, justamente os que queríamos sensibilizar para a fonética corretiva; além disso, e talvez sobretudo, esse tratado aparecia em um momento no qual a renovação da tomada de consciência fonética não tinha ainda chegado.

Felizmente, outros didáticos de diversas “tendências” previram o fracasso iminente da abordagem comunicativa se não se reagisse diante da negligência quase total face à pronúncia oral; eles estigmatizaram sem hesitar a falta deste mínimo agradável em toda troca verbal ainda que pouco elaborada (ver *O erro*). Depois, de uma hora para outra, a tomada de consciência se fez em alto e bom som, as reprimendas variadas e os conselhos esclarecidos abundaram, e tivemos direito a uma série de artigos e de obras que, esperamos, não serão mais interrompidos.

Cito a seguir alguns que aprecio particularmente, seja por sua pertinência didática e seu conteúdo científico, seja por sua honestidade e, sobretudo, por sua abertura de espírito: Wioland (1982b, 1983), Trocmé (1982, 1984), Galazzi-Matascie Pedoya (1983), Woods (1983), Germain (1985), Callamand e Pedoya (1984), Champagne-Muzar, Bourdages e Schneiderman (1985), Dufeu (1986) e Roy (1989).

1.6 Empirismo e pragmatismo da correção fonética

O senso comum ensina que seria irresponsável *fazer tábula rasa* de todo esse aporte dos últimos 80 anos: em correção fonética, como na vida, há sempre lugar para, além da própria, a experiência dos outros, aquela que vem de todos e que, justamente, pertence a todos.

Assim, é bom lembrar que, entre os numerosos meios de correção, a grande maioria é puramente empírica (baseada na experiência e na observação dos fatos) e, na verdade, nenhum deles pode ser a panceia, sempre eficaz com todo mundo, nem que seja apenas um pouco.

Logo, se o uso aceita que, em correção fonética, qualquer meio seja empírico, ou quase, será possível constatar, com o tempo, que certos procedimentos são mais empíricos que outros no sentido de que poderão estar em contradição flagrante com certa “teoria”, ou

longo hábito/prática pessoal, ainda que dando bons resultados com certo aprendiz, para um dado fenômeno e, acrescentaria, em determinado dia. Além de possuir uma panóplia de receitas bem abastecida, o usuário corretor deve igualmente poder inventar a qualquer momento a fim de jamais ficar sem ação com um aprendiz.

Disso resulta uma abordagem cuja problemática se quer, na medida do possível, colada à realidade estudantil e, ao mesmo tempo, aberta à liberdade pedagógica e intuitiva do professor competente. Em meu ponto de vista, este último não deveria mais adotar a perspectiva da coerência *a priori* e, a qualquer preço, dos princípios, “já que os princípios não correspondem a conhecimentos seguros ou suficientemente completos sobre a linguagem e a aprendizagem” (BIBEAU, 1986, p. 258).

Isso não significa também deixar fazer tudo para finalmente não fazer nada: antes, o que conta realmente, e é o único objetivo válido da correção fonética, é facilitar a pronúncia da L2 para o aprendiz que sente essa necessidade e que deseja fazer o esforço. O professor poderá então realizar “pequenas maravilhas” com desenvoltura e real diversão, para grande satisfação do aprendiz, que atingirá seu objetivo de melhorar a pronúncia. O professor torna-se um mágico dos sons que transforma seus espectadores atentos em aprendizes satisfeitos e ainda mais motivados.

É assim que os propósitos seguintes de Bibeau (1986, p. 258) constituem um programa de trabalho certamente ambicioso, mas que assumo e ao qual aspiro integralmente como ideal:

Uma abordagem pragmática, eclética, equilibrada ou liberada tentará, portanto, satisfazer necessidades bem identificadas e situações pedagógicas conhecidas e descritas: ela proporá objetivos realistas, evitará o que for muito artificial ou gratuito em um sentido ou outro, tentará ter a adesão dos aprendizes e do meio ambiente, equilibrará os domínios da aprendizagem, levará em conta a formação dos professores, ela se adaptará às situações pedagógicas da instituição e será estruturada sem ser estereotipada. **No plano metodológico, ela se inspirará de tudo o que é possível, interessante e que já tenha dado resultados positivos em situações parecidas e dará curso livre à imaginação e à criatividade. Em resumo, uma abordagem pragmática e aberta, livre e responsável, guiada pelo realismo e pelo bom senso⁶.**

6 Grifos do autor.

1.7 Conclusão

Depois de ter feito uma triagem do que parece facilmente ou eficazmente utilizável por um grande número de interventores em L2, e apoiando-me em diversos conhecimentos pessoais, sugiro, na sequência deste trabalho, uma metodologia de utilização que se apoia sobre o equilíbrio razoável das coisas e pessoas – o “grande bom senso” – e sobre a intuição. Entretanto, esse método de trabalho pontual se baseia também em certo saber e em um *savoir-faire* que é necessário adquirir.

A partir disso, juntos podemos enfrentar tudo se ousarmos pensar diferentemente de antes. A inteligência criadora encontra seu maior inimigo no medo de encarar o presente tal como ele é, ou seja, um presente cujo rompimento recente com um passado grandioso, embora ultrapassado, deixa dores; também esse presente, cuja incerteza diante de um futuro próximo, inibe ainda mais as nossas energias ao invés de tornar-se um poderoso gerador de ideias positivas ou mesmo audaciosas.

2

O método pontual de correção fonética

A mudança não consiste na aquisição de conhecimentos, mas num novo olhar.

Marlyn Ferguson

2.1 Introdução: a contextualização

Acabamos de ver (Pioneiros e promotores da correção fonética no século XX) que muitos autores deixaram suas marcas na correção fonética durante a segunda metade do século XX. Entre essas pessoas importantes, a contribuição de Petar Guberina e de Raymond Renard – que considero, respectiva e respeitosamente, como o pai e o difusor do verbotonal – é maior. A problemática deles em relação à correção fonética não deixou ninguém indiferente, tanto nas Américas quanto na Europa: ou ela foi recebida favoravelmente e, infelizmente em alguns casos, usada doutrinariamente; ou foi incompreendida e, consequentemente, com muita frequência, deixada de lado ou mesmo desprezada por vários professores.

Disso resulta que, de um lado, muitos desses professores estão ainda alerta, agressivos quando se fala de correção fonética, e, de outro lado, muitos usuários do verbotonal permanecem insatisfeitos em relação a essa problemática com aqueles aprendizes que não são mais “verdadeiros e completos iniciantes”, principalmente se são professores que se situam na corrente do pensamento comunicativo.

Então, para benefício do leitor que já rompeu com a correção fonética ou para aquele que está na busca de aperfeiçoamento ou de formação, devo fazer os ajustes necessários e indicar as semelhanças e divergências, ou mesmo o que não se pode conciliar de jeito algum, entre o método verbotonal e o método pontual de correção fonética defendido neste tratado⁷.

7 Ver também LEBEL, 1982.

Além disso, é preciso dizer logo, na medida em que “O sistema verbotal de integração⁸ fonética não é outra coisa que a implementação de uma bateria de procedimentos mais ou menos originais com o objetivo de realizar este condicionamento” (RENARD, 1979, p. 54), de maneira análoga, o método pontual de correção fonética é um conjunto de sete grandes recursos que englobam, de maneira coerente e interligada, os diversos procedimentos, maneiras, truques, receitas etc. que repertoriei, modifiquei ou imaginei; ou seja, em outras palavras, aquilo que, do que conheço, possuímos atualmente em correção fonética como procedimentos de correção.

O método pontual com seus sete grandes recursos é, portanto, a síntese de 25 anos de prática de sala de aula de correção/trabalho fonético e de ensino de sua metodologia aos futuros professores, sendo utilizado segundo uma estratégia que será exposta nas linhas a seguir.

2.2 Semelhanças e divergências entre os métodos verbotonais e pontuais

2.2.1 Comparação entre estratégias globalizantes e atomizantes

Antes de descrever o que são essas duas estratégias, destaco desde já que não acredito que haja uma real oposição ou antagonismo profundo entre o globalismo verbotal e o atomismo pontual. Claro, são duas visões diferentes e, às vezes, duas problemáticas muito divergentes diante da correção/trabalho fonético, mas nada impede de se considerar a abordagem pontual como um prolongamento ou, diretamente, como um complemento da abordagem verbotal, e, então, talvez possamos juntos avançar a visão de que, neste mundo dinâmico, o simples o fato de se encarar de maneira diferente as coisas pode mudá-las completamente.

Começarei por resumir⁹ as atitudes fundamentais do método (ou abordagem) verbotal e por detalhar aquelas do método (ou abordagem) pontual.

8 Lia-se neste local a palavra “correção” na edição de 1971, p. 58.

9 Como convém a um resumo, quero que ele seja o mais objetivo possível; sugiro, entretanto, a leitura de *La méthode verbo-tonale de correction phonétique* (RENARD, 1979), de onde foi extraído o essencial deste resumo, sem esquecer, no entanto, os escritos de Guberina e Vuletic.

2.2.1.1 *Atitudes fundamentais do verbotonal*

Segundo os escritos dos primeiros verbotonistas e, sobretudo, segundo o que é a obra-prima do verbotonal (RENARD, 1979), listo a seguir com quem, quando e como deve intervir o professor:

- a) O método verbotonal de correção fonética é recomendado acima de tudo para alunos iniciantes completos, ou seja, para os “grandes iniciantes” (1979, p. 14, 29, 37, 39, 55 etc.).
- b) O método elimina, no início, tudo o que favorece certa forma de intelectualização da matéria fonética (1979, p. 57-59) a fim de não atrapalhar a espontaneidade da expressão oral; ele visa a uma integração inconsciente, porque quer “[...] se integrar à metodologia audiovisual, fundada sobre a primazia das estruturas e sobre a expulsão deliberada da função racionante” (1979, p. 37).
- c) No contexto desse método, a correção fonética deve se integrar tanto quanto possível no “estudo global da língua” (1979, p. 55), mas esse estudo global deve igualmente se realizar num contexto que se chama estruturo-global (ver 1979, p. 126 para as definições “verbotonalistas” de SGAV, de estrutura e de estruturar).
- d) A fonética deve ser apresentada pelo professor e vivida pelo aluno como uma educação permanente, para que este não se dê muito conta ou nem se dê conta do processo. “O sistema verbotonal propõe um processo contínuo de aprendizagem” (1979, p. 57).
- e) Finalmente: “Vê-se, na perspectiva verbotonal, que a aprendizagem fonética é difundida na aprendizagem da língua¹⁰. A fonética é objeto de uma educação permanente. Não há, portanto, ‘lição de fonética’ propriamente dita, ainda que exista na metodologia audiovisual uma fase privilegiada, aquela da repetição” (1979, p. 57).

2.2.1.2 *Atitudes fundamentais do pontual*

A seguir, o que sugere, por sua vez, o método pontual de correção fonética:

10 Grifos do autor.

- a) Concede aos exercícios de discriminação auditiva uma preponderância sobre todos os instantes para todo fenômeno, fônico ou prosódico, e isso de maneira pontual ou sistematizada (ver Maneiras de proceder).
- b) Dirige-se tanto aos iniciantes quanto aos muito avançados; entretanto, ainda que um “grande” iniciante permaneça dessa forma somente por pouco tempo, a insistência sobre a atomização, sobre a intelectualização e sobre a conscientização desse iniciante será inversamente proporcional à sua capacidade de expressão espontânea. Mas, para todos os fins, o método pontual visa a qualquer público aprendiz de uma L2, ao qual ele se adapte em nuances e em intensidade.
- c) Concede, aos fenômenos fônicos e prosódicos, um tratamento imediato (no instante propício) e atomizado (isolado e detalhado), intenso (em duração e em repetições) e, primordialmente, apropriado às necessidades específicas de cada aprendiz; entretanto, ele reintegra rapidamente o elemento trabalhado na combinação da cadeia falada, seja em um enunciado, seja nos exercícios apropriados (ver item g a seguir e também Exercices de conditionnement phonétique¹¹).
- d) Favorece a tendência generalizada à intelectualização (ver Quando os fins justificariam os meios) e à conscientização do processo de aprendizagem da parte do aprendiz diante de todo fenômeno fônico e prosódico que ele deve dominar¹² (ver O sensitivo e a conscientização) e também Fiches correctives, 1.8).
- e) Concede espaço tanto à imitação, isto é, à reprodução dos modelos facilitantes que são propostos, quanto à produção espontânea livre ou guiada (ver Exercices de conditionnement phonétique¹³). O método lança mão de toda disciplina ou ideologia, sem reserva e segundo as

11 Trabalho ainda não traduzido para o português. (N.T.)

12 Entretanto, parece evidente que os seres humanos não reagem todos às suas aprendizagens da mesma maneira, mas, para toda intuição são necessários fatos e provas que felizmente nos forneceram os trabalhos recentes de Feldman, de La Garanderie, La Fontaine, Lessoil, Meunier-Tardif, Robert, Trocmé.

13 Trabalho ainda não traduzido para o português. (N.T.)

necessidades: é uma problemática aberta, receptiva, portanto eclética, que, no entanto, não chega ao ponto de apresentar seus conhecimentos teóricos diretamente aos aprendizes.

- f) Ele privilegia, após tudo o que foi dito, um período específico dedicado à correção e ao condicionamento fonéticos, além das intervenções esporádicas ou regulares do professor quando se trata de iniciantes.
- g) Consequentemente, o método pontual é repleto de momentos privilegiados de correção e de condicionamento fonéticos que acontecem em quantidade e por longos períodos, chegando a 15% do tempo de sala de aula para um curso extensivo e a até 25% do tempo consagrado às aulas de um curso intensivo (seis semanas de 20 horas por semana, por exemplo), além de acrescentar a tudo isso o trabalho fonético pessoal do aprendiz.

É somente nesse ritmo de trabalho que se atinge agradável e rapidamente a famosa zona de irreversibilidade e, seu corolário, a autocorreção ativa (ver Zona de irreversibilidade e autocorreção ativa). Acredito que é necessário que corretor e corrigido cheguem, rápida e intensamente, a viver o momento em que, em fonética, não se fala mais dela, mas fala-se, e corretamente!

2.2.2 Os prós e contras

Vemos facilmente que, de um lado e de outro, os excessos são fáceis e, principalmente, omissões são possíveis.

2.2.2.1 *Atomismo e globalismo*

Individualizar, intensificar e atomizar os fenômenos fonéticos pode encorajar a tendência a considerar esses últimos como unidade quase autossuficiente, apesar das dificuldades que persistem ou surgem durante a integração desses fenômenos de todo tipo na cadeia falada espontânea.

Entretanto, querer globalizar tudo a qualquer preço e não conscientizar nada leva, inevitavelmente, a negligenciar a importância que o aprendiz dá a certos detalhes fônicos ou prosódicos aos quais ele é particularmente sensível. Entre outros, o aprendiz visual não reagirá

certamente como aquele auditivo diante de uma novidade fonética¹⁴. Não lhe dar atenção perturba bastante esses estudantes auditivos, que ficam frustrados em suas motivações e, portanto, freados em sua aprendizagem.

2.2.2.2 A “lição de fonética”

Analizando a questão sob outro ângulo, eliminar sistematicamente a “lição de fonética” e tornar a aprendizagem fonética “difusa na aprendizagem da língua” (RENARD, 1979, p. 57) incomoda um bom número de pessoas apressadas pelo tempo e que adorariam “pisar fundo”. Além disso, essa maneira de proceder faz com que a integração fonética “se eternize”: os aprendizes têm a impressão, justificada ou não, de retornar sem parar, de uma aula à outra, aos mesmos erros, e de serem submetidos às mesmas técnicas de correção. É claro que a mudança não é desejável por ela mesma, mas a variação do cardápio teria, sem dúvida, seu charme e sua eficácia.

Acrescento, entretanto, que está empiricamente provado que os aprendizes iniciantes, além daqueles que têm uma aptidão média para línguas e uma atitude pouco firme diante do esforço concentrado demandado, sentem-se seguros com a abordagem global, que funciona maravilhosamente com eles.

Além disso, privilegiar um período específico e intenso consagrado aos exercícios sistemáticos de todo tipo e também ao condicionamento fonético sequencial e graduado (LEBEL, 1986) pode também desencorajar várias pessoas para as quais a pronúncia “agradável” é secundária, ou aqueles para os quais o trabalho fonético preciso é, em si, monótono e cansativo, como todo esforço assíduo, aliás. Além disso, essa insistência regular e repetida sobre a fonética em toda sessão de L2 dá frequentemente a impressão, mais uma vez com ou sem razão, tanto para professores quanto para aprendizes, de que se dedica muito tempo e energia à fonética, enquanto outros aspectos da língua (léxico, morfossintaxe, produção escrita etc.) ainda faltam.

Entretanto, tanto nesta abordagem quanto na outra, não pode haver só aspectos negativos: o positivo é que esta abordagem do período específico e intenso de correção fonética, no seu conjunto, foi extensivamente testada em vários estabelecimentos, com aprendizes

14 Estudos recentes apareceram sobre esse assunto específico: de La Garanderie, La Fontaine, Lessoil, Meunier-Tardif, Robert, Trocmé etc.

de todos os níveis e de todas L2, para as quais a integração rápida de diversos fenômenos fonéticos e, por consequência, o aperfeiçoamento acelerado da pronúncia até o nível “agradável” ou “máximo” (ver Utilidade da correção fonética) eram o objetivo.

Faz um bom tempo que o aspecto especulativo da “lição de fonética” está ultrapassado: estamos atualmente na discussão sobre o aperfeiçoamento de sua concretização, de forma que seja agradável e que valorize sua importância.

2.2.2.3 *Duas problemáticas que se sobrepõem*

O método **verbotonal**, com sua abordagem global, é mais adequado aos verdadeiros iniciantes que, entretanto, não permanecem dessa forma por muito tempo.

Porém, esses mesmos aprendizes que deixam gradualmente o nível iniciante, assim como aqueles de níveis subsequentes, preferem em geral trabalhar no contexto de uma sistemática como aquela do **método pontual**, no qual a abordagem conscientizante e racionalizante reagrupa a clientela com tendência intelectualizante e introspectiva.

É óbvio que o corretor pontualista pode reconhecer e identificar um fenômeno fonético dado e deve, portanto, conhecer seus parâmetros essenciais. O mesmo vale para o corretor globalista, que deve dominar plenamente as características articulatórias e acústicas de um som, se quiser, por um lado, integrar esse som de maneira ótima em um conjunto falado, e, por outro, modificar as características desse mesmo som para melhor globalizá-lo e reintegrá-lo na estrutura de onde ele a retirou. O objetivo visado será a aquisição rápida e natural de todo o conjunto pelo aprendiz.

Finalmente, uma teoria ou problemática é como um grande círculo que tenta englobar e explicar integralmente a maior parte das realidades que se pode encontrar. Acontece frequentemente de duas problemáticas se oporem, se tocarem timidamente ou, ainda, de elas se sobreporem, situação em que podem se complementar (ver ROY, 1989, p. 17). Não se pode ignorar, contudo, que minha visão da correção fonética parte de uma dificuldade de pronúncia que efetivamente apareceu no momento da fala, e não de uma teoria que cria ainda mais dificuldades tentando arrumar uma dificuldade original.

Em resumo:

- O **método verbotonal** é especificamente orientado para os “grandes iniciantes” e lhes é particularmente recomen-

dado. Nesse método, sacrifica-se e submete-se tudo à audição, ou seja, qualquer tipo de intelectualização, inclusive a conscientização, não tem lugar e, mais do que isso, é até considerada como intrusa subversiva.

É um ponto de vista teórico que se defende, mas cuja aplicação não foi totalmente implementada, e o será cada vez menos, principalmente quando, de um lado, a escolarização dos aprendizes é cada dia mais alta, favorecendo, portanto, o intelectualismo, e de outro, insiste-se em se fazer do verbotonal o método de correção fonética para os níveis superiores àqueles dos iniciantes completos, que é, original e especificamente, seu nível de aplicação.

- O **método pontual** recomenda fortemente, da mesma forma, a audição como primeiro meio, tanto no tempo quanto na importância corretiva que se dedica a ela; mas, como a surdez dos aprendizes é normalmente fonológica (POLIVANOV, 1931; ROBEL, 1969) em oposição à patológica/psicológica, eles sentem rapidamente a necessidade de ir além da simples audição, e, para eles, a conscientização de suas dificuldades e soluções se revela rapidamente fundamental. Assim, utilizando a *conscientização sob todas as formas*, a abordagem pontual coloca o máximo de chances possível de seu lado – tanto com iniciantes quanto com intermediários e avançados –, porque tenta, de certa maneira, responder e satisfazer aos diferentes tipos de gestão da aprendizagem dos aprendizes.

2.2.3 Quando os fins justificariam os meios

Há pessoas cuja pronúncia e prosódia são dolorosamente árduas, a ponto de indispor e mesmo de afugentar o interlocutor. Quando essas pessoas têm boa consciência disso, querem, a qualquer custo, um corretivo rápido e eficaz.

Constatamos igualmente que a clientela crescente de L2 na América do Norte, e particularmente no Québec, está em vias de escolarização ou é já bastante escolarizada. O aprendiz iniciante completo ou mais ou menos avançado tem, geralmente, o seguinte perfil: sua atitude intelectualizante, mesmo inconsciente, às vezes, é profunda e irreversível; possui um gosto pronunciado por tudo o que é concreto, tanto

tátil quanto audiovisual; aceita cada vez mais dificilmente promessas de resultados futuros sem ter imediatamente bons resultados parciais.

Sem querer fazer julgamentos sobre esse comportamento, estamos diante de alguém que tem a impressão de compreender, de conhecer e de poder utilizar a língua falada que está aprendendo, nas seguintes situações:

- a) Quando ele a vê sob a forma gráfica: quer desesperadamente ler diálogos, frases, palavras ou, ainda, ler legendas do filme e textos da televisão, que são apoio visual e fonte de segurança.
- b) Quando ele a escuta lentamente, de maneira cortada ou até mesmo isolada: seu ouvido tem tempo suficiente, logo no início, de discriminar os novos arranjos de sons.
- c) Quando seu espírito analítico e/ou intuitivo (dois aspectos do mesmo intelecto) foi satisfeito por regras, esquemas ou explicações de um professor que parece estar seguro de si e saber o que faz;
- d) Quando compreende rapidamente o que os conjuntos sonoros significam: o dicionário lhe parece inseparável como sua sombra e se torna literalmente um *vade mecum*, uma espécie de guia;

A geração atual de aprendizes (de maneira geral até os 40 anos de idade) praticamente substituiu o lápis e o papel pelo gravador de bolso, sem contar que tem contato diário com todo e qualquer tipo de dispositivo eletrônico. É, portanto, compreensível que essa clientela fique desmotivada quando não tem resposta às suas questões, tanto sobre as dificuldades encontradas quanto sobre a abordagem corretiva utilizada, sob o pretexto de que se está, no momento, em trabalho de correção fonética.

Com esse tipo de aprendiz, não tenho a menor dúvida sobre a necessidade de uma abordagem corretiva bastante suave, na qual o professor aja de forma **pontual**: ele intervém no instante necessário em função de seus alunos, adotando uma abordagem pedagógica em que a atomização, a intelectualização e a conscientização se baseiem em uma mistura judiciosa e trabalhem juntas. E, assim, essa abordagem pedagógica pontual depende da grande visão **sistêmica** (ver *Prólogo*), uma vez que ela “desemboca sobre o operacional. Favorecendo a aquisição de conhecimentos e permitindo melhorar a eficácia de nossas ações” (ROSNAY, 1975, p. 119).

Jakobson disse um dia que a palavra era o “lado palpável do sinal”. Eu acrescentaria que, quando um estudante comete um erro e não se dá conta de verdade, é porque não estava suficientemente evidente ou concreto para ele: será preciso de certa forma encher-lhe a boca antes, para isso, enchendo-lhe as orelhas e, por que não, também os olhos! (ver *O sensitivo e os auditivos/visuais*).

Depois de tantas constatações e considerações, estaria talvez tentado a afirmar que a correção fonética permanece um dos raros domínios da atividade humana em que o fim justificaria os meios – sendo o fim o aperfeiçoamento do oral “pronunciado” (LEBEL, 1987a, p. 77-80) – porque o importante é atingir o objetivo, como na “revolução sistêmica” de Rosnay (1975, p. 124), tomando o cuidado, porém, de evitar a paralisia causada pela programação minuciosa e autoritária na qual a participação e a imaginação não têm lugar.

2.3 Noções úteis ao *savoir-faire* ou know-how pontual

Para aqueles que veem a utilidade (ver *Utilidade da correção fonética*), e mesmo a necessidade da correção fonética, e que desejam empregá-la, posso lhes confessar desde já que, mesmo não existindo receita instantânea ou mágica para qualquer problema, em uma palavra, uma panaceia, possuímos em correção fonética um bom conjunto de remédios tão mais eficazes quanto mais o usuário aceitar adquirir o *savoir-faire*, ou seja, aceitar aprender a composição e o modo de usar tais remédios. É necessário, portanto, um tempo repleto de paciência e de abertura de espírito: a correção fonética eficaz é uma disciplina que exige certas noções e períodos sucessivos de tempo para acontecer.

Em outras palavras, não é conhecendo superficialmente alguns truques ou receitas que alguém conseguirá incitar o aprendiz a despende o esforço necessário para adquirir novos hábitos articulatórios e, assim, atingir uma nova maneira fonética de ser. É por isso que, antes de chegar aos **sete grandes recursos** de correção propriamente ditos, examinaremos certas noções que seriam úteis ao *savoir-faire* pontual do corretor.

2.3.1 O erro

O erro pode ser encarado como sendo uma distância fônica ou prosódica muito circunscrita em relação a uma norma aceita: ele é

analisado em si mesmo e por si mesmo (ver, por exemplo, as **Fiches correctives**). Pode-se igualmente considerar o erro como sendo globalmente uma incorreção de pronúncia que cria um mal-entendido de decodificação durante uma comunicação que, de outra forma, seria percebida como agradável ou mesmo tolerável pelo interlocutor – nativo ou estrangeiro.

As considerações a seguir levam em conta evidentemente o primeiro aspecto do erro (distância da norma), mas elas pesam mais fortemente sobre o segundo aspecto, ou seja, sobre a percepção do erro como entrave a uma comunicação fluida e “nativa”.

2.3.1.1 Tipos de erros

a) O erro fonológico

Define-se geralmente a noção de fonema como sendo a menor unidade sonora que muda a significação de uma palavra¹⁵. Por exemplo, substituindo o /y/ de *dur* por um /i/ eu pronunciaria *dire* e teria mudado o sentido da primeira palavra¹⁶: constato, então, que /y/ e /i/ são fonemas no francês atual.

Por conseguinte, o erro fonológico é aquele que muda o sentido da palavra ou do enunciado e pode ser de duas ordens. Primeiro, e é geralmente aquela que nos atinge mais, é de ordem fônica: relaciona-se a sons como os /y/ e /ø/ franceses, o “th” inglês, o “r” rolado e o “jota” espanhóis, ou então, relaciona-se a fenômenos como a queda do /ə/ mudo e as consoantes geminadas do francês, a antecipação consonantal e a silabação fechada do inglês, ou ainda, a sinalefa do espanhol. Em seguida, ele é de ordem prosódica: ou seja, o lugar do acento, a qualidade do ritmo, a direção ascendente ou descendente da entonação, cada língua tendo aqui particularidades muito significativas.

b) O erro alofônico

Em relação ao fonema, o alofone é uma variação fonética desse fonema ou, dito de outra forma, é a realização concreta de um fonema por pessoas que o pronunciam segundo seu uso coletivo ou individual, isto é, com nuances sonoras que, no entanto, não modificam

15 Uma definição mais elaborada falaria de unidade sonora “que não tem sentido em si mesma” e acrescentaria “de uma dada língua, em uma determinada época e em uma região linguística específica”.

16 *Dur*, em francês, significa *duro* em português, enquanto *dire*, em francês, significa *dizer* em português. (N.T.)

essencialmente a percepção auditiva desse fonema. Assim, a palavra *bonjour*¹⁷ é geralmente pronunciada com um [u] fechado, mas há francófonos que articulam um [U] mais aberto sem que por isso seja decodificado como outra fórmula de cumprimento.

O erro alofônico é, então, aquele que “em princípio” não muda o sentido de uma palavra ou enunciado e que, por sua vez, pode ser de duas ordens: de ordem fônica, ou seja, todas as variantes abertas/fechadas, anteriores/posteriores, labializadas/não labializadas e nasalizadas/não nasalizadas das vogais de qualquer língua, a aspiração dos /p-t-k/ ingleses, a alternância dos [b-β], [d-ð] [g-Ŷ] espanhóis etc.; depois, de ordem prosódica, como a natureza física do acento, as nuances das curvas de entonação, as variações expressivas da entonação etc.

c) O erro *misto*

É possível que a expressão “em princípio” tenha sido observada na descrição do erro alofônico no parágrafo precedente. É, na verdade, uma precaução porque mesmo que seja fácil delimitar teoricamente o erro alofônico do erro fonológico, não é sempre assim no concreto da sala de aula ou da vida cotidiana. Vamos analisar esse fato metodologicamente com um exemplo dado em três línguas bastante familiares.

O “não” categórico do francês nem sempre sai de uma boca anglófona ou hispanófona com um belo /õ/ perfeitamente nasal: [nõ]! Em vez disso, escuta-se [no], [nɔ], [nə̃], [noⁿ], [nõⁿ] etc., variações que, embora não perfeitamente francesas, são mesmo assim decodificadas como a resposta negativa *não* à pergunta que tinha sido feita. Estamos, portanto, na presença de erros alofônicos porque o sentido não muda: nenhum francófono ou francófilo vai pensar que o aprendiz quer dizer coisa diferente de *não*.

Imaginemos agora o mesmo aprendiz anglófono ou hispanófono para o qual a família que o recebe acaba de servir um prato típico que, além de tudo, está muito bem apresentado. Todo mundo espera sua apreciação: ele gosta ou não? Sua resposta [sebɔ] ou [seboⁿ], por exemplo, deixará a família perplexa e estranhamente sorridente durante alguns instantes porque ela vai se perguntar se seu convidado quis dizer que estava “bonito” como apresentação ou “bom” em relação ao gosto¹⁸!

17 Bom dia. (N.T.)

18 O esperado seria *c'est bon*, ou seja, *é bom*. Mas a pronúncia do falante poderia ser [sebɔ], o que significaria *c'est beau*, ou seja, *é bonito*. (N.T.)

Situações semelhantes se apresentam em inglês para o /θ/ que é pronunciado [t] ou [s]. O quebequense francófono, por exemplo, que pronuncia [t] o /θ/ de “I think”, i.e., [aĩtɪŋk] comete um erro alofônico, porque nenhum anglófono vai interpretar mal esse enunciado, enquanto seu primo francês ou seu amigo hispanófono que pronuncia [s] o mesmo /θ/, ou seja, [aĩsiŋk], comete um erro fonológico, uma vez que o mesmo anglófono poderá compreender “I sink”. Ainda que seja evidente que os interlocutores anglófonos farão a correção mental necessária, nem todos a farão com a mesma velocidade nem com a mesma facilidade, e não se ignora que estamos diante de um erro que, inicialmente fonológico – /θ/ ≠ /t/ ou /s/ –, tem consequências às vezes aborrecidas ou irritantes, ou seja, de ordem alofônica – /θ/ > [t] –, outras vezes desagradáveis ou verdadeiramente constrangedoras, ou seja, de ordem estritamente fonológica – /θ/ > /s/.

Do lado espanhol, um bom exemplo aparentemente inofensivo é o /r/ apical simples ou rolado pronunciado à francesa [ʀ]. Pronunciar um [ʀ] em *decir* ou em *perro* é menos pior que em *pájaro* e *pareja* em que o [ʀ] dorsovelar sonoro francês soaria curiosamente ao ouvido hispanófono como um tipo de jota [x], ele mesmo dorsovelar quando deveria ser surdo; e como, além disso, já existe um jota que deve ser pronunciado como tal em cada uma dessas duas palavras, esse [ʀ] francês pronunciado no lugar do /r/ espanhol tornará essas palavras provavelmente incompreensíveis para um ouvido hispanófono comum, isto é, não informado ou educado como o é aquele do corretor.

Aí estão, então, nossos professores diante de um mesmo erro fônico que, segundo as circunstâncias situacionais, é alofônico em um momento e fonológico em seguida: é o erro misto cuja delimitação teórica não é fácil, mas cuja ocorrência é, no entanto, frequente e cria dificuldades ao corretor que se pergunta se deve intervir e em que medida essa intervenção deve ocorrer.

Na prática, entretanto, o erro misto pode receber pelo menos dois tratamentos diferentes:

- a) o professor deixa completamente de lado os erros que interpreta facilmente como sendo alofônicos e só trabalha imediatamente sobre aqueles julgados fonológicos: nos exemplos citados, ele só corrigiria imediatamente o [ʃ] ≠ [o] de *bon* e *beau* do francês, o [s] ≠ [θ] do aprendiz

francês ou hispanófono e o [ʁ] ≠ [r] das palavras *pájaro* e *pareja* do espanhol;

- b) ou então, sabendo por experiência o que acontecerá rapidamente com esses erros mistos, se ele não os corrigir, mesmo que de modo simples, o professor intervém imediatamente com a insistência apropriada ao nível dos alunos, dando as explicações necessárias se esses últimos parecerem incrédulos diante das exigências do mestre.

Em outros termos: tem-se a escolha de intervir somente quando o erro muda pontualmente o significado da palavra ou do enunciado, ou de intervir imediatamente – ainda que em níveis diversos de exigência – quando se julga que esse trabalho imediato e graduado ajudará a corrigir o real erro fonológico que, evidentemente, não vai tardar a surgir.

2.3.1.2 *Atitudes corretivas*

Diante do erro, ao menos duas hipóteses de intervenção ou atitudes corretivas são possíveis:

- a) *a atitude branda*: correndo o risco de cair na caricatura, eu diria que é aquela que não quer interromper de nenhuma maneira o aprendiz na sua espontaneidade, que escolhe deixar esse último cometer seus erros – praticamente qualquer que seja – contanto que o aprendiz fale, que se exprima, que tente se comunicar. O amanhã cuidará de si mesmo; acontecerá uma espécie de osmose entre os modelos propostos e as produções errôneas. Como se o ser humano tivesse a capacidade de mudar ou de se aperfeiçoar rapidamente, sem realmente decidir mudar ou sem escolher fazer um esforço nessa perspectiva, com ou sem o esclarecimento de um conselheiro;
- b) *a atitude ativa e integral*: é aquela que, diante dos sistemas fônico (fechado) e prosódico (quase fechado) de uma língua, acredita e faz de tal forma que valha a pena investir tempo em sala e fora dela (trabalho pessoal) a fim de instalar desde o início esses sistemas da língua falada, com o objetivo de facilitar a integração e a estabilização até que se atinja a zona de irreversibilidade (ver *A produção oral*).

2.3.1.3 Limite de tolerância

Diante do erro, o limite de tolerância de um professor de L2 pode flutuar, até mesmo inconscientemente, segundo os três parâmetros seguintes, pelo menos: os próprios indivíduos, a atitude cultural geral e os territórios fonológicos.

- a) Os indivíduos implicados na relação professor-aluno. Conhecemos todos esses professores e alunos que são tão exigentes com os outros quanto com eles mesmos. Seu perfeccionismo só tem limite no tempo e na energia de que dispõem. Um colega já falou um dia de um perfeccionismo inquieto... e inquietante! Por outro lado, no outro extremo, conhecemos também – infelizmente! – tanto o professor cujo conhecimento insuficiente não lhe permite exigir muito no nível de qualidade, quanto o aprendiz que jamais pedirá algo mais que aquilo que ele pode realizar entre o início e o fim de uma aula.
- b) A atitude cultural diante da norma é muito diferente de uma língua para outra e também de um país para outro em que se fala essa mesma língua. Por exemplo, é uma constatação comum que a língua francesa é muito exigente diante da norma falada, enquanto a inglesa tem de fato uma mentalidade normativa mais aberta, mais receptiva às variações regionais e que, finalmente, sempre diante de variações regionais, as línguas espanhola e portuguesa têm uma tolerância que parece, às vezes, muito grande, até mesmo excessiva para alguns.

Por outro lado, no interior de cada uma das áreas linguísticas próprias a essas quatro línguas faladas nas Américas, a França é, em certos aspectos, mais rigorosa que vários países francófonos – ao menos mais do que a província do Quebec – diante da forma da pronúncia dita “padrão” ou desse conceito abstrato que chamamos de “francês internacional”, depois, a Inglaterra é mais rigorosa que os Estados Unidos, em seguida, a Espanha o é, sem dúvida, mais que a maior parte dos países hispanófonos latino-americanos e, finalmente, Portugal é, sem nenhuma dúvida, mais rigoroso do que o Brasil.

Para ilustrar parcialmente essas afirmações, citarei duas questões, começando por aquelas de Galazzi-Matasci e Pedoya (1983, p. 39):

Coloquemo-nos à escuta dos aprendizes que reclamam, entre outras coisas, da impaciência manifestada pelos franceses diante de uma pronúncia deformada de sua língua. Constatamos sem escrúpulos que os franceses suportam dificilmente os “sotaques” estrangeiros e não fazem qualquer esforço para se comunicar ou responder a uma pergunta se esta for mal pronunciada.

Em seguida, é Pestre de Almeida (1989, p. 13) que declara sem rodeios: “Em comparação, nunca vi um brasileiro corrigir o português de um estrangeiro por pior que seja, nem muito menos o de um colega estrangeiro, professor de português”.

- c) Os territórios fonológicos: um território fonológico é um espaço articulatório restrito que pode utilizar um locutor para pronunciar um determinado som a fim de que este seja decodificado como tal e não como o som imediatamente vizinho ou mais ou menos distante (ver Figura 3).

Assim, cada língua apresenta tantos territórios fonológicos quantos forem os fonemas que possua. Isso leva a uma primeira constatação: os territórios fonológicos são mais ou menos numerosos segundo as línguas. Por exemplo, o francês e o inglês norte-americano, que têm um sistema vocálico quantitativamente elevado (os dois possuem um sistema máximo de 16 fonemas vocálicos), apresentam, conseqüentemente, territórios fonológicos mais numerosos que o espanhol, que tem cinco fonemas vocálicos, ou que o árabe, com seus três fonemas vocálicos /i u a/.

Além disso, dado que para todos os fins o espaço intrabucal utilizado para a pronúncia é quase idêntico para cada ser humano, percebe-se uma segunda constatação: quanto mais fonemas tem uma língua, menores são seus territórios fonológicos e, em contrapartida, quanto menos uma língua tem fonemas, mais seus territórios fonológicos têm tendência a serem ampliados.

Disso decorre que as línguas ricas em fonemas vocálicos (logo, com vários territórios fonológicos) são obrigadas a reduzir o má-

ximo possível a zona de interferência entre cada território fonológico, pois os interlocutores dessas línguas dificilmente chegariam a se compreender. Em francês, por exemplo, não se pode indevidamente pronunciar um /e/ muito próximo ou na zona de um /ɛ/ se não queremos criar um mal-estar com pares de palavras do tipo *j'aurai/j'aurais*¹⁹, *blé/Blais*²⁰. O mesmo acontece com os /a/ e /ɑ/ de *patte* e *pâte*²¹ etc., nas comunidades linguísticas francófonas como a do Quebec, onde essa distinção é muito viva. Por consequência, toda língua rica em fonemas, como o francês ou o inglês, possui várias zonas de interferência com tendência a serem especialmente grandes (Figura 3), o que exige, em contrapartida, uma articulação (um local de articulação) normalmente muito precisa.

Por outro lado, uma língua como o espanhol pode se permitir, para cada um de seus fonemas vocálicos, pouco numerosos, uma zona articulatória mais ampla, o que apesar disso não é menos preciso nesse sistema fônico. Entretanto, mesmo com tudo igual, um hispanófono terá mais dificuldade para se ajustar aos pequenos territórios fonológicos do francês e do inglês, por exemplo, que um francófono ou que um anglófono terá para dominar os poucos e amplos territórios fonológicos do espanhol (Figura 3).

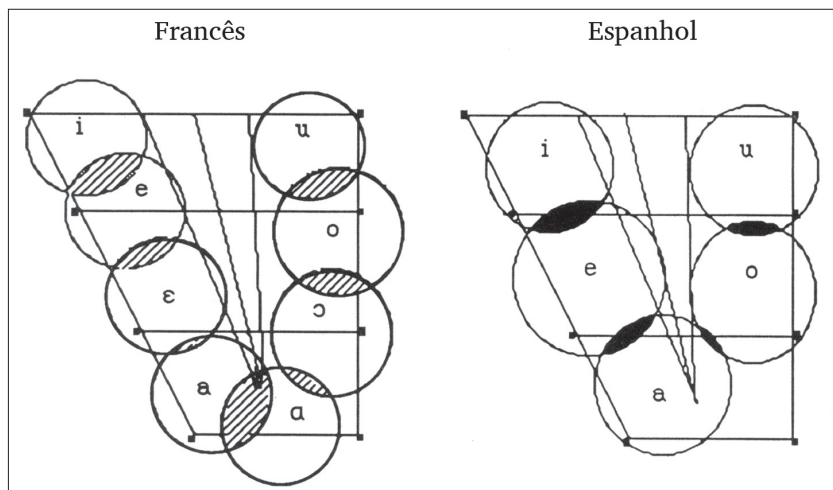
Em conclusão, os territórios de interferência fonológica são mais numerosos e parecem mais amplos e mais difíceis de dominar para um aprendiz do tipo hispanófono que vai em direção a uma língua numericamente rica em fonemas como o francês e o inglês, do que para o locutor que vai em direção a uma língua numericamente mais reduzida em fonemas que a sua própria, como, por exemplo, os francófonos e anglófonos que vão em direção ao espanhol. Por isso, em consequência, aos grandes territórios fonológicos – como os do espanhol – correspondem geralmente pequenas zonas de interferência e aos pequenos territórios fonológicos – como os do francês e do inglês – correspondem grandes e numerosas zonas de interferência.

19 Eu terei e eu teria, respectivamente. (N.T.)

20 Trigo e um nome próprio, respectivamente. (N.T.)

21 Pata e massa, respectivamente. (N.T.)

Figura 3 – Comparação parcial das áreas fonológicas e das zonas de interferência do francês e do espanhol. Cada círculo representa o território fonológico do som indicado. As partes hachuradas e escuras dos dois círculos contíguos são as zonas de interferência. Os oito pontos escuros sobre cada trapézio vocálico representam as vogais cardeais segundo o sistema de Daniel Jones (LEBEL, 1984) e as áreas são desenhadas a partir de diversos dados, inclusive numéricos, de DELATRE (1965a, p. 47-52).



2.3.2 Zona de irreversibilidade e autocorreção ativa

Como já vimos, o sistema fonológico (sons e prosódia) é um sistema fechado, pelo menos, extremamente mais fechado que aqueles da gramática e do léxico. Disso resulta inevitavelmente que a fonética²² prática e corrente de uma língua é restrita e que ela deveria ser adquirida e dominada mais rapidamente e mais facilmente que a morfossintaxe (gramática) e o léxico.

E, de fato, quando olhamos o processo de integração dos principais componentes da segunda língua, a experiência mostra que são necessárias de 30 a 90 horas de trabalho fonético para instalar, integrar e estabilizar na língua falada do aprendiz a fonética dessa L2. É o tempo indispensável, de costume, para atingir a *zona de irreversibilidade*, ou seja, esse “nível de conhecimento ativo, nível de não retorno, assegurando uma autonomia relativa e que se é capaz de encontrar em um tempo relativamente reduzido” (RENARD, 1976, p. 69; 1979, p. 106).

²² Por convenção, englobo nessa palavra os sons, os fenômenos combinatórios, os acentos, o ritmo e as entonações de que se utiliza habitualmente uma dada comunidade linguística.

Além disso, durante o processo de aquisição dessa fonética, isto é, durante o aperfeiçoamento progressivo da pronúncia de todos esses elementos, existe também o acesso gradual ao nível ou à aptidão que é o da *autocorreção ativa*, ou seja, essa consciência de ter cometido um erro e, principalmente, a capacidade de corrigi-lo. Evidentemente, não se trata aqui de atingir a perfeição, mas de pelo menos possuir a ferramenta para atingi-la, na medida em que a aprendizagem continua e há o investimento nesse processo em um tempo de correção.

2.3.3 A produção oral

Diante dessa árvore frondosa, com milhares de ramificações cheias de folhas e de crescimento incessante que me parece ser a língua falada, a pronúncia é o galho no qual se insere toda comunicação oral. Para mim, então, tanto a produção quanto a compreensão são fundamentais na competência para comunicar-se oralmente (ver FELDMAN, 1984).

2.3.3.1 *Necessidade da pronúncia*

A insistência legítima e necessária que colocamos sobre a compreensão oral nesses últimos anos (como na abordagem comunicativa, por exemplo), infelizmente, levou muitos a abafar a produção que passa inevitavelmente pela pronúncia. Entretanto, é preciso repetir, são apenas cerca de 30 sons – com uma dezena de fenômenos fonéticos importantes que a combinação entre eles gera – e de três a cinco elementos prosódicos fundamentais que constituem a base material da língua falada, isto é, que permitem a quem quer que seja expressar verbalmente as dezenas de milhares de palavras e de estruturas da língua falada (como o francês, o inglês, o espanhol, o português etc.).

“Cada língua aparece logicamente como o resultado de uma associação interior entre uma forma (sons organizados) e um conteúdo (sentidos organizados).” (BIBEAU, 1986, p. 259). Portanto, é espantoso constatar a que ponto ainda hoje se negligencia a pronúncia, ou seja, a correção fonética ou o trabalho fonético. “De fato, como conciliar a exigência da comunicação mínima com a ausência de ensino do sistema sonoro da língua quando é por esse último que a mensagem oral é transmitida.” (LEBLANC, 1986, p. 20).

Não se deve esquecer também que as habilidades de escutar e compreender o oral, sozinhas, jamais farão com que se expressem

os muito tímidos ou aqueles cuja memória auditiva é pouco ou nada desenvolvida (ver GR 1: *Discriminação auditiva*). Além disso, a prática de sala de aula demonstra facilmente que o aprendiz que fala e tem preocupação com uma pronúncia agradável e eficaz é obrigado, em razão disso, a escutar mais atentamente. Porém, sem querer relançar o debate, ou seja, se o que se deve é escutar/compreender antes de produzir/pronunciar – a eterna disputa do ovo e da galinha –, parece mais estimulante para os aprendizes em geral procurar várias ocasiões de falar mais do que insistir indevidamente numa compreensão oral passiva por muito tempo²³.

Por outro lado, é preciso manter distância do excesso contrário que, no passado, causou muito dano ao ensino da pronúncia tanto em nível de produção quanto de decodificação, ou seja, considerar a correção fonética como um fim em si mesma. Não se faz pronunciar melhor somente para pronunciar melhor e contabilizar os erros: corrige-se, trabalha-se a pronúncia para tentar obter uma comunicação melhor e para suscitar um prazer maior na comunicação oral, tanto do lado emissor/locutor quanto do lado receptor/ouvinte. “Além do fato de que uma boa pronúncia garante uma boa comunicação, ela é um fator de motivação para a expressão não negligenciável no processo de aprendizagem de uma língua.” (CALLAMAN; PEDOYA, 1984, p. 56) (ver também LEBEL, 1986, p. 21; 1987a, b).

2.3.3.2 *Modificação do crivo fonológico*

É confortável pensar que a aprendizagem do ato de comunicação é uma aprendizagem global. Não seria antes disso simplesmente uma questão de percepção, de visão da realidade? Se todo conjunto é formado de partes, estou profundamente convencido de que a aprendizagem de certo domínio da pronúncia faz parte da aprendizagem global do ato de comunicação.

De qualquer forma, seja adepto da escuta ou da produção oral, quando o aprendiz fala, deve escolher e produzir sons que formem um conjunto agradável para o interlocutor (ver *Utilidade da correção fonética*). Por outro lado, hoje, são bem conhecidas as dificuldades provocadas pelo encontro de dois sistemas fonológicos e, acrescentaria, fonéticos.

23 É fácil adivinhar aqui que não sou de maneira alguma partidário daqueles que ensinam uma segunda língua apoiando-se fundamentalmente e quase unicamente na compreensão e na produção escritas.

Entretanto, ainda se esquece muito esse crivo fonológico²⁴ tanto em nível prosódico quanto fônico. E a osmose, a interpenetração, a impregnação sozinha – tantas palavras para designar o mesmo fenômeno – não chegará a modificar substancialmente esse crivo na maioria dos estudantes.

É necessária, portanto, uma intervenção em nível de percepção/pronúncia antes que os erros se instalem e se estabilizem na zona de irreversibilidade (ver *Zona de irreversibilidade e autocorreção ativa*), considerando-se, evidentemente, “antes tarde do que nunca”. Entretanto, seria tão mais simples e mais eficaz “antes cedo do que tarde”, quando se sabe que toda tentativa de mudança de um comportamento humano bem enraizado cria um choque, uma reação, que necessita de um período de adaptação, que será mais curto e mais cômodo se houver um guia para sugerir um itinerário ou um conselheiro para propor e efetuar um tratamento curativo.

2.4 As questões-chave em correção fonética pontual: o quê, quando e como

2.4.1 O que corrigir?

A resposta depende do professor e do aprendiz, ou seja, do tipo de comunicação que os dois membros da equipe desejam estabelecer e obter no fim de seu contrato de ensino e aprendizagem, o qual, por sua vez, varia em duração, em relação aos indivíduos aprendizes (crianças, adolescentes, adultos), em relação ao tamanho do grupo (da aula particular ao grupo ideal de dez a dezesseis pessoas) e em relação às instituições de ensino (público ou privado e do nível elementar ao universitário).

Em primeiro lugar, portanto, há o contrato de aquisição de uma comunicação puramente elementar que permite ao aprendiz satisfazer suas

24 A imagem bem conhecida dos crivos fonológicos é devida a Nicolas Troubetzkoy no seu famoso estudo de 1928. A seguir o trecho em que ele fala disso pela primeira vez: “O sistema fonológico de uma língua é parecido com um crivo através do qual passa tudo o que é dito. Só restam no crivo as marcas fônicas pertinentes para individualizar os fonemas. Todo o resto cai em outro crivo onde ficam as marcas fônicas que têm um valor de apelo; mais embaixo se encontra ainda um crivo onde são triados os traços fônicos caracterizando a expressão do falante. Cada homem se habitua desde a infância a analisar assim o que é dito e essa análise se faz de uma forma completamente automática e inconsciente. Mas, além disso, o sistema dos crivos que torna essa análise possível é construído diferentemente em cada língua. O homem se apropria do sistema da sua língua materna. Mas, se ele ouve outra língua, emprega involuntariamente para análise do que escuta o ‘crivo fonológico’ de sua língua materna que lhe é familiar. E como esse crivo não convém à língua estrangeira escutada, acontecem vários erros e incompreensões. Os sons da língua estrangeira recebem uma interpretação fonológica inexata, já que ele os faz passar pelo ‘crivo fonológico’ de sua própria língua” (1964, p. 54-67).

necessidades imperiosas, sem verdadeiramente levar em conta seu interlocutor nativo, como pedir indicação de caminho em uma esquina, comprar uma passagem de trem ou uma lembrança em uma loja, pedir para trocar o dinheiro etc. Esse nível de comunicação pode ser satisfatório para o aprendiz, mas torna-se rapidamente desagradável para o interlocutor depois de alguns momentos de esforço para realizar uma decodificação trabalhosa.

Um segundo nível de objetivo de comunicação é aquele em que o aprendiz exprime todas as suas necessidades, mesmo as mais secundárias, e trava conversações de ordem geral ou específica como o faz fluentemente na sua língua materna. Essa comunicação se tornará notavelmente satisfatória e agradável tanto para o locutor aprendiz quanto para o interlocutor nativo, na medida em que certos elementos de fonética serão dominados e integrados, sobretudo aqueles que, ao mesmo tempo, são características do francês falado e têm um índice de frequência de aparição proporcionalmente elevado – como os /R/, /l/, /s ≠ z/, /e ≠ ε/, /y/ e o /ə/ mudo ou instável (ver Tabelas 4 e 5).

Além disso, já vimos em *O mínimo necessário para uma comunicação oral eficaz e agradável* que, para o francês, existe certo número de elementos julgados *interessantes* ou *necessários* na perspectiva de aprendizes desejosos de dominar um pouco mais que o “abc” suficiente para comprar aspirina. Eu simplesmente repito aqui o resumo:

- a) um ritmo de preferência igual e suave em que o acento tônico caia sobre a última sílaba de uma ideia;
- b) os dois movimentos entonativos fundamentais com, tanto quanto possível, a especificidade *convexa* de sua curva;
- c) o **sistema vocálico** dito *agradável* ligado ao seu índice de frequência de aparição (ver Tabela 4);
- d) o **sistema consonantal** em seu conjunto, mas insistindo sobre as principais dificuldades devidas à *origem linguística* do aprendiz e à sua *frequência de aparição* (ver Tabela 5).

É possível encontrar, na minha obra *Fiches correctives des sons du français*, uma exposição sistemática e específica de todos esses grandes elementos prosódicos e fônicos em suas numerosas constituintes isoladas, segundo a ótica dos aprendizes anglófonos, hispanófonos, lusófonos ou outros. Entretanto, qualquer que seja a correção escolhida, isso pressupõe que se terá anteriormente optado por o que corrigir no contexto de uma comunicação, seja “primária”, seja “agradável”, seja “máxima” (ver *O mínimo necessário para uma comunicação oral eficaz e*

agradável); já terá havido uma primeira seleção dos fenômenos prosódicos e fonéticos que entrarão no contrato ensino-aprendizagem.

Por enquanto, explicitarei aqui sucintamente o sistema consonantal, que é, no concreto da sala de aula, mais complexo, comparado à escolha de vogais a trabalhar segundo a L1 do aprendiz. A seguir, alguns exemplos em que é aconselhável corrigir imediatamente ou o mais rápido possível:

| | |
|-------------------------|--|
| /R/ e /l/ ²⁵ | <ul style="list-style-type: none"> • Se o anglófono as pronuncia tão sombrias e graves /ʀ , l/ que a coloração (ver Fiches correctives, 3.2) que elas dão às vogais contíguas as torna irreconhecíveis, como em <i>Il est deux heures</i>²⁶; • Se o asiático não faz qualquer distinção entre <i>il est malin</i> ≠ <i>marin</i>, <i>ne lis</i> ≠ <i>ris pas</i>²⁷. |
| /s/ ≠ /z/ ²⁸ | <ul style="list-style-type: none"> • Se, em ordem decrescente, o hispanófono, o anglófono ou o asiático não distingue, nem na escuta nem na produção, os <i>cieux</i> dos <i>yeux</i>, ou <i>ils sont</i> de <i>ils ont</i>.²⁹ |
| /ʃ/ ≠ /s/ ³⁰ | <ul style="list-style-type: none"> • Se <i>le chien</i> > [ləsje], ou <i>chez</i> > [se], porque a impressão bizarra e desagradável de ceceo produz, além disso, um recuo físico no interlocutor, já com dificuldade na decodificação. |
| /b/ ≠ /v/ ³¹ | <ul style="list-style-type: none"> • Se o hispanófono ou o japonês não discrimina auditivamente e não produz articulatoriamente um <i>avis</i> distinto de um <i>habit</i> e <i>cubes</i> de gelo diferentes de <i>cuves</i>...³² |

Os problemas desconcertantes da decodificação, portanto da incompreensão, são fáceis de imaginar. O mesmo acontece com todos os outros sons franceses: a exigência do aprendiz e aquela do professor diante da eficácia e da aprovação da comunicação são a escala da escolha e do grau de trabalho/correção fonética. O respeito ao contrato inicial firmado entre eles e a exigência que isso implica devem estar constantemente presentes quando se trata da escolha desse *o que* focar de toda a atividade corretiva.

25 As duas consoantes mais frequentes segundo a Tabela 5.

26 São duas horas. (N.T.)

27 Ele é esperto ≠ marinheiro e não lê ≠ ri, respectivamente. (N.T.)

28 /s/ é a terceira consoante mais frequente e, por isso mesmo, leva na esteira a consoante implicada na oposição fonológica correspondente.

29 Céus, olhos, eles são e eles têm, respectivamente. (N.T.)

30 Idem à nota 28.

31 A soma dos índices de aparição dos dois membros da oposição /b ≠ v/ torna, na prática, essa oposição muito frequente, ou seja, 4,08%, o que a situa entre a quinta e a sexta posição das consoantes (baseado nos dados fornecidos por Wioland (1972), que é meu ponto de comparação neste estudo).

32 *Opinião, traje, cubos e tanques*, respectivamente. (N.T.)

Tabela 4 – Comparação dos índices de frequência de aparição dos sons do francês (expressa em porcentagem e colocação) - VOGAIS

| SONS | LAFON (1961) | | DELATTRE (1965) | | CALVET (1966) | | WIOLAND (1972) | |
|-------|--------------|-----------|-----------------|-----------|---------------|-----------|----------------|-----------|
| | % | posição | % | posição | % | posição | % | posição |
| i | 5,6 | 3° | 5,23 | 3° | 5,08 | 4° | 5,08 | 4° |
| e | 6,5 | 2° | 8,14 | 1° | 5,28 | 3° | 5,28 | 3° |
| ε | 5,3 | 4° | 2,83 | 6° | 5,55 | 2° | 5,55 | 2° |
| a | 8,1 | 1° | 7,04 | 2° | 8,10 | 1° | 8,11 | 1° |
| ɑ | 0,2 | 16° | 0,01 | 16° | 0,05 | 16° | 0,05 | 16° |
| ɔ | 1,5 | 11° | 2,13 | 8° | 1,28 | 11° | 1,28 | 11° |
| o | 1,7 | 10° | 1,10 | 11° | 1,97 | 10° | 1,97 | 10° |
| u | 2,7 | 7° | 2,70 | 7° | 2,62 | 7° | 2,62 | 7° |
| y | 2,0 | 8° | 1,98 | 9° | 2,01 | 9° | 2,01 | 9° |
| ø | 0,6 | 13° | 0,72 | 14° | 0,51 | 14° | 0,51 | 14° |
| œ | 0,3 | 15° | 0,76 | 13° | 0,39 | 15° | 0,44 | 15° |
| ə | 4,9 | 5° | 3,21 | 4° | 2,99 | 6° | 3,39 | 5° |
| ã | 3,3 | 6° | 3,20 | 5° | 3,21 | 5° | 3,21 | 6° |
| õ | 2,0 | 9° | 1,62 | 10° | 2,27 | 8° | 2,27 | 8° |
| ê | 1,4 | 12° | 1,03 | 12° | 1,18 | 12° | 1,18 | 12° |
| œ̃ | 0,5 | 14° | 0,44 | 15° | 0,54 | 13° | 0,54 | 13° |
| Total | 46,6% | 16 vogais | 42,14% | 16 vogais | 43,03% | 16 vogais | 43,47% | 16 vogais |

Fonte: WIOLAND, 1972.

Tabela 5 – Comparação dos índices de frequência de aparição dos sons do francês (expressa em porcentagem e colocação) - CONSOANTES

| SONS | LAFON (1961) | | DELATTRE (1965) | | CALVET (1966) | | WIOLAND (1972) | |
|-------|--------------|----------|-----------------|----------|---------------|----------|----------------|----------|
| | % | posição | % | posição | % | posição | % | posição |
| p | 4,3 | 6° | | 5° | | 7° | 5,08 | 7° |
| b | 1,2 | 14° | | 16° | | 15° | 5,28 | 15° |
| m | 3,4 | 8° | | 8° | | 6° | 5,55 | 6° |
| f | 1,3 | 13° | | 13° | | 14° | 8,11 | 14° |
| v | 2,4 | 10° | | 10° | | 10° | 0,05 | 10° |
| t | 4,5 | 5° | | 3° | | 4° | 1,28 | 4° |
| d | 3,5 | 7° | | 6° | | 5° | 1,97 | 5° |
| n | 2,8 | 9° | | 9° | | 9° | 2,62 | 9° |
| s | 5,8 | 3° | | 4° | | 3° | 2,01 | 3° |
| z | 0,6 | 17° | | 14° | | 13° | 0,51 | 13° |
| ʃ | 0,5 | 18° | | 18° | | 17° | 0,44 | 17° |
| ʒ | 1,7 | 11° | | 12° | | 12° | 3,39 | 12° |
| ɲ | 0,1 | 20° | | 20° | | 20° | 3,21 | 20° |
| k | 4,5 | 4° | | 7° | | 8° | 2,27 | 8° |
| g | 0,3 | 19° | | 17° | | 18° | 1,18 | 18° |
| r | 6,9 | 1° | | 1° | | 1° | 0,54 | 1° |
| l | 6,8 | 2° | | 2° | | 2° | | 2° |
| j | 1,5 | 12° | | 11° | | 11° | | 11° |
| ɥ | 0,7 | 16° | | 19° | | 19° | | 19° |
| w | 0,9 | 15° | | 15° | | 16° | | 16° |
| Total | 53,7% | 20 cons. | 57,82% | 20 cons. | 56,40% | 20 cons. | 56,53% | 20 cons. |

Fonte: WIOLAND, 1972.

Tabela 6 – Índices de frequência de aparição dos sons do francês a partir de 154.631 ocorrências

| Consoantes | % | Posição | Vogais | % |
|------------|-----|---------|--------|------|
| r | 7,8 | 1 | | |
| | | 2 | a | 7,6 |
| l | 6,2 | 3 | | |
| | | 4 | | |
| s | 5,8 | 5 | ε | 5,6 |
| | | 6 | e | 5,4 |
| t | 5,3 | 7 | i | 5,3 |
| | | 9 | | |
| d | 4,3 | 10 | | |
| | | 10 | | |
| p | 4,0 | 12 | | |
| | | 12 | | |
| k | 4,0 | 13 | ə | 3,4 |
| | | 13 | ã | 3,4 |
| m | 3,6 | 15 | | |
| | | 15 | | |
| n | 2,9 | 16 | | |
| | | 16 | | |
| v | 2,7 | 17 | u | 2,5 |
| | | 18 | ũ | 2,1 |
| | | 18 | y | 2,1 |
| | | 20 | o | 1,9 |
| j | 1,8 | 21 | | |
| | | 21 | | |
| ʒ | 1,5 | 22 | | |
| | | 22 | | |
| z | 1,5 | 24 | | |
| | | 24 | | |
| f | 1,4 | 25 | ɔ | 1,3 |
| | | 26 | ẽ | 1,2 |
| b | 1,1 | 27 | | |
| | | 27 | | |
| w | 1,0 | 28 | | |
| | | 28 | | |
| ʃ | 0,6 | 29 | ø | 0,6 |
| | | 29 | | |
| g | 0,6 | 32 | œ | 0,5 |
| | | 32 | œ̃ | 0,5 |
| ç | 0,3 | 34 | | |
| | | 34 | | |
| ɲ | 0,1 | 35 | ɑ | 0,1 |
| | | 35 | | |
| | | 56,5 | | 43,5 |

Fonte: WIOLAND, 1972.

2.4.2 Quando corrigir?

Ainda que seja relativamente cômodo determinar o nível de conhecimento de um candidato com a ajuda de testes, não é assim tão cômodo qualificar esse mesmo nível. A divisão em níveis elementar, intermediário e avançado é mundialmente conhecida e utilizada, mas é comum se introduzirem aqui e ali subdivisões do tipo I, II, e ainda será possível encontrar “verdadeiros” e “falsos” iniciantes, da mesma forma que, no mesmo modelo, existirão “verdadeiros” e “falsos” intermediários.

É assim com os aprendizes de nível elementar, sejam eles “pseudoiniciantes”, quando os fazemos repetir um segmento ou enunciado completo; ele será corrigido imediatamente para todo aprendiz cuja compreensão seja considerada pelo professor difícil ou desagradável. Se for durante um exercício de expressão espontânea, deixa-se falar momentaneamente, para não constranger ninguém, mas será feita uma avaliação em seguida e solicitada, além disso, a reprodução dos elementos defeituosos.

Nas duas circunstâncias, entretanto, isso não determina que o aprendiz assimilará imediatamente a correção proposta, mas pelo menos ele tomará certa consciência do ponto em que deve prestar atenção e onde, eventualmente, deverá fazer mais esforços.

É evidente que, além dessas intervenções esporádicas e pontuais, existe o período privilegiado de trabalho/correção fonética, que permite ao corretor sistematizar a pronúncia desejada com a ajuda de exercícios graduados e motivantes de pronúncia: esse trabalho, explicado e implementado progressivamente em sala de aula, é executado, de preferência, em um laboratório de línguas. Nessa última perspectiva, as possibilidades são muito grandes, mas não é o caso de se impor procedimentos rígidos: só se pode agir com os recursos humanos e materiais do local onde cada um ensina!

Com os aprendizes de nível intermediário (“verdadeiros” ou “falsos”) e avançado, como é comum haver mais de um professor para o mesmo grupo e como eu incentivo uma intervenção pontual, ou seja, isolada e sistematizada, sugiro pelo menos um período privilegiado de trabalho/correção fonética a cada seis encontros, de maneira alternada, em sala de aula e no laboratório

de línguas. Se o contrato de ensino-aprendizagem é intensivo, por exemplo, de 15 a 20 horas por semana, é claro que, de duas a cinco horas por semana de correção fonética, tanto pela grande frequência e regularidade quanto pela sistematização intensa, trarão geralmente um resultado mais eficaz e durável que um trabalho extensivo, isto é, escalonado em um período de tempo mais longo e entrecortado por várias atividades.

2.4.3 Como corrigir?

Os meios de correção propriamente ditos e suas receitas são numerosos e sua descrição matizada recorre a diversas noções fonéticas cujo desenvolvimento exige muito espaço. Esses elementos foram agrupados no próximo capítulo. Anunciarei aqui apenas algumas observações e conselhos que a experiência comum sugere a vários dentre nós durante os últimos anos.

2.4.3.1 *Variações do cardápio*

Qualquer que seja a atividade ou o tipo de exercício, qualquer que seja o lugar ou a duração das intervenções corretivas, é sadio, física e mentalmente, tanto para o professor quanto para o aprendiz, “variar o cardápio”.

É evidente que a língua francesa (ou qualquer outra língua) será sempre a mesma com seu número quase fechado de elementos fonéticos. Assim como, mesmo que o /ø/ deva ser sempre um /ø/ distinto de um /e/, não é proibido variar os exercícios. Da mesma forma, não é proibido incorporar a eles atividades ligadas a outros fenômenos mais fáceis ou mais difíceis, ou totalmente diferentes. Podemos, assim, corrigir o /ø/ trabalhando ao mesmo tempo o ritmo, a entonação, a ligação, o encadeamento consonantal etc.

A psicopedagogia incita fortemente a desenvolver a motivação do aprendiz e a “variação do cardápio” constitui um meio excelente e barato, sobretudo quando alguém se dá ao trabalho de criar “pratos do dia” apropriados e simples (ver Tabela 7).

Tabela 7 – Ciclos de trabalho fonético

| | Em sala de aula | Fora de sala de aula | No laboratório |
|---------|--|--|---|
| Ciclo 1 | <p>Fenômeno X</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discriminação auditiva • Exercícios de pronúncia | <p>Fenômeno X</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de discriminação • Educação do ouvido | <p>Fenômeno X</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gravação dos exercícios de pronúncia • Repetição e trabalho pessoais do aprendiz • Intervenções individualizadas do professor |
| Ciclo 2 | <p>Fenômeno Z</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discriminação auditiva • Exercícios de pronúncia • Verificação do fenômeno X | <p>Fenômeno Z</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dever de discriminação <p>Fenômeno X</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios sistemáticos de pronúncia na ausência do corretor a partir de material pré-gravado | <p>Fenômeno Z</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gravação dos exercícios de pronúncia • Repetição e trabalho pessoal do aprendiz • Intervenções individualizadas do professor • Verificação ocasional de elementos vistos anteriormente |

2.4.3.2 Exercícios de pronúncia

A seguir apresento a descrição do que se pode chamar de exercícios tradicionais. Os **Exercices de conditionnement phonétique**³³ nos farão conhecer outras facetas, mas eles são às vezes uma variante e é útil conhecer os “predecessores” e saber utilizá-los.

- a) **Repetição:** pede-se ao aprendiz para pronunciar, após o modelo, o som em uma palavra ou em um pequeno grupo de palavras. Em seguida, vêm dois grupos rítmicos curtos em que o som a ser corrigido da L2 é, no caso, oposto ao som mais próximo da L1 ou, mais frequentemente, ao som que lhe é habitualmente substituído por erro.

Tomemos como exemplo a semiconsoante /ʎ/:

*lui; c'est avec lui*³⁴.

*Louis est avec lui*³⁵.

- b) **Substituição:** utiliza-se depois os exercícios de substituição que têm, entre outras vantagens, a de testar novamen-

33 Trabalho ainda não traduzido para o português. (N.T.)

34 Ele; está com ele. (N.T.)

35 Louis está com ele. (N.T.)

te e desenvolver a discriminação auditiva do aprendiz (ver GR 1: Discriminação auditiva), além de lembrar-lhe, se isso for ainda necessário, que ela *lhe* é essencial. Nas palavras/grupos de palavras seguintes, deve-se substituir a única consoante ou a última consoante pela consoante /b/:

un vin > un bain

il a vu > il a bu

*à voir > à boire*³⁶

- c) **Transformação:** os exercícios de transformação a seguir se revelam de grande utilidade, porque obrigam o aprendiz a pensar em outra coisa e não no problema que ele enfrenta, assim como a realizar outras operações mentais, por exemplo, a substituição de várias palavras, a inversão gramatical, a mudança de entonação e de ritmo, o que, no fim das contas, mergulha o aprendiz em um contexto psíquico e emotivo mais próximo daquele da realidade cotidiana. Em resumo, ele deve pensar em coisa diferente de pronunciar um som isolado: ele deve dizer alguma coisa compreensível encontrando sozinho as palavras e lhes dando, além disso, uma sintaxe normal, uma melodia francesa.

É bastante evidente que, no início, a maior parte dos aprendizes tropeçam na pronúncia do som em questão, e é aí que eles tomam consciência da necessidade de um trabalho suplementar fora de sala de aula, no laboratório de línguas.

Exemplo 1: acrescenta a consoante /R/ depois da última vogal:

*cou – cour; il dit – ils dirent*³⁷

Exemplo 2: modifique, segundo o modelo, dando à frase a entonação apropriada enquanto observa a consoante /R/:

Où vais-je le mettre? (sur le mur)

R : Mets-le sur le mur. ↘³⁸

Trata-se somente de uma amostra de exercícios de transformação. Eles variam muito em função do fenômeno/som a ser corrigido.

³⁶ Um vinho > um banho; ele viu > ele bebeu; a ver > a beber, respectivamente. (N.T.)

³⁷ PESCOÇO – PÁTIO; ele diz – eles disseram. (N.T.)

³⁸ Onde vou colocá-lo (sobre a parede). Coloque-o sobre a parede. (N.T.)

- d) **Frases:** a etapa seguinte é o uso de frases desligadas, suficientemente simples, do tipo conversação, sem evitar o que é literário, mas sem incluir dificuldades exageradas, a fim de que essas frases não se tornem um pesadelo para o aprendiz. A não ser que se deseje uma forma de diversão, quando poderão ser propostos trava-línguas. Não deixa de ser uma forma de “variação do cardápio”!

Exemplo: para a vogal /ã/

C'est à lui cet enfant.

Il en vend de temps en temps³⁹.

- e) **Textos:** sobretudo com grupos de nível intermediário e avançado, termina-se uma sessão de laboratório de línguas, por exemplo, pela gravação de um texto contínuo do gênero jornalístico (jornais, revistas etc.) ou mais literário (ensaios, romances etc.). Como parece que a leitura de um texto contínuo convém melhor ao laboratório, para um trabalho pessoal posterior com a gravação realizada, não se deveria gastar muito tempo em sala a não ser para explicar as dificuldades a serem observadas.

2.4.3.3 Sessões de gravação

No laboratório de línguas e durante períodos de trabalho real de 45 minutos, procede-se à gravação de exercícios de pronúncia – a partir de arquivos pré-gravados ou ao vivo – geralmente em três fases (às vezes duas, mas nunca mais do que três).

Fase I

A primeira etapa dessa fase consiste em gravar de cinco a seis minutos de exercícios do tipo daqueles descritos em *Exercícios de pronúncia* itens A e B, entre os quais alguns já tenham sido trabalhados em sala e outros, apesar de serem do mesmo gênero, sejam novos. A voz do professor (do modelo) será impressa de maneira indelével no arquivo do aluno, para quem será a ocasião de pronunciar uma primeira vez, de “criar sua própria voz” de certa forma. Entretanto, o melhor é desaconselhar o aluno a escutar essa primeira tentativa em que as incorreções são ainda muito grandes.

³⁹ Essa criança é dele e Ele vende alguns de tempos em tempos, respectivamente. (N.T.)

Na segunda etapa, exige-se que ele repita imediatamente os mesmos exercícios e é somente então, depois desse segundo desempenho, que o aprendiz escuta a si mesmo e compara suas realizações sonoras àquelas do modelo, e que ele as repetirá (terceira etapa) se constatar incorreções. A segunda etapa é o momento em que o aprendiz deve, ainda mais que antes, recorrer consciente e sistematicamente à sua capacidade de discriminação auditiva e autocorreção.

É na segunda e na terceira etapas que o corretor intervém individualmente para encorajar e felicitar, para destacar uma imperfeição que o aprendiz tenha deixado passar por falta de atenção ou por incapacidade de discriminação auditiva e, finalmente, para ajudá-lo a corrigir essa imperfeição se ele não consegue fazê-lo sozinho. É exatamente nesse momento que o corretor, assim como faz em sala de aula, abre sua panóplia de meios de correção.

Fase II

Da mesma forma que na fase precedente, faz-se, em primeiro lugar, a gravação de mais ou menos cinco minutos de exercícios de transformação ou de um tipo cuja dificuldade seja maior e mais complexa do que aquela dos exercícios da Fase I. O esforço de atenção exigido do aprendiz é mais intenso e a vigilância do corretor deve acontecer na mesma medida.

Se, durante esta Fase II, o fenômeno fônico ou prosódico especificamente visado for bem dominado, pode-se então insistir em elementos trabalhados anteriormente e ainda não suficientemente dominados por este ou aquele aprendiz, a fim de evitar que ele perca a motivação e o interesse pelo exercício.

Em resumo, a Fase II, cuja abordagem é parecida com aquela da Fase I, diferencia-se sobretudo por exercícios cujo conteúdo tem dificuldades maiores e cujos procedimentos de execução são mais complexos.

Fase III

Quando ela acontece, pode consistir na realização de jogos linguísticos, na leitura de diversas frases isoladas ou de um breve texto contínuo.

Com a ajuda de um trecho de *La chèvre de Monsieur Séguin*⁴⁰, descreve-se a seguir um procedimento rotineiro de leitura⁴¹. Os grupos

40 Novela do livro *Cartas do meu moinho*, de Alphonse Daudet, publicado primeiramente em 1866. (N.T.)

41 Este procedimento de leitura é utilizado no manual *Prononciation du français par le rythme*, Québec, PUL, 1967, 317 p., de Marcel Boudreault, Jean-Guy Lebel e Normand Beauchemin.

rítmicos são delimitados por um, dois ou três asteriscos correspondentes às etapas: 1) um só grupo rítmico (*) ou (**) ou (**); 2) dois ou três grupos rítmicos, ou grupos de fôlego (**) ou (**); 3) a frase inteira (**). O aprendiz pronuncia cada frase três vezes, mas em três etapas distintas, embora se possa eliminar a primeira etapa para aqueles que já dominaram a técnica ou que são muito avançados.

*“Tout à coup, * le vent fraîchit. ** La montagne* devint violette. *** Déjà, * dit la petite chèvre, ** et elle s’arrêta * fort étonnée... *** Le clos de M. Séguin ** disparaissait * dans le brouillard. *** Elle écoute * les clochettes * d’un troupeau. *** Un gerfaut * la frôla * de ses ailes * en passant... ***”*

Tomando o cuidado de observar os movimentos entonativos apropriados, apesar do corte em grupos rítmicos nas etapas 1 e 2, haverá gravações como as seguintes:

Etapa 1

- Déjà, *
- dit la petite chèvre, **
- et elle s’arrêta*
- fort étonnée... ***

Etapa 2

- Déjà, * dit la petite chèvre, **
- et elle s’arrêta* fort étonnée... ***

Etapa 3

- Déjà, * dit la petite chèvre, ** et elle s’arrêta * fort étonnée... ***

Essa leitura em voz alta em laboratório apresenta duas vantagens: permite ao aprendiz familiarizar-se progressivamente com o texto do ponto de vista fonético-prosódico e semântico e permite-lhe, também, durante a segunda gravação e posterior escuta de seu desempenho, trabalhar independentemente das duas outras etapas, aquela em que tem mais dificuldades ou que lhe agrada mais.

2.4.3.4 Trabalho personalizado do aprendiz

O que acontece fora da sala de aula é a parte do trabalho pessoal do aprendiz que dificilmente pode ser controlada e ainda menos supervisionada, ainda que alguns pequenos testes possam servir de estímulo. Entretanto, eles são um pouco demorados para serem prepa-

rados e principalmente corrigidos, seus únicos defeitos, uma vez que sua utilidade não deixa dúvidas a ninguém.

Além disso, dado que essa fase de trabalho acontece antes daquela do laboratório de línguas, o corretor deve se preocupar em dar como trabalho pessoal fora de sala de aula somente exercícios pré-gravados para os quais a discriminação auditiva e a autocorreção do aprendiz sejam relativamente sensibilizadas. É por isso que não será exigido do aprendiz que ele trabalhe sistematicamente e sem supervisão um elemento do oral antes que este tenha sido trabalhado anteriormente em sala de aula, ou que um problema similar já o tenha sido. Pessoalmente, sugiro esperar que tudo tenha sido exercitado primeiro no laboratório de línguas. Dessa forma, o aprendiz sério tem a oportunidade de se familiarizar durante todo um ciclo com o fenômeno antes de se empenhar em um trabalho pessoal de pronúncia longe da supervisão do corretor.

Entretanto, um trabalho que o professor nunca deixará de exigir de todos é o de ouvir novamente os *Exercícios sistemáticos de discriminação auditiva* (ver *GR 1: Discriminação auditiva*) executados em sala e de escutar, além disso, os exercícios de pronúncia pré-gravados que o professor não teve tempo de trabalhar em sala com todos do grupo, mas que são do mesmo tipo dos exercícios trabalhados. No caso dos exercícios de discriminação, os aprendizes se utilizam deles como suporte material de folhas-resposta impressas para esse fim, e que serão entregues ao professor depois que os próprios aprendizes tenham corrigido as falhas com a ajuda do manual. Dessa forma, continuam a educar seu “ouvido” e o professor, por sua vez, tem mais condições de apreciar os progressos e, eventualmente, aconselhar individualmente outros exercícios apropriados.

2.4.3.5 *Dossiê do aprendiz*

Um clínico com muitos pacientes não pode contar somente com a memória: ele tem um dossiê para cada um na forma de uma ficha individual. O mesmo vale para o professor. Essa espécie de itinerário, ou modo de fazer, permite ao corretor anotar as dificuldades particulares de cada um em seu contexto preciso, registrar com cuidado as observações e conselhos dados, assim como a frequência de suas intervenções e, finalmente, os progressos realizados pelo aprendiz.

Os quadros a seguir apresentam modelos de fichas corretivas individuais. São apenas sugestões, porque é comum que cada corretor, trabalhando à sua maneira, invente ou modifique seu próprio modo de fazer.

Entretanto, será possível observar, depois daquela que identifica o aprendiz, dois tipos diferentes de fichas corretivas descritivas: o primeiro (Quadros 2, 3 e 4) funciona por categorias de erros a fim de incluir os principais fonemas e elementos combinatórios e prosódicos eventualmente defeituosos em FL2, enquanto o segundo (Quadros 5a, 5b e 6) fornece a lista detalhada dos 36 fonemas acompanhados daquela dos principais fenômenos prosódicos e silábicos a fim de poder detalhar os erros específicos de cada um desses fonemas/fenômenos em FL2.

Quadro 1 – Ficha corretiva individual (identificação do aprendiz)

Nome:
Idade:
Local de nascimento:
Lugar onde viveu a infância/adolescência:
Língua materna (L1):
Segunda L1 (família bilíngue);

- Falada/aprendida a partir de que idade:
- Utilizada ainda:
 não
 sim
- Em caso afirmativo:
 muito pouco
 de vez em quando
 regularmente

L2 (além do francês):
Aprendida a partir de que idade:
Durante quanto tempo:

| Domínio da L2 | oral | leitura | escrita |
|---------------|------|---------|---------|
| elementar | | | |
| médio | | | |
| muito bom | | | |

Estudos realizados:
Diploma desejado:
Motivação (objetivo real de aprendizagem da L2 atual, ou seja, do francês):
Descrição e número da aula:
Professor:

Quadro 2 – Ficha corretiva individual (categorias de erros vocálicos)


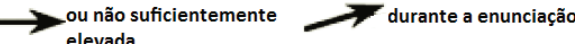

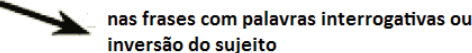
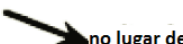

| | |
|--|---|
| <p>/ y, ø, œ /</p> <p>– posteriorização em: u o ɔ</p> <p>– deslabialização em: i e ɛ</p> | <p>/ i, y, u /</p> <p>– abertura em: I Y U</p> |
| <p>/ ẽ, ɶ, ɔ̃, œ̃ /</p> <p>– insuficiência nasal:</p> <p>– apêndice nasal:</p> <p>– confusões: /ɛ/ > ɶ /a/ > ɔ̃</p> <p>/a/ > ẽ /ɔ̃/ > ɶ</p> | <p>nasalização diante de consoante nasal:</p> <p>de /ɛ/ /a/ /ɔ̃/</p> |
| <p>Ditongação</p> <p>/ i, e, ɛ, u, ɔ / , outra vogal</p> | <p>Confusões:</p> <p>(1) /e/ > ɛ (4) /a/ > ɔ̃ /e/ > e /ɔ̃/ > a</p> <p>(2) /a/ > ɛ (5) /o/ > ɔ̃ /e/ > a /ɔ̃/ > o</p> <p>(3) /a/ > a (6) outra /a/ > a</p> |
| <p>ataque vocálico brusco (oclusão glótica)</p> <p>toda vogal inicial da palavra</p> | <p>manobra do /ə/ mudo:</p> <p>manutenção inoportuna</p> <p>queda inoportuna</p> |

Corrigir : / ə/ caduco ou instável

Quadro 3 – Ficha de correção individual (categorias de erros consonantais)

| | |
|--|--|
| <p>assibiliação:</p> <p>/t/ > [tʰ] /d/ > [dʰ]</p> | <p>aspiração:</p> <p>/p/ > [pʰ] /t/ > [tʰ] /k/ > [kʰ]</p> |
| <p>palatalização:</p> <p>/k/ > [kʲ] /g/ > [gʲ]</p> | <p>africação:</p> <p>/ʃ/ > [tʃ] /ʒ/ > [dʒ]</p> <p>/t/ > [tʃ] /d/ > [dʒ]</p> |
| <p>fricação:</p> <p>/g/ > [ɣ] /d/ > [ð] /ʒ/ > [ʒ]</p> <p>/b/ > [β] /t/ > [θ] /v/ > [w]</p> | <p>oclusão parcial:</p> <p>/v/ > [β] /f/ > [ɸ]</p> |
| <p>confusões diversas:</p> <p>/q/ > [w] /r/ > [l] /s/ > [ʃ]</p> <p>/j/ > { [ʒ] /j/ > { [r] [l] /i/ > { [n] [z] > [ʒ] /n/ > [l] /ʒ/ > [z]</p> | <p>escurecimento: (retroflexão ou velarização)</p> <p>/r/ > [ɻ] /l/ > [ɭ]</p> |
| <p>sonorização:</p> <p>de toda consoante surda</p> | <p>implosão: (falta de descanso)</p> <p>de toda consoante final</p> |
| <p>ensurdecimento:</p> <p>de toda consoante sonora</p> | |

Quadro 4 – Ficha corretiva individual (categorias de erros prosódicos)

| | |
|---|--|
| <p>acento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de sua posição final - intensidade muito forte - duração insuficiente | <p>ritmo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acentuação de palavras mais que de grupos de palavras - ritmo muito abrupto - irregularidade rítmica; desigualdade vocálica - neutralização vocálica em direção ao schwa /ə/ - redução vocálica |
| <p>entonação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - curva côncava  ou em final - curva neutra  ou não suficientemente elevada durante a enunciação - mistura de curvas durante as interrogações: <ul style="list-style-type: none">  no lugar de  nas frases com palavras interrogativas ou inversão do sujeito  no lugar de  nas frases com synaxe enunciativa | |
| <p>silabação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - silabação fechada: provém de muita antecipação consonantal - encadeamento consonantal inexistente, interrompido ou muito longo - ligações: <ul style="list-style-type: none"> - proibidas - obrigatórias | |

Quadro 5a – Ficha corretiva individual (fonemas e fenômenos)

| VOGAIS | | | |
|--------|---|---------|---|
| 1. /i/ | $\begin{matrix} i \pm e \\ i \pm \bar{e} \\ \bar{i} \pm \bar{j} \end{matrix}$ | 12. /a/ | $\begin{matrix} a \pm \bar{a} \text{ ou } \bar{a} \end{matrix}$ |
| 2. /e/ | $\begin{matrix} \bar{e} \text{ ou } \bar{e}^j \\ \bar{e} \\ \bar{e} \pm \bar{e} \end{matrix}$ | 6. /ø/ | $\begin{matrix} o \\ e \pm \bar{e} \\ \bar{o}^c \\ \bar{o} \pm \bar{a} \pm \bar{a} \\ j\bar{o} \text{ ou } \bar{o} \end{matrix}$ |
| 3. /ε/ | $\begin{matrix} \bar{\epsilon} \\ \bar{\epsilon} \pm \bar{e} \\ \bar{\epsilon} \\ \bar{\epsilon} \end{matrix}$ | 7. /œ/ | $\begin{matrix} \bar{o} \\ \bar{\epsilon} \pm \bar{\epsilon}^c \\ \bar{\bar{y}} \end{matrix}$ |
| 4. /a/ | $\begin{matrix} \bar{a} \pm \bar{\epsilon} \\ e \\ \bar{a} \\ \bar{a} \end{matrix}$ | 8. /ə/ | $\begin{matrix} \bar{e} \pm \bar{e} \text{ ou } i \\ \bar{a} \text{ ou queda} \\ \text{indevida} \\ \text{pronúncia} \\ \text{parcial ou} \\ \text{manutenção} \\ \text{inoportuna} \end{matrix}$ |
| 5. /y/ | $\begin{matrix} u \\ i \\ y^c \\ \bar{y} \pm \bar{o}^c \pm \bar{a} \\ j\bar{y} \text{ ou } \bar{j}u \end{matrix}$ | 9. /u/ | $\begin{matrix} u \pm o \\ v \pm \bar{a} \\ \bar{u}\bar{u} \pm \bar{u}\bar{w} \end{matrix}$ |
| | | 10. /o/ | $\begin{matrix} \bar{o}v \text{ ou } \bar{o}^j \\ \bar{o}^c \text{ ou } \bar{o} \end{matrix}$ |
| | | 11. /ɔ/ | $\begin{matrix} \bar{o}^c \pm u \\ \bar{o} \pm o \\ \bar{o} \\ \bar{o} \end{matrix}$ |
| | | 13. /ɛ/ | $\begin{matrix} \bar{\epsilon} \\ \bar{\epsilon}^n \\ \bar{\epsilon} \pm \bar{e} \\ \bar{a} \end{matrix}$ |
| | | 14. /œ/ | $\begin{matrix} \bar{\epsilon} \\ \bar{\epsilon} \\ \bar{\epsilon}^n \\ yn \end{matrix}$ |
| | | 15. /ã/ | $\begin{matrix} \bar{a} \\ \bar{a}^n \\ \bar{a}^c \pm \bar{a} \\ \bar{e} \\ \bar{a} \end{matrix}$ |
| | | 16. /õ/ | $\begin{matrix} \bar{o} \\ \bar{o}^n \\ \bar{o} \pm \bar{o} \\ \bar{o} \pm \bar{a} \\ \bar{a}\bar{o} \pm \bar{o}\bar{o} \end{matrix}$ |

Quadro 5b – Ficha corretiva individual (fonemas e fenômenos)

| | | | | | |
|--------|---|---------|---|---------|---|
| 1. /p/ | $\begin{matrix} p^h \\ b \\ p_c \end{matrix}$ | 9. /l/ | $\begin{matrix} l \\ n \\ r \\ l \pm w \pm u \\ l_c \pm \text{rien} \end{matrix}$ | 15. /g/ | $\begin{matrix} g \\ k \\ \gamma \\ g^j \\ g_c \end{matrix}$ |
| 2. /b/ | $\begin{matrix} b \\ p \\ \beta \\ b_c \end{matrix}$ | 10. /s/ | $\begin{matrix} s^c \pm \zeta \\ s_c \end{matrix}$ | 16. /ɲ/ | $\begin{matrix} g^n \\ \eta \\ n \\ \eta \end{matrix}$ |
| 3. /m/ | $\begin{matrix} m_c \end{matrix}$ | 11. /z/ | $\begin{matrix} s \\ z \\ z^c \pm z^j \pm j \\ r \\ z_c \end{matrix}$ | 17. /R/ | $\begin{matrix} r \\ g \text{ ou } r^h \text{ ou } r^h \\ x \text{ ou } h \\ r_c \pm \text{rien} \\ 3 \\ l \\ R_c \end{matrix}$ |
| 4. /f/ | $\begin{matrix} f_c \end{matrix}$ | 12. /ʃ/ | $\begin{matrix} tʃ \\ s^c \pm s \\ s_c \end{matrix}$ | 18. /j/ | $\begin{matrix} i \text{ ou } ij \\ j_c \pm \zeta \\ j_c \pm \text{rien} \\ l \text{ ou } n \text{ ou } \eta \\ 3 \end{matrix}$ |
| 5. /v/ | $\begin{matrix} v \\ \beta \\ w \\ v_c \end{matrix}$ | 13. /ʒ/ | $\begin{matrix} dʒ \\ j \\ ʒ \\ z \\ r \\ ʒ_c \end{matrix}$ | 19. /ɥ/ | $\begin{matrix} w \\ y \pm y\eta \end{matrix}$ |
| 6. /t/ | $\begin{matrix} t^h \\ t^s \\ t^j \\ t \pm d \\ \theta \\ t_c \end{matrix}$ | 14. /k/ | $\begin{matrix} k^h \\ k_c \pm g \\ k^j \pm c \\ k_c \end{matrix}$ | 20. /w/ | $\begin{matrix} u \pm u^w \end{matrix}$ |
| 7. /d/ | $\begin{matrix} t \\ d^z \\ d^3 \\ d_c \\ \delta \\ d_c \end{matrix}$ | | | | |
| 8. /n/ | $\begin{matrix} l \\ n_c \end{matrix}$ | | | | |

Quadro 6 – Ficha corretiva individual de prosódia

ACENTO

- Lugar fixo (última sílaba) ≠ variável
- Mais duração ≠ intensidade
- De grupo de palavras ≠ de palavras

RITMO

- Igual / regular / abrupto (cortado!)
- Em altos e baixos (montanha russa!)
- Muito rápido (estilo metralhadora!)
- Muito lento (e-s-t-e-n-d-i-d-o!)



SILABAÇÃO

- Encadeamento consonantal
- Hiato muito marcado (parada, ataque glotalizado)
- Antecipação consonantal
- Ligações: obrigatórias, proibidas

3

Os sete grandes recursos de correção fonética pontual

*É melhor se dedicar seriamente a algo **aperfeiçoável** do que sonhar eternamente com o perfeito.*

Henri de Tourville

3.1 Pequena introdução ou o “gaveteiro” de correção e suas gavetas pedagógicas



Sob um ponto de vista eclético e pragmático, os sete grandes recursos de correção fonética pontual englobam, de maneira coerente e interligada, os diversos procedimentos, modos, truques, receitas que repertoriei, modifiquei ou imaginei; em resumo, aquilo que conheço que possuímos neste momento em correção fonética. O destaque na frase anterior marca a utopia em que viveria se pensasse ter coberto exhaustivamente tudo o que existe nesse domínio, em plena efervescência, da didática de línguas estrangeiras e da pronúncia oral.

Concebo, portanto, esses sete grandes recursos como a mesma quantidade de gavetas em uma espécie de móvel pedagógico que conteria todos os elementos conhecidos da correção fonética pontual e cuja classificação apropriada tornará sua utilização mais funcional e mais rápida, logo, mais eficaz. Entretanto, como acontece em uma receita culinária, será mais útil em algumas ocasiões classificar o mesmo truque ou elemento corretivo em duas *gavetas pedagógicas* distintas.

Acrescentemos também que a elasticidade pedagógica quer que a classificação não seja imutável; ao contrário, o ideal é que seja aberta. Todo corretor pode modificá-la como desejar, de acordo com sua competência e suas necessidades imediatas. Na verdade, o único dogma é o momento presente e suas necessidades pontuais, ou seja, o que devemos concreta e rapidamente realizar para diminuir, ou até mesmo eliminar, as dificuldades de pronúncia que incomodam atualmente nossos aprendizes.

Além disso, a numeração dos sete grandes recursos e, conseqüentemente, sua ordem de aparição neste texto, respeitam uma abordagem de utilização que já gerou excelentes resultados. Mas, novamente, ela não é imutável! É uma escolha que me foi imposta por uma longa prática e o corretor-usuário vai modificá-la, estou convencido, por razões absolutamente pertinentes.

Tabela 8 – Os grandes recursos de correção fonética: abordagem pontual

| | |
|---|---|
| GR 1: DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA | <ul style="list-style-type: none"> • Discriminação de dois elementos: ruídos, sons, palavras, segmentos, grupos rítmicos, movimentos entonativos. • Julgamento pessoal, julgamento interpessoal e coletivo. • Educação da memória auditiva imediata e a longo prazo. |
| GR 2: COMPOSIÇÃO ARTICULATÓRIA E ACÚSTICA | <ul style="list-style-type: none"> • Concentração e propriocepção do esforço muscular geral. • Acuidade e gravidade dos sons. |
| GR 3: ENTONAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Picos entonativos:  • Vales entonativos:  • Variações da entonação. • Entonação sem elocução (murmúrio). • Maestro. |
| GR 4: RITMO | <p><i>Procedimentos de ensino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Contagem em voz alta. • Separação em sílabas e silabação aberta. • Procedimentos respiratórios. • Marcação da cadência/medida com a mão ou com um metrônomo. • Variação da altura. • Variação da acentuação. • Pico de intensidade/exclamação. • Desaceleração e aceleração da produção rítmica. • Ritmo sem elocução: la – la – la brusco. <p><i>Procedimentos de correção</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceleração e desaceleração da produção rítmica. • Silabação aberta: antecipação vocálica, separação em sílabas: progressiva e regressiva. • Encadeamento verbal: consonantal, vocálico (hiato). • Variação da acentuação. • Ritmo sem elocução: la – la – la brusco. • Pico de intensidade/exclamação. • Marcação da cadência/medida com a mão ou com um metrônomo. |

| | |
|--------------------------------|---|
| GR 5: MODIFICAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Balanceamento do som (do leve ao exagerado). • Substituição momentânea de um som. |
| GR 6: FONÉTICA COMBINATÓRIA | <ul style="list-style-type: none"> • Utilização das características articulatórias e acústicas de um som para benefício do ou dos sons contíguos. |
| GR 7: PROCEDIMENTOS SENSITIVOS | <p>(<i>Utilização isolada ou integrada e coordenada</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O gestual em seu conjunto (ser maestro, metrônomo, etc.). • Mímica facial acentuada: lábios projetados, boca bem aberta etc. • Concretização dos sons: esquemas articulatórios. • Visualização dos sons: transcrição fonética e grafia tradicional. • Visualização da prosódia: esquemas entonativos e rítmicos. • Desenhos de todos os tipos. • Truques diversos: lápis na boca, dedos na garganta, gargarejo, espelho etc. |

3.2 GR 1: Discriminação auditiva

- Discriminação de dois elementos: ruídos, sons, palavras, segmentos, grupos rítmicos, movimentos entonativos.
- Julgamento pessoal, julgamento interpessoal e coletivo.
- Educação da memória auditiva imediata e a longo prazo.

3.2.1 Definição da discriminação auditiva

O dicionário Micro Robert para o francês (1995), assim como o dicionário Houaiss para o português (2001), definem a discriminação como “ato ou efeito de discriminar; ação ou efeito de separar, segregar, pôr à parte”. A discriminação auditiva é, portanto, essa aptidão ou propriedade do ouvido de poder distinguir claramente um ruído ou um som de outro, duas palavras, dois segmentos ou grupos rítmicos, dois movimentos entonativos etc.

Quando o aprendiz utiliza essa capacidade de discriminação auditiva para julgar o que ele mesmo acaba de pronunciar em relação a um modelo dado, falamos de *julgamento pessoal*, e depois, de *julgamento interpessoal*, quando nos servimos da discriminação auditiva para avaliar o que é produzido pelo interlocutor. Reservaremos a expressão *julgamento coletivo* para englobar a atividade, rara nos adultos e mais frequente nos jovens, em que o grupo dá sua opinião em coro.

3.2.2 Necessidade da discriminação auditiva

Há um princípio fisiológico indiscutível que nos faz repetir regularmente bem somente aquilo que ouvimos bem. Além do ouvido, é evidente que o corpo percebe bem certos fenômenos sonoros – o que, aliás, utilizaremos mais tarde neste trabalho –, mas ele não os percebe com igual intensidade e habilidade e, conseqüentemente, há uma diminuição da excelência da produção sonora se o corpo não tem o apoio de um “ouvido” em boa saúde e bem treinado. Pensemos nas pessoas com deficiência auditiva leve ou profunda.

Nos anos 60, em particular, várias pesquisas teóricas e aplicadas sublinharam a grande vantagem da discriminação auditiva sistematizada (CLING, 1965; HENNING, 1966; LAFON, 1961, 1964, 1971; MÜLLER; NIEDZIELSKI, 1968; e outros). De fato, constatamos muitas vezes que a aquisição de um som estava diretamente ligada, entre outros fatores, à capacidade de discriminação (distinção) auditiva do aprendiz. E, confirmando a prática de sala de aula, sabemos agora que a uma deficiência da *discriminação auditiva* (DA) corresponde geralmente uma pronúncia, mesmo que nem sempre absolutamente incorreta, pelo menos incerta, hesitante; disso resulta que os aprendizes dominam mais dificilmente a pronúncia, ou seja, integram e estabilizam mais lentamente a articulação espontânea de sons conflitantes.

Em relação à DA atualmente, assim como acontece com o resto no que diz respeito à didática da L2, oscilamos constantemente entre a inflação e a recessão. Houve um tempo em que todos os autores de manuais, bem como seus usuários, estavam convencidos da grande necessidade da DA– a menos que alguns deles tenham somente cedido facilmente ao que lhes pareceria ser a moda – enquanto que atualmente “fazemos ouvidos moucos” a esse assunto, apesar do fato de ainda ser a DA sistematizada a técnica que permite vencer uma dificuldade fônica ou prosódica.

De fato, quaisquer que sejam os meios utilizados com um aprendiz para corrigir um erro fônico ou prosódico particularmente obstinado, ele somente persistirá no trabalho fonético, apesar dos numerosos fracassos, se for capaz de escutar distintamente, discriminar claramente suas boas e más realizações. Aquele aprendiz que não distingue nada auditivamente, e que vive na incerteza, abandonará rapidamente qualquer esforço escondendo-se sob o pretexto de que não

tem o dom das línguas ou que não tem aptidão para a pronúncia, exatamente como tantos outros fizeram antes dele.

“Mas, se a discriminação auditiva não é solicitada continuamente, sua habilidade acaba”, nos lembrava Lafon (1961, p. 65). E seu conselho permanece válido ainda, uma vez que Feldman (1984) impulsionou a distinção entre *audição* e *escuta*; já toquei no assunto na obra *Le conditionnement phonétique* (1986)⁴² e haverá uma concretização no trabalho futuro chamado **Exercices de contidionnement phonétique**.

Assim, todo corretor, diante de numerosos recursos que se lhe oferecem para corrigir a pronúncia defeituosa de seus aprendizes, deveria antes estar certo de que eles escutam e discernem bem e regularmente o fenômeno sonoro que ele quer retificar. Esquecemos esse princípio com muita frequência, infelizmente, sobretudo quando os fazemos repetir sistematicamente uma quantidade inacreditável de exercícios de pronúncia, tanto em sala de aula quanto em laboratório, sob o pretexto de que a imitação pura e simples é o primeiro recurso a ser empregado.

É normal que a imitação seja o recurso utilizado antes de qualquer outro procedimento, mas com a condição de que estejamos certos de que o aprendiz repete o que entra em seus ouvidos e não o que ele acha que escutou⁴³. Se pronuncio a palavra *rue* diante de pessoas de origens linguísticas diferentes, as vibrações sonoras que produzo são transmitidas aos cérebros da minha audiência primeiro pelo canal auditivo, depois pelo ouvido médio, e será finalmente o órgão de Corti que transformará em impulsos nervosos o fenômeno de vibrações sonoras que, até esse momento, não terá sido mais do que um fenômeno físico. Entretanto, não há certeza alguma de que os órgãos auditivos de cada um dos meus ouvintes sejam igualmente sensíveis a essas vibrações sonoras, nem de que, conseqüentemente, o cérebro de cada um deles decodificará da mesma forma os impulsos nervosos resultantes. Tal incerteza se tornará aparente quando essas pessoas tentarem repetir o que elas acharam que escutaram e quando os resultados desse esforço forem tão diversos como [i], [u] ou [ju] para a vogal /y/.

42 Trabalho sem tradução para o português. (N.T.)

43 Lembremos os “crivos fonológicos” de Troubetzkoy (ver *Modificação do crivo fonológico*).

Para mim, não há qualquer dúvida sobre a necessidade da discriminação auditiva. Ela permite ao aprendiz que a possui criticar suas próprias realizações articulatórias, o que o torna, conseqüentemente, mais apto à autocorreção. Portanto, antes de fazer pronunciar sistematicamente o que quer que seja, o corretor deve testar o grau de discriminação dos aprendizes diante de certos elementos fônicos ou prosódicos da nova língua, e, de posse dos resultados negativos que encontrar, esse mesmo corretor deverá, antes de tudo, educar o ouvido dos seus aprendizes.

3.2.3 Maneiras de proceder

Embora não seja sempre necessário e oportuno fazer sistematicamente a discriminação auditiva, o corretor deve, mesmo assim, ser mestre na arte de tornar os aprendizes auditivamente conscientes das diferenças sonoras entre o que eles pronunciam ocasionalmente de maneira errada e os modelos propostos. Apresento ao menos duas grandes maneiras de proceder.

3.2.3.1 Discriminação auditiva pontual

Em primeiro lugar, há a discriminação auditiva pontual: aos olhos dos aprendizes, ela aparece como improvisada e é executada imediatamente quando alguém enfrenta uma dificuldade fônica/prosódica em sala de aula diante de todos. Vou ilustrar com a ajuda de exemplos simples as diversas etapas de execução da DA pontual.

Imaginemos uma situação espontânea em que um aprendiz responde a seu vizinho:

Exemplo 1: “Ça fait deux!” > safɛdo
/ø/ tornou-se erroneamente o+

Exemplo 2: “J’irai samedi” > žiresamədi
/ə/ > ə pronunciado mal nesse caso.

As etapas da DA pontual podem ser as seguintes:

1º) O corretor verifica imediatamente o grau de DA do aprendiz (A) perguntando-lhe se ele escuta bem a diferença entre os dois modelos (M) que inventa e pronuncia o próprio corretor. E ele pode propor as questões de duas maneiras:

“Há uma diferença entre... ?” (sim, não)

“É parecido ou diferente?” (parecido, diferente)

As respostas possíveis do aprendiz são, então: “sim ou não”, ou ainda, “parecido ou diferente”.

| Modelos | Respostas de A |
|-----------------|----------------------|
| sø ↗ so ↗ | diferente (correto) |
| dø ↗ do ↗ | parecido (incorreto) |
| lo ↘ lo ↘ | parecido (correto) |
| etc. | |
| samdi ↘ samdi ↘ | parecido (correto) |
| ʒvø ↘ ʒəvø ↘ | diferente (correto) |
| dəmē ↗ dəmē ↗ | parecido (correto) |
| etc. | |

2º) Em seguida, o corretor faz com que o aprendiz repita as mesmas palavras que foram ditas, com a mesma entonação, e lhe pergunta se ele está consciente da semelhança ou da diferença entre as duas palavras fonéticas. Não importa muito que o aprendiz as pronuncie bem ou mal depois de um modelo teórico – aquele do corretor, por exemplo –, o que importa é, de um lado, verificar sua reação (seguro ou não) e, de outro, levá-lo com a ajuda desse exercício pontual bem simples a tomar consciência da existência de uma diferença fônica ou prosódica de acordo com a situação que ele deve reproduzir, se, é claro, ele a discrimina.

3º) Se, depois disso, o aprendiz não discrimina suficientemente bem ou, principalmente, com segurança, suas próprias realizações, o corretor apela ao julgamento interpessoal. Essa abordagem lhe permite retificar as respostas aos olhos (e ouvidos) de todos de maneira a não deixar ninguém com uma falsa impressão e de, eventualmente, ajudar uma última vez o aprendiz A nesta DA pontual.

É claro que essa breve sessão “improvisada” se repetirá em muitas ocasiões, uma vez que também são muitas as dificuldades que surgirão, tendo como consequência positiva familiarizar rapidamente os aprendizes com essa abordagem e, principalmente, ajudá-los a criar consciência do que vai bem e do que vai mal.

Recomendo fortemente esse tipo de DA pontual com os iniciantes e, ocasionalmente, com outros aos quais é o caso de mostrar rapidamente um elemento defeituoso, sem insistir demais.

Além disso, para todas as outras categorias de aprendizes, até mesmo para os “pseudoiniciantes”, existe a discriminação auditiva sistematizada, isto é, a DA com exercícios sistemáticos.

3.2.3.2 *Discriminação auditiva sistemática*

Até hoje, vários tipos de exercícios sistemáticos de DA foram imaginados; é possível encontrar exemplos nos trabalhos como aqueles de Champagne-Muzar et al.(1985), Deschamps (1983), LeBel (1967, 1969), LeBel e Taggart (1981) etc.

Entretanto, antes de dar alguns exemplos de exercícios detalhados de DA (ver *Exemplos de exercícios*), gostaria de sugerir uma abordagem. O professor distribui folhas-resposta previamente impressas ou pede para que cada um prepare a sua a partir do modelo dado. Em seguida, explica bem o elemento fônico a ser discriminado e ilustra-o com exemplos (orais e escritos no quadro para que sejam mais bem compreendidos pelos “visuais”). Depois de ter verificado se o elemento a ser trabalhado e o procedimento foram bem compreendidos, o professor reproduz os arquivos do som dos exercícios ou, no caso dos primeiros encontros, pronuncia-os ele mesmo a fim de se adaptar às reações e/ou ritmo de trabalho dos aprendizes. De qualquer forma, as gravações serão excelentes para o trabalho pessoal fora de sala de aula.

| Exercícios sistemáticos de discriminação auditiva | | | |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1ª série | 2ª série | 3ª série | 4ª série |
| 1. | 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. | 3. |
| etc. | etc. | etc. | etc. |

Chega o momento da correção. O melhor é corrigir imediatamente os primeiros pares/tríades. Isso permite verificar desde o início se a técnica foi compreendida e, principalmente, se o fenômeno a ser discriminado está ao alcance do grupo; isso permite também encorajar todos, porque nunca é demais repetir que serão certamente melhores nas sessões seguintes. Devemos fazê-los compreender que não é um teste de conhecimentos ou de inteligência, não se trata também de uma competição para descobrir “o ouvido musical” do grupo; é simplesmente um exercício de condicionamento auditivo, cujo objetivo não

é outro senão o de melhorar o ouvido normal dos aprendizes de uma L2, isto é, afinar sua audição, sua capacidade natural de distinguir dois fenômenos sonoros diferentes; essa audição que sofre, no momento, de uma “surdez fonológica”⁴⁴ diante dos fenômenos fônicos e prosódicos novos da língua em aprendizagem.

Um segundo conselho seria deixar o aprendiz verificar sozinho suas respostas a partir da correção (do livro ou daquela fornecida pelo professor) ou a partir das respostas corretas dadas em voz alta para todo o grupo. Em seguida, o professor passeia entre as carteiras para analisar o escore de cada um e, ainda que não faça comparações públicas, poderá sugerir que todos escutem outros exercícios da lição, para que quem não estiver satisfeito com essa primeira tentativa, refaça os mesmos exercícios (ver *Conclusão*).

Uma sessão de exercícios sistemáticos de DA exige normalmente uns 15 minutos quando todo o grupo já está bem apresentado ao procedimento. O que prolonga esse trabalho são as explicações e os comentários do corretor, mas eles aconteceriam de qualquer forma e não permaneceriam tão teóricos, enquanto que aqui há uma aplicação concreta e imediata cujos benefícios já foram largamente descritos por Müeller e Niedzielski, em 1968: a “perda de tempo” é só aparente.

3.2.4 Exemplos de exercícios

A título de ilustração, apresento a seguir alguns exemplos⁴⁵ de exercícios sistemáticos de discriminação auditiva.

3.2.4.1 Fenômenos fônicos

a) Sons comparados: fonemas do francês e erros do aprendiz

1º tipo

O aprendiz deve escrever “S” ou “D” caso os dois sons, palavras ou grupos de palavras ouvidos sejam semelhantes ou diferentes.

44 Evguéni Polivanov foi o primeiro estudioso a elaborar, em 1931, a hipótese da surdez fonológica no seu artigo “A percepção dos sons de uma língua estrangeira”, *Trabalhos do Círculo Linguístico de Praga*, 4, 1931. Ver também os comentários de Léon Robel sobre o mesmo artigo no número especial *Le Cercle de Prague*, *Change*, n. 3, Seuil, 1969, p. 111-119.

45 Eles são tirados de LEBEL, 1967, p. 225-283 e de LEBEL e TAGGART, 1981. Deve-se também consultar as referências presentes em *Discriminação auditiva sistemática* e os vários manuais dos anos 60 e 70.

| | | |
|-----------|---|---|
| /y/ ≠ /u/ | y, y | S |
| | u, u | S |
| | y, u | D |
| | u, y | D |
| /i/ ≠ /I/ | Splendide, splend <u>i</u> de | D |
| | église, égl <u>i</u> se | S |
| | trop v <u>i</u> te, trop vite | D |
| | guide-le, gu <u>i</u> de-le | D |
| /t/ ≠ /d/ | on l'évite, on les v <u>i</u> de | D |
| | il faut sonder, il faut sonder | S |
| | apporte tes livres, apporte <u>d</u> es livres | D |
| | il faut le peintre, il faut le peind <u>r</u> e | D |

2º tipo

Identificar e notar um som com a ajuda do sinal fonético correspondente.

As vogais são pronunciadas ou sozinhas, ou em uma palavra, ou em um grupo de palavras; as consoantes o são ou em uma palavra artificial, do tipo /apa/, /da/, /az/, ou em uma palavra comum, ou em um grupo de palavras.

É evidente que o aprendiz deve conhecer os sinais fonéticos para que seus erros, se existirem, sejam oriundos somente de sua má discriminação. Raramente há dificuldade nisso, visto que o aprendiz vê somente um símbolo ou dois de cada vez durante toda uma lição. A assimilação é, portanto, muito fácil.

| | | | |
|-----------|---|-------|---|
| /e/ ≠ /ø/ | e | blé: | e |
| | ø | jeu: | ø |
| | e | pied: | e |
| | ø | deux: | ø |

| | | |
|-----------|----------------------|---|
| /b/ ≠ /p/ | c'est une brune: | b |
| | il veut la poire: | p |
| | des bois de qualité: | b |
| | deux poissons: | p |

3º tipo

Identificar e notar dois sons ou mais, pronunciados em uma palavra ou em um grupo de palavras.

| | | |
|-----------------|-------------------|-----|
| /e/ ≠ /ø/ ≠ /y/ | j'ai du jeu: | eyø |
| | du jus de prunes: | yyy |
| | je les veux: | eø |
| | c'est le début: | eey |

4º tipo

Indicar, com a ajuda dos números 1, 2, ou 3, aquelas entre três palavras ou grupos de palavras pronunciadas, que são semelhantes. Utilizar o número 0 se as três palavras são diferentes. Cinco respostas são possíveis aqui: 1-2; 1-3; 2-3; 1-2-3; 0.

| | | |
|---------------------------------------|-----------------------|-----|
| /ɛ/ ≠ /œ/ ≠ /ɔ/ seguidas de /l/ e /R/ | flair, fleur, fleur: | 2-3 |
| | bord, beurre, bord: | 1-3 |
| | l'or, l'heure, l'air: | 0 |
| | coeur, coeur, corps: | 1-2 |

| | | |
|-----------|---|-------|
| /k/ ≠ /g/ | un oncle malade, un oncle malade, un ongle malade: | 1-2 |
| | quel bac, quelle blague, quelle blague : | 2-3 |
| | je l'écoute, je l'égoutte, je l'écoute : | 1-3 |
| | un goût affreux, un goût affreux, un goût affreux : | 1-2-3 |

5º tipo

Em uma frase curta, indicar o número de sílabas que contém como vogais somente as duas ou três que podem estar em oposição.

| | | |
|-----------------|-----------------------------|---|
| /e/ ≠ /ø/ ≠ /o/ | c'est trop peu: | 3 |
| | mais c'est trop chaud : | 4 |
| | deux bleus et deux jaunes : | 5 |
| | j'ai peu répété : | 5 |

6º tipo

Em uma frase curta, indicar o número da sílaba que contém o som a ser identificado.

| | | |
|-----------|-----------------------------------|----|
| /ə/ ≠ /e/ | je <u>le</u> veux tout de suite: | 1ª |
| | par ici <u>mess</u> ieurs : | 4ª |
| | en voilà <u>de</u> bons : | 4ª |
| | cela s' <u>est</u> fait si vite : | 2ª |

7º tipo

Escrever “C” se a palavra ouvida for corretamente pronunciada e “X” em caso contrário. Os fenômenos ilustrados a seguir são a nasalização indevida de vogais orais diante de uma consoante nasal, a ditongação indevida de certas vogais e a má pronúncia da consoante /R/:

| | |
|------------------|---|
| lui-mê <u>me</u> | X |
| troisième | C |
| um hom <u>me</u> | X |
| madame | C |

| | |
|------------------|---|
| de l' <u>eau</u> | X |
| tomber | C |
| rester <u>er</u> | X |
| à gauche | C |

| | |
|---------------------------|---|
| c'est for <u>m</u> idable | X |
| ils burent tout | C |
| <u>R</u> oger est malade | X |
| c'est en t <u>r</u> op | X |

8º tipo

Indicar, com a ajuda dos números 1 e 2, qual das duas palavras ouvidas contém um dado som; utilizar o número 0, caso nenhuma das palavras contenha o som em questão.

| | | |
|-----|--------------------------|---|
| /j/ | seul, seu <u>il</u> : | 2 |
| | p <u>ai</u> lle, pagne : | 1 |
| | ca <u>h</u> ier, calé: | 1 |
| | pelle, peine: | 0 |

9º tipo

Escrever “S” ou “D” caso as duas frases curtas sejam semelhantes ou diferentes. Depois, durante ainda a primeira escuta ou durante uma segunda (se a primeira for muito difícil), acrescentar, depois do “S” ou do “D”, o número 1 ou 2, que indicará qual das frases é realmente francesa, isto é, possui uma estrutura correta e usual. O número 0 significará que nenhuma das duas frases está correta.

| | | |
|-----------|---|-------|
| /e/ ≠ /a/ | il est une auto ; il a une auto | D 2 |
| | il a un chapeau ; il a un chapeau | S 1-2 |
| | il a savant ; il a savant | S 0 |

| | | |
|-----------|--|-------|
| /e/ ≠ /ɛ/ | oui, je lisais hier ; oui, je lis ai hier | D 1 |
| | Pierre a mang è ; Pierre a mangé | D 2 |
| | il faut s' aider ; il faut s'aider | S 1-2 |

| | | |
|------------|---|-------|
| /ɛ̃/ ≠ /ã/ | il a faim [fɛ̃] ; il a fan [fã] | D 1 |
| | il boit du vin ; il boit du vin | S 1-2 |
| | elle a eu 2 enfin ; elle a eu 2 enfants | D 1-2 |

b) Variações combinatórias da cadeia falada

Exemplo 1: consoantes geminadas [l:] ≠ [l]

| | |
|---|---|
| je lè lave ; je lave | D |
| tu lè laisses ; tu lè laisses | S |
| nous lirons ; nous lè lirons | D |

Exemplo 2: queda ou manutenção do /ə/

| | |
|---|---|
| jè mange ; jè mange | S |
| elle se maquille ; elle sè maquille | D |
| jè lè veux ; jè lè veux | D |

Exemplo 3: ligação obrigatória e proibida

As ligações mais frequentes são Z-T-N-R e podemos pedir para indicar por 1, 2, ou 0 qual enunciado está correto ou é preferível.

| | |
|---|-------|
| un _enfant ; un/enfant | D 1 |
| me s _amis ; me s _amis | S 1-2 |
| son premier/accident ; son premier_ accident | D 2 |

| | |
|--|-------|
| quand/est-il venu ? ; quand_ est -il venu ? | D 1 |
| il est en _haut ; il est en/haut | D 2 |
| de plus_ en plus ; de plus_en plus | S 1-2 |

3.2.4.2 Fenômenos prosódicos

a) Acentuação

Exemplo 1: lugar do acento

Acrescentar ao « S » ou « D » os números 1, 2, ou 0 para indicar o enunciado aceitável em francês.

| | |
|---------------------|-------|
| la LA ; la LA | S 1-2 |
| la la LA ; la LA la | D 1 |
| TA ta ta ; ta ta TA | D 2 |

| | |
|--------------------------------|--------|
| auJOURd'hui ; aujourD'HUI | D 2 |
| demain maTIN ; demain MATin | D 1 |
| ce sera TOUT ? ; ce sera TOUT? | S 1, 2 |

Exemplo 2: longa duração ≠ intensidade (força)

Acrescentar ao « S » ou « D » os números 1, 2, ou 0 para indicar o enunciado preferível em francês.

| | |
|---|--------|
| bon <u>jour</u> ... ; bonJOUR | D 1 |
| c'est jamais <u>bon</u> ... ; c'est jamais <u>bon</u> ... | S 1, 2 |
| il ne veut <u>PAS</u> ; il ne veut <u>pas</u> ... | D 2 |

b) Entonação

Enunciação ≠ interrogação ≠ tipo de exclamação

| | |
|-----------------------------|---|
| la la la ? ↗ ; la la la. ↘ | D |
| la la la ! ↗↘ ; la la la. ↘ | D |
| la la la. ↘ ; la la la. ↘ | S |

| | |
|----------------------------------|---|
| ça va bien. ↘ ; ça va bien ! ↗↘ | D |
| ça va bien. ↘ ; ça va bien. ↘ | S |
| ça va bien ? ↗ ; ça va bien ! ↗↘ | D |

| | |
|---|---|
| il n'aime pas ↗ les oranges ↘ ; il n'aime pas ↗↘ ; les oranges. ↘ | D |
|---|---|

| | |
|---|---|
| Pierre ↗ en voudrait ↗ douze. ↘ ; Pierre ↗ en voudrait ↗ douze. ↘ | D |
|---|---|

3.2.5 Conclusão

Evidentemente, esses diferentes tipos de exercícios sistemáticos de discriminação auditiva de diversos fonemas e fenômenos da cadeia falada são somente uma amostra do que um corretor pode executar com seus aprendizes. O cardápio é variado e evitamos tornar pe-

sados os exercícios não insistindo na memorização de procedimentos. Normalmente, depois de algumas sessões desse tipo de trabalho de escuta, breves explicações são suficientes para que a maneira de fazê-los não seja mais complicada do que a própria discriminação.

A primeira escuta dos exercícios serve de teste, de certa maneira, tanto para o corretor quanto para os aprendizes. De fato, depois que eles mesmos tenham corrigido suas respostas na presença do corretor, este último consegue saber se os aprendizes têm ou não dificuldades. Em seguida, constatando suas falhas e corrigindo eles mesmos suas respostas, os aprendizes tomam consciência do problema e tendem a tratar com menos displicência os exercícios que venham a ser feitos, tanto de discriminação quanto de pronúncia.

A experiência indica que enquanto um aprendiz não tiver mais de 60% de respostas corretas durante exercícios de discriminação sobre um dado elemento, será inútil, guardadas as devidas proporções, oferecer-lhe exercícios de pronúncia em sala de aula e no laboratório de línguas, já que é evidente que esse aprendiz não tem ainda as aptidões necessárias para se autocriticar, para julgar suas realizações articulatórias, uma vez que ele estará sujeito a diversos fenômenos e obstáculos da língua falada. E quando destaco “guardadas as devidas proporções”, quero simplesmente dizer que será sempre preferível propor algum exercício de pronúncia a nenhum, mesmo se os aprendizes não estiverem ainda nas condições ideais de receptividade, porque o corretor fonético é prático, desde que trabalhe com um grupo de aprendizes, e é melhor alguns progressos mínimos do que nenhum.

Além disso, os exercícios sistemáticos de discriminação auditiva tornam-se, durante escutas posteriores, exercícios de educação do ouvido. De fato, sem a ajuda do corretor e de aparelhos caros, o aprendiz pode escutar à vontade os exercícios de discriminação, e o aconselho, durante a segunda ou terceira escuta, a ler ao mesmo tempo as respostas no seu livro. Para o aprendiz, o fato de constatar imediatamente que não há correspondência no seu cérebro entre o que ele acredita escutar e aquilo que ele lê é uma espécie de “cutucão” que o impulsiona a fazer os ajustes necessários no nível de seu ouvido, a prestar mais atenção, por exemplo, na qualidade aguda ou grave de um som, na sua duração, nas pausas etc. Como essa maneira de escutar e de analisar os sons por si só não é familiar ao aprendiz, o corretor será chamado a retomar seu trabalho de guia, que terá então mais chances

de ser plenamente eficaz e que será completado com a ajuda dos grandes recursos subsequentes.

Finalmente, se, como imaginam alguns, os meios de ensino atuais (grande uso de material impresso, recursos audiovisuais, computadores, entre outros) não favorecem mais tanto o desenvolvimento da memória auditiva, como nos bons e velhos tempos, a discriminação auditiva sistematizada é seguramente uma excelente maneira de relançar ou aperfeiçoar essa educação da memória auditiva de curto ou de longo prazo, pelo menos na aprendizagem de uma L2. Isso porque, efetivamente, alguns dos exercícios descritos anteriormente fazem apelo pontualmente a certa capacidade de memória na qual a escrita pode ajudar, mas que jamais poderá substituir “o ouvido” que *ouve* e *escuta* (FELDMAN, 1984). E ainda Llorca (1992, 1993) insiste sobre a memória musical e sensorial.

3.3 GR 2: Composição articulatória e acústica

- Concentração e propriocepção do esforço muscular geral
- Acuidade e gravidade dos sons.

3.3.1 Observações

Não tenho dúvida de que quanto mais aprofundados forem os conhecimentos fonéticos e a formação didática do professor, mais rápida e eficaz será sua intervenção corretiva; conseqüentemente, maiores serão as chances de que os benefícios de sua correção fonética sejam permanentes para os aprendizes. Podemos, aliás, verificar todos os dias as recaídas práticas desse enunciado e o saudoso Pierre Delattre já dizia em 1960 (p. 595): “é preciso que um professor saiba descrever sem sombra de dúvida a ou as diferenças articulatórias que correspondem a tal diferença de som”. Eu me permitiria acrescentar e exigir hoje: “alguns conhecimentos acústicos” aos conhecimentos articulatórios recomendados por Delattre.

Portanto, o conhecimento e a compreensão funcionais da composição articulatória e acústica dos sons, assim como a habilidade do corretor de usar rápida e concretamente essas noções em sala de aula são os dois aspectos complementares ao fundamento do método pontual de correção fonética. Estamos, de certa forma, diante do

“maior recurso” do ensino por duas razões principais: a) a terapia selecionada pelo professor só será eficaz na medida em que for apropriada ao problema detectado desde que ele tenha sido bem diagnosticado; b) em seguida, se um remédio parece ineficaz, o corretor necessitará do máximo de conhecimentos possível para modificar seu diagnóstico (se ele ocorreu) ou sua medicação (no mínimo).

Os distribuidores de “pílulas”, atendentes da analogia feita com a farmácia (ver *Uma analogia com a correção fonética*), que não tiverem vontade de melhorar sua formação inicial e que jamais aumentarem seus conhecimentos elementares não farão uma longa carreira em correção fonética; perderão confiança em si mesmos (ou considerarão o aprendiz “incapaz”) e rapidamente negligenciarão o trabalho corretivo que acreditam tedioso, o que fará com que sua clientela supostamente “incapaz” os abandone ou empaque (ironicamente, quando não maliciosamente). Digamos que o clima de uma sala de aula de L2 já terá sido melhor.

Veremos a seguir os principais elementos teóricos sobre os quais se baseia a abordagem pontual, e depois as noções articulatórias e acústicas a partir das quais funcionam normalmente os grandes recursos de correção fonética.

3.3.2 Concentração e propriocepção do esforço muscular geral

3.3.2.1 Noções diversas

1º) A fonética histórica nos revela claramente o fenômeno da força e da fraqueza dos sons. Constatamos, de fato, que um som é mais forte, ou seja, resiste melhor ou mais longamente às mudanças fonéticas, em razão de sua própria natureza e também de sua posição silábica e tônica.

Para as consoantes, por exemplo, de maneira geral, as surdas são mais fortes que as sonoras e, dentro dessas duas categorias, as oclusivas são mais fortes que as constrictivas (ver *A noção de concentração e sua hipótese de trabalho*). Por outro lado, a posição final, seja de sílaba, palavra ou grupo de palavras, é a mais fraca em comparação à posição intervocálica ou mediana e, ainda mais, se nós a comparamos com a posição inicial considerada como sendo a mais forte. Por outro lado, um som, qualquer que seja ele e qualquer que seja sua posição, é mais forte em sílaba acentuada que não acentuada.

Em resumo:

| | |
|-------------------------|---|
| Acentuação | O som acentuado é mais forte (resistente) que o não acentuado. |
| Natureza | As surdas são mais fortes (resistentes) que as sonoras e, em cada categoria, as oclusivas são mais fortes que as constrictivas. |
| Posição silábica | Forte: som consonantal no início da palavra (<i>gare</i>) ou de sílaba precedida de uma outra consoante (<i>hospice</i>); Fraco: consoante em final de sílaba (<i>coude</i>), diante de uma outra consoante (<i>parterre</i>) e, principalmente, em posição intervocálica (<i>baguette</i>). |

2º) Muitos fonéticos, dentre os quais Straka (1963, 1964, 1965, 1979), Simon (1967) e Rochette (1973), trabalharam longamente com a fonética articulatória e combinatória; de seus volumosos estudos extrai-se o fato de que as energias ou esforços ditos expiratórios concorrem com o esforço muscular geral durante a produção de um som.

Além disso, esses diversos estudos revelam que tal esforço muscular geral se divide, de acordo com os sons produzidos, em um ou mais pontos precisos que o locutor “pode” sentir ou aprender a sentir.

3º) Delattre (1941, p. 221; 1966, p. 112), que preconizava bastante a correção fonética com a ajuda da articulatória, já falava do sentido muscular, ou seja, essa sensação do movimento dos órgãos articulatórios que o locutor pode ter ou desenvolver quando pronuncia um som.

Na sequência, Delattre insistiu muito na sua obra sobre o funcionamento desse sentido muscular e sobre a aquisição, da parte do corretor, do maior número possível de noções fonéticas.

4º) Guberina (1965) introduziu em correção fonética a noção de *tensão*, o que causou grande repercussão. Entretanto, essa noção de tensão, bastante vaga no início, ficou um pouco mais precisa nos escritos subsequentes dos verbotonistas, e houve alguns estudos específicos nesse sentido: mais particularmente, os de Calbris (1974, 1976), Lancerdy e Renard (1974, 1975, 1976, 1977) e Renard (1965, 1971a), que muito falaram sobre isso (ver a bibliografia de Roy, 1973) e a seguinte questão de Renard permanecerá ainda significativa por muito tempo:

“Sem dúvida a noção de tensão está longe de ser suficientemente tratada do ponto de vista científico. Ela se impôs com tanta evidência na prática que os pesquisadores se sentem incitados a perseguir sua definição” (RENARD, 1971b, p. 86).

3.3.2.2 Hipóteses de trabalho

Apoiando-me especialmente: 1) sobre os dados da fonética histórica; 2) sobre os resultados dos estudos experimentais em foné-

tica articulatória, combinatória e acústica; 3) sobre os comentários e sugestões de todos aqueles dos quais acabo de mencionar rapidamente, proponho como hipótese de trabalho em correção fonética, a noção de concentração do esforço muscular geral (ver *A noção de concentração e sua hipótese de trabalho*). Associo a ela, além disso, aquela da propriocepção (ver *A noção de propriocepção e sua hipótese de trabalho*) dessa mesma concentração.

Como é evidente que o ser humano utiliza certa energia para pronunciar e que inconscientemente distribui essa energia muscular geral de maneira aproximadamente igual entre cada som de um enunciado, estabeleço um primeiro elemento da minha hipótese de trabalho.

Assim, diante da grande diversidade dos sons humanos resultante do jogo variado das cinco características articulatórias principais de qualquer som⁴⁶, é inevitável que esse esforço muscular geral seja diversamente concentrado ou partilhado.

3.3.2.3 *A noção de concentração e sua hipótese de trabalho*

a) As consoantes

Oposição surda/sonora (nasal)

Enquanto o sopro que vem dos pulmões passa através da laringe, uma porção da energia desse sopro é absorvida pelas vibrações das cordas vocais se a consoante é sonora, enquanto a energia inicial fica intacta se a consoante é surda: portanto, já no nível da laringe, há maior concentração de energia inicial nas consoantes surdas que nas consoantes sonoras.

Por outro lado, entre as consoantes sonoras, as nasais têm maior concentração energética que as orais pelo fato de a energia do sopro vozeado ser novamente partilhada durante a difusão desse último nas cavidades nasais e na oral.

Em resumo, a energia inicial do sopro surdo fica quase integral no seu impulso supraglotal; quando esse mesmo sopro torna-se vozeado, uma parte de sua energia inicial serve para fazer vibrar as cordas vocais. Depois, o sopro vozeado terá, por sua vez, sua concentração energética diminuída pela difusão nas duas grandes cavidades de ressonância, oral e nasal, se a consoante sonora é nasal.

46 As cinco características são: 1) sonoridade/surdez; 2) oralidade/nasalidade; 3) o modo articulatório; 4) o local de articulação; 5) o papel dos lábios.

O modo articulatório

A diferença essencial entre os modos articulatórios oclusivo e constrictivo é a seguinte: durante a pronúncia de uma consoante oclusiva, o canal oral é completamente fechado durante uma fração de tempo, o que chamamos “persistência” do som, enquanto que o mesmo canal oral é mais ou menos contraído (mas jamais fechado) para as constrictivas. Qualificamos, assim, as oclusivas de *momentâneas* e as constrictivas de *contínuas*; de fato, mantidas as mesmas condições, as constrictivas são geralmente mais longas que as oclusivas.

Isso equivale a dizer que, para uma dada região (local) articulatória, a energia inicial permanece mais concentrada para uma oclusiva que para uma constrictiva cuja energia é mais distribuída no tempo e mais difusa; essa consoante constrictiva está, portanto, mais sujeita a ser modificada por outros fatores, o que confirma a fonética histórica.

Quanto às *semioclusivas*, chamadas também de africadas, elas tocam os dois modos de articulação e, conseqüentemente, situam-se entre os dois, do ponto de vista de repartição da concentração do esforço muscular em geral.

Mas, para retornar à vasta família das consoantes constrictivas, justifico a classificação da concentração que dou na Figura 4, dividindo-as em três blocos distintos.

Figura 4 – Composição articulatória das consoantes francesas e estrangeiras

COMPOSIÇÃO ARTICULATÓRIA DAS CONSOANTES

FRANCESAS ○ E ESTRANGEIRAS ◡

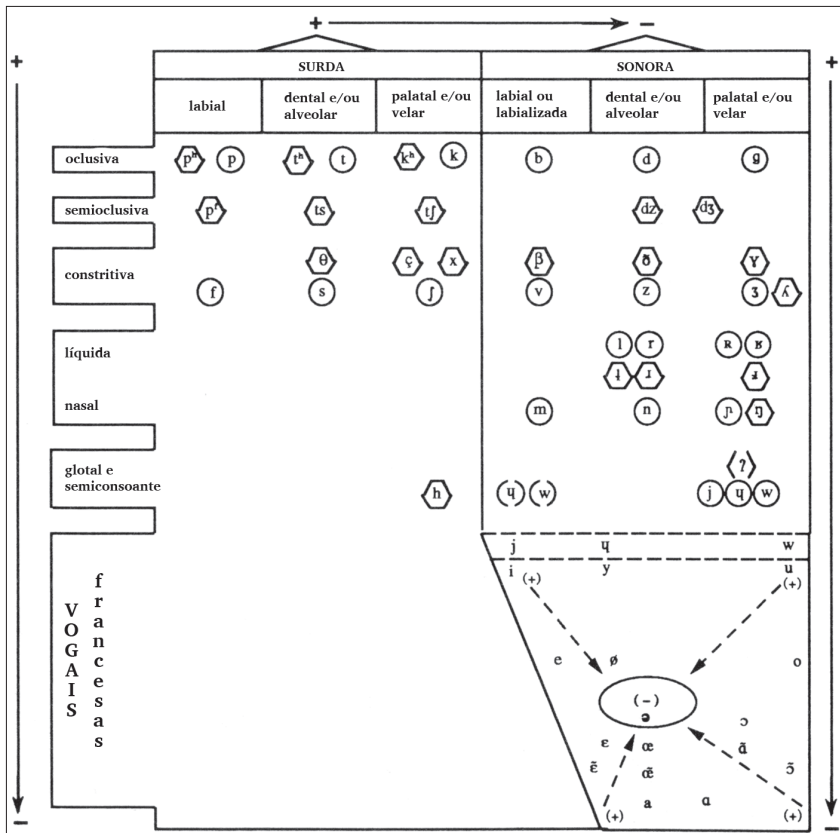
Concentração e propriocepção do esforço muscular

| | SURDA | | | SONORA | | |
|------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|-------------------------------|---------------------------------|---|
| | labial | dental e/ou alveolar | palatal e/ou velar | labial ou labializada | dental e/ou alveolar | palatal e/ou velar |
| oclusiva | ◡ ^{ph} ○ ^p | ◡ th ○ ^t | ◡ ^{kh} ○ ^k | ○ ^b | ○ ^d | ○ ^g |
| semioclusiva | ◡ ^{pf} | ◡ ^{ts} | ◡ ^{tʃ} | | ◡ ^{dʒ} ◡ ^{dʒ} | ◡ ^{dʒ} |
| constrictiva | ○ ^f | ◡ ^θ ○ ^s | ◡ ^ç ◡ ^x ○ ^ʃ | ◡ ^β ○ ^v | ◡ ^θ ○ ^z | ◡ ^ʃ ◡ ^ʒ ◡ ^χ |
| líquida | | | | | ○ ^l ○ ^r | ◡ ^ʁ ○ ^ʁ |
| nasal | | | | ○ ^m | ◡ ⁿ ○ ⁿ | ◡ ^ɲ ○ ^ɲ |
| glotal e semiconsoante | | | ◡ ^h | ◡ ^q ○ ^w | | ◡ ^ʔ ○ ^j ○ ^q ○ ^w |

Parece-me que o primeiro bloco “constritivo” não cria dificuldades particulares: a evolução histórica desses sons, por um lado, e os erros atuais dos estudantes, por outro, são as melhores provas disso.

O bloco “líquido”, já qualificado dessa forma pelos antigos, que achavam seu comportamento curioso pelo fato de serem muito facilmente influenciados pelas vogais contíguas, se situa claramente diante das “nasais”, cuja concentração energética é muito difusa. Não esqueçamos, aliás, que esse conjunto de consoantes “líquidas” e “nasais” executa, às vezes, o papel em certas línguas, principalmente em inglês, de consoantes silábicas, e que é normal ver a concentração de sua energia se aproximar mais daquela das vogais que da energia das consoantes precedentes na Figura 5.

Figura 5 – Visão global da concentração do esforço muscular geral das consoantes francesas e estrangeiras e das vogais francesas



Quanto ao último bloco, em primeiro lugar, as “glotais” representam os ataques ditos *aspirados* (o “h”) e *duros* (a mini oclusão glótica) das vogais, como acontece com frequência no inglês, e regu-

larmente no alemão, e esses sons consonantais são, por isso mesmo, intimamente ligados ao trapézio vocálico que segue no eixo do *mais* em direção ao *menos* da concentração do esforço muscular geral. Além disso, as “semiconsoantes” (ou “semivogais”) só podem estar bem perto das vogais correspondentes das quais elas são derivadas.

O local de articulação

Neste nível, a diferença de concentração entre as consoantes não parece tão evidente até aqui (SKARIC, 1974a, b) quanto os outros fatores articulatórios que mencionei.

Não é por acaso que a fonética histórica destaca comportamentos diferentes das labiais, por exemplo, em relação às velares. De qualquer forma, na tabela da Figura 4, indiquei somente uma diferença mínima de concentração entre os locais de articulação, e mais uma vez, o importante na correção fonética é a utilização dos extremos em relação ao erro a ser corrigido.

b) As vogais

A fonética histórica traz um aprendizado revelador sobre o comportamento das vogais a partir de “pressões” de diversas energias que entraram em conflito durante os contatos interlinguísticos (trocas comerciais, invasões etc.). Inúmeros trabalhos foram publicados nos séculos XIX e XX sobre esse fenômeno, em particular nas línguas românicas e germânicas, e baseio-me, de maneira privilegiada, na síntese feita por Georges Straka nos seus seminários e sobre a sua teoria proposta nos escritos de 1963 e 1964 (1965 sendo um resumo gráfico de sua obra).

Constatamos que as vogais são mais fortes, segundo a terminologia clássica do latim “fortis” em oposição a “lenis”, mais resistentes às mudanças, logo, mais concentradas, segundo minha hipótese de trabalho, quando são:

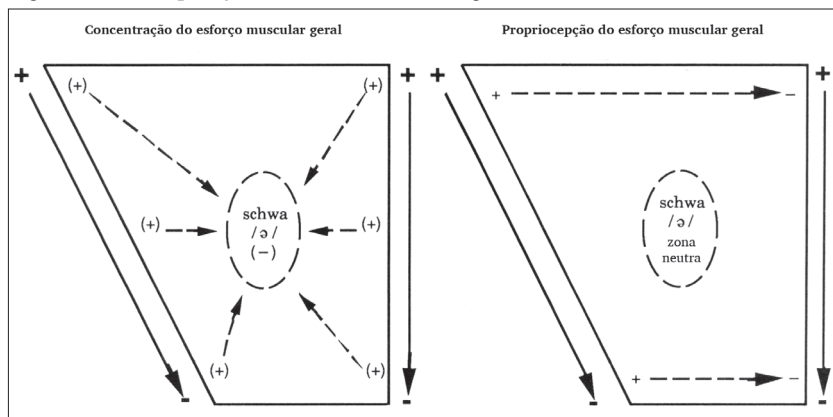
- *acentuadas* em relação às *não acentuadas*;
- *fechadas* em relação às *abertas*;
- *periféricas* (isto é, nas extremidades do trapézio vocálico) em relação às *centrais* (o *schwa* /ə/ sendo o coração ou o ponto final dessa concentração);
- de *articulação simples* (oral não labializada) em relação à *composta* (oral labializada, nasal).

A Figura 6 resume esses dados de maneira esquemática. A relatividade fica evidente exatamente como acontece na realidade ar-

ticulatória da cadeia falada: nada é absoluto, o lugar de articulação e a abertura sendo ainda mais imprecisos ou mais “impalpáveis” do ponto de vista muscular da fala do que aquele das consoantes.

Guardadas as devidas proporções, não é por acaso que os aprendizes de uma L2 dominam em geral mais dificilmente as nuances vocálicas que aquelas, mais precisas no espaço articulatório, das consoantes.

Figura 6 – Composição articulatória das vogais



3.3.2.4 A noção de propriocepção e sua hipótese de trabalho

Segundo Lexis (Larousse), a criação da palavra propriocepção remonta a 1950 e seria definida da seguinte forma:

1. Atividade da sensibilidade propioceptiva; seu resultado.
2. Percepção de si mesmo, isto é, da posição dos diferentes membros, em relação à situação do corpo.

Também, para a palavra proprioceptivo, o mesmo dicionário nos diz:

1. Diz-se das sensações oriundas do corpo, que informam sobre a atitude, os movimentos, o equilíbrio etc.
2. “Sensibilidade propioceptiva”, sensibilidade própria aos órgãos profundos da vida de relação (músculos, ligamentos, ossos).

Porém, se o surgimento da palavra propriocepção é recente, sua utilização sistemática como elemento corretivo o é ainda mais, ainda que a expressão sentido muscular repertoriada por Delattre (1941, p. 112) recobrisse sensivelmente a mesma realidade, assim como a palavra cinestesia; mas não as utilizamos.

Voltando à noção de propriocepção, essa “sensação interna que temos da realização de um movimento do nosso próprio corpo, seja aqui, a percepção sensível de movimentos articulatorios” (CALBRIS, 1976, p. 13), levanto a hipótese de que o falante sente ou sentirá melhor o esforço muscular geral a executar (ou modificar) na medida em que a concentração desse esforço for maior, quando tudo o mais for igual entre dois sons.

Entretanto, dado que a propriocepção é, no fim das contas, a entrada subjetiva e global pelo locutor no processo energético e dinâmico de sua própria articulação de um som, a hipótese da propriocepção permanece até o momento difícil de provar e deixa o caminho aberto às críticas ou possibilidades de desacordo entre professores e aprendizes. Mas essa hipótese de trabalho permite pelo menos avançar e agir se nos referimos ao contexto aberto da abordagem sistêmica.

3.3.2.5 Correção com a ajuda da concentração/propriocepção

Depois de ter visto as duas noções de concentração/propriocepção e suas respectivas hipóteses de trabalho, deduzo que a simplicidade e a eficácia da correção fonética residirão nos recursos utilizados para aumentar ou para diminuir a concentração energética geral de um som-alvo mal pronunciado pelo aprendiz e, simultaneamente, para trabalhar/desenvolver a pronúncia desse som-alvo pelo mesmo aprendiz.

a) Concentração

Consoantes

Em primeiro lugar, algumas explicações gerais a respeito da Figura 4.

Tanto a concentração quanto a propriocepção são teoricamente mais elevadas (+) no canto superior esquerdo da tabela e diminuem (-) quando se aproximam do canto inferior direito. Além disso, a grande parte à esquerda, chamada surda, é em geral mais (+), comparada à parte da direita, chamada sonora, que é em geral (-).

E também, tanto no interior da seção surda quanto no da sonora, o grau diminui lentamente, indo de uma linha horizontal a outra em direção à parte de baixo. Por exemplo, a linha sonora $\text{V} \text{Z} \text{3}$ é um pouco menos (-) que a linha precedente $\text{β} \text{δ} \text{Y}$ e não faz diferença em quais línguas esse som exista. Entretanto, a linha $\text{b} \text{d} \text{g}$ é bem mais (+) que a segunda linha em direção à parte de baixo $\text{V} \text{Z} \text{3}$.

Uma vez que estamos sobre a linha horizontal no interior de uma grande parte, digamos da linha oclusiva surda, é preciso conside-

rar o par labial $\langle P^h \rangle \langle P \rangle$ por ele mesmo e não em relação aos dois outros pares imediatamente à direita; isto quer dizer que, no interior de um mesmo par, $\langle P^h \rangle$ é mais (+) que $\langle P \rangle$, mas esse par como conjunto, não necessariamente comparado (e comparável) aos pares $\langle T^h \rangle \langle T \rangle$ e $\langle K^h \rangle \langle K \rangle$, e vice-versa. Em outras palavras, o lugar de articulação parece ter um papel menor na perspectiva da concentração se comparado àquele da propriocepção (ver SKARIC, 1974a e b, e também *Concentração e propriocepção do esforço muscular geral*).

Tomemos agora o seguinte exemplo real: o som-alvo é o /ʒ/ do francês, do inglês, do alemão etc. Diante desse som-alvo, um aprendiz pode cometer diferentes erros que vão em duas direções opostas no grande eixo vertical, ou seja, produzir um som que é ou que parece um $\langle dʒ \rangle$ ou um $\langle j \rangle$.

O professor: a) escuta alguma coisa incorreta; b) detecta rapidamente onde se encontra o erro e o analisa na mesma hora; c) diagnostica finalmente um $\langle dʒ \rangle$. Localizando o $\langle dʒ \rangle$ na tabela, ele verificará facilmente que está sobre a linha horizontal sonora mais acima que o som-alvo /ʒ/. Ele concluirá que há muita concentração. Se o professor diagnostica um j, a mesma abordagem, vai mostrar-lhe que há uma falta de concentração.

$\langle dʒ \rangle$

↑ + isto é, muita concentração

/ʒ/

↓ – isto é, falta de concentração

$\langle j \rangle$

Em seguida, esse professor coloca em jogo os seis outros grandes recursos de correção que são diretamente orientados para o aprendiz e o trabalho fonético dos seus erros. (Ver Tabela 10).

Como explicamos anteriormente (ver GR 1: *Discriminação auditiva*), primeiro recomendamos verificar a discriminação auditiva e trabalhar com o GR 1, se for possível. Em seguida, cada um à sua maneira, isto é, de acordo com a pertinência, com o tempo e a intensidade apropriados, do GR 3 ao GR 7, servirão para aumentar/diminuir a concentração de acordo com o caso. E, apesar do fato de eles não terem ainda sido vistos em detalhes, mostro a seguir um resumo dos recursos a serem utilizados para corrigir esse /ʒ/ não dominado do nosso exemplo⁴⁷.

47 A obra *Fiches correctives* (não traduzida em português) tem vários outros exemplos.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">/ʒ/ > dʒ</p> <ul style="list-style-type: none"> • É preciso diminuir a concentração por: • Vale entonativo ou entonação descendente. • Grande desaceleração da produção rítmica. • Aumento do comprimento do grupo rítmico. • Sílabas não acentuadas. • Posição intervocálica recomendada, ou posição final muito alongada com vale entonativo muito baixo. • Às vezes, é bom modificar um pouco indo em direção ao /z/ ou /j/: <div style="text-align: center;"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Conscientização e utilização de elementos sensitivos pertinentes ao aprendiz. | <p style="text-align: center;">/ʒ/ > j</p> <ul style="list-style-type: none"> • É preciso aumentar a concentração por: • Pico entonativo e/ou exclamativo. • Aceleração da produção rítmica. • Prolongamento intensivo. • Sílabas acentuadas. • Posição inicial de grupo rítmico (mantendo acentuado se a língua o permite). • Modificação da pronúncia indo em direção ao /ʃ/: <div style="text-align: center;"> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Conscientização e utilização de elementos sensitivos pertinentes ao aprendiz. |
|--|---|

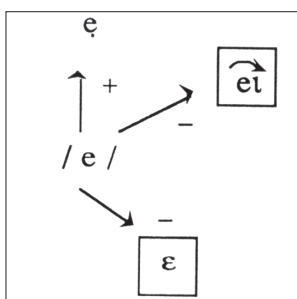
Vogais

Para as vogais, as abordagens de compreensão e de utilização das tabelas e recursos são idênticas às daquelas das consoantes.

A Figura 6 dá os eixos verticais e horizontais dos mais (+) e dos menos (–) do grau de concentração e podemos, dessa forma, sobrepor o trapézio vocálico das línguas da nossa escolha⁴⁸, ou seja, da língua-alvo, da língua materna do aprendiz ou da língua de interferência, a fim de descobrir rapidamente o eixo corretivo a escolher, uma vez que o erro tenha sido diagnosticado e identificado na tabela.

Para ilustrar, consideremos a vogal-alvo francesa /e/, como em “je l’**ai**”, para a qual alguns erros eventuais são: [ẽ], [ẽi] e [ɛ].

A superposição do trapézio vocálico francês sobre o trapézio da Figura 6 indica imediatamente que [ẽ] tem uma concentração *mais* (+) e que [ɛ] tem uma *menos* (-). Quanto à ditongação [ẽi], seu movimento em direção ao centro já é um índice de *menos* (-) e a transcrição fonética dá, nesse caso, somente uma ideia aproximada do som, porque o segundo elemento decrescente da ditongação é progressivamente descendente, como se estivesse “morrendo”, e é, portanto, uma outra indicação do *menos* (-)⁴⁹:



Preocupando-me, por enquanto⁵⁰, somente com o grau de concentração, apresento a seguir algumas sugestões corretivas:

| /e/ > ẽ e ɛ | /e/ > ẽ |
|---|---|
| <p>É preciso aumentar a concentração por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pico entonativo ou inserir em uma entonação ascendente; • colocar em sílaba acentuada se ela já não o estiver; • acelerar a produção rítmica ou, pelo menos, abreviar bastante a duração da vogal ditongada; • fim de exclamação brusca. | <p>É preciso diminuir a concentração por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vale entonativo ou inserir em uma entonação descendente; • colocar em sílaba não acentuada se ela já não o estiver; • desacelerar a produção rítmica. |

N.B.: Esses procedimentos utilizados simultaneamente, em um ou outro caso, favorecerão claramente uma melhor percepção auditiva do elemento errado, apesar do trabalho executado anteriormente com o GR 1.

49 A formação fonética e auditiva do corretor é claramente necessária aqui, exatamente como acontece com as consoantes, para, em primeiro lugar, ouvir um erro, em seguida, para analisá-lo e descrevê-lo mentalmente e, finalmente, para transcrevê-lo foneticamente. A partir de tudo isso, o corretor manipulará mais à vontade os diversos procedimentos dos grandes recursos.

50 Contrariamente às consoantes, é mais delicado ignorar o aspecto *agudo* ou *grave* de uma vogal durante sua correção (ver a seguir). Além disso, não esquecer a verificação da discriminação auditiva com a ajuda do GR 1.

b) Propriocepção

Para o professor

Ainda que não seja indispensável que um treinador de elite no esporte tenha sido ele mesmo um “campeão”, pelo menos é desejável que tenha experimentado certos exercícios ou atividades exigidas dos seus treinados e que ele possua ótimos conhecimentos apoiados por excelente pedagogia intuitiva ou adquirida; o mesmo acontece com o professor-corretor fonético, em particular, no nível da propriocepção.

Vimos (*A noção de propriocepção e sua hipótese de trabalho*) que, em correção/trabalho fonético, a propriocepção é a sensação muscular superficial ou profunda que um locutor tem de seus movimentos articulatorios. Assim, o corretor deve desenvolver seu próprio sentido muscular, sua percepção sensível ou, em uma palavra, sua **propriocepção**, antes de exigí-la de seus alunos.

Um ótimo exercício, de fácil execução e disponível a todos, uma vez que cada um tem constantemente seu “laboratório articulatorio”, ou seja, os órgãos da fala, é a articulação voluntária deformada.

Consiste em escolher um fonema preciso, articulá-lo primeiro corretamente, e depois modificar deliberada e gradualmente cada uma das suas cinco características articulatorias, que são: a sonoridade/surdez, a oralidade/nasalidade, o modo articulatorio, o lugar (e órgão) de articulação e a não labialização/labialização.

Como o experimentador sabe exatamente o que faz durante o processo, ele presta especial atenção aos movimentos mais ínfimos de seus órgãos articulatorios e escuta atentamente todos os fenômenos sonoros que resultam de suas mudanças articulatorias. Depois de vários testes, essa conscientização e essa focalização fisiológica proporcionam segurança insuspeita até então na condição de professor-locutor modelo, porque elas melhoram automaticamente a flexibilidade articulatoria – donde surge a clareza/precisão da pronúncia – e levam a um alto grau de acuidade auditiva.

Exemplo: o /ø/ francês pronunciado:

[ø] = mais fechado, em direção a [y]

[ø] = mais aberto, em direção a [œ]

[ø^c] = deslabializado, em direção a [e]

[ø^c] = deslabializado, mais fechado, mais em direção a [e]

[ø-] = centralizado, em direção a [o]

[ø^c-] = mais aberto, deslabializado, centralizado, em direção a [ə]

Essa abordagem é uma espécie de varredura do trapézio vocálico, tanto de uma só característica como de várias ao mesmo tempo, e a pessoa que treina dessa forma nesse processo adquire progressivamente uma imagem proprioceptiva e auditiva extremamente precisa, que é, ao mesmo tempo:

- **atomizada** de cada zona dessa varredura articulatória;
- **global** do som de início e de todos os seus sons satélites modificados a que se pode chegar.

Dessa forma, como o corretor não pode sempre colocar-se diante do locutor e olhar atentamente seus mínimos movimentos articulatorios, o que o ajudaria no seu diagnóstico do erro (falta de labialização, mandíbula tensa, ponta da língua retroflexa etc.), este corretor deveria então ser capaz de diagnosticar razoavelmente bem um erro, somente escutando-o, por meio dos equipamentos de escuta do laboratório de língua, ou em meio aos ruídos normais da sala de aula, sem ter de sempre olhar atentamente o aprendiz.

Isso parece um desafio enorme a princípio, principalmente para o professor iniciante na carreira fonética. Contudo, quando apoiado por uma base de conhecimentos em fonética geral e corretiva (incluindo a transcrição fonética), essa articulação voluntária deformada praticada em diversas circunstâncias⁵¹ alcança rapidamente resultados excelentes, ainda que graduais; não nos esqueçamos de que o que parece com a perfeição é um ideal, e que o importante, antes de tudo, é o progresso imediato e constante que não pode acontecer de outra forma senão pouco a pouco, a cada sessão de trabalho.

Para o aprendiz

A própria experiência do professor lhe dará inúmeras ideias para desenvolver a propriocepção dos seus aprendizes, mas um primeiro conselho é despertar neles a conscientização (ver *O sensitivo e a conscientização*) do esforço muscular geral mais ou menos intenso ou concentrado que eles fornecem durante a pronúncia do elemento sonoro que lhes causa maior dificuldade.

As Figuras 4 e 6 indicam, respectivamente para consoantes e vogais, a tendência dessa concentração muscular; conseqüentemente, segundo a hipótese da propriocepção (ver *A noção de propriocepção e sua hipótese de trabalho*), o aprendiz sentirá mais facilmente os sons mais concentrados.

51 Enquanto pratica um esporte (corrida, bicicleta etc.), em sessões rápidas no laboratório de línguas ou em qualquer outro lugar, com ou sem gravação etc.

Entretanto, os sons menos concentrados também não são negligenciados. Quando um som é pronunciado com muito pouca concentração, fazemos com que o aprendiz tome consciência dessa falta em relação ao som-alvo mais concentrado que tentamos fazê-lo articular com a ajuda de diversos procedimentos dos grandes recursos. Assim, todos os sons *mais* (+) e *menos* (-) *concentrados* beneficiam, durante sua realização articulatória, a conscientização da existência dessa concentração por um lado e, por outro, do desenvolvimento progressivo e seguro dessa propriocepção.

Aqui é importante fazer uma observação. Ainda que eu tenha insistido em primeiro lugar na conscientização por parte do aprendiz quanto à percepção sensível de suas dificuldades articulatórias, não incentivo essa atitude pedagógica a qualquer preço e antes de qualquer outra abordagem. No entanto, sugiro-a porque a propriocepção em si mesma está intimamente ligada aos eixos do mais (+) ou do menos (-) e aos eixos similares da concentração do esforço muscular geral. Acredito que a correção fonética deva ser rapidamente introduzida também porque certos aprendizes vão, cedo ou tarde, levar o professor a ela por conta de seus questionamentos. Por outro lado, o ideal seria, e é finalmente minha sugestão, deixar o aprendiz viver seu próprio ajuste durante os primeiros insucessos e despertar ou desenvolver sua conscientização somente quando sua relativa impotência e sua impaciência febril diante da dificuldade o impedirem de progredir.

O equilíbrio, entretanto, não é fácil de encontrar na correção fonética, assim como em toda atividade humana. Esse é exatamente o segundo conselho ao professor para desenvolver a propriocepção do aprendiz, ou seja, dar-lhe espontaneamente, sem reticências, umas poucas explicações de que necessita, de ordem fisiológica, fonética, linguística ou outra que deseje durante seu trabalho corretivo.

Não esqueçamos que o professor desenvolve rapidamente sua propriocepção em virtude, entre outros, de seus numerosos conhecimentos; e, depois da minha experiência da aquisição dessa aptidão, assino embaixo das ideias de Jensen (1970) quanto ao fato de que “[...] o conhecimento dos fatos articulatórios aumenta por sua vez a acuidade da percepção auditiva” (p. 223) e que “quanto mais o treinamento da cinestesia⁵² for decisivo na iniciação direta ‘pelo ouvido’, mais rápido a pronúncia proposta será enraizada no automatismo dos hábitos articulatórios” (p. 224).

52 Essa palavra é sinônimo de *sentido muscular* e de *propriocepção* (ver *A noção de propriocepção e sua hipótese de trabalho*).

3.3.3 Acuidade e gravidade dos sons

Temos, de um lado, a noção de *concentração* baseada na fonética histórica diacrônica e nas pesquisas instrumentais modernas como aquelas da cineradiologia e da oscilografia e, de outro, a noção de *propriocepção*, que é apreensão subjetiva e global do processo energético e dinâmico da própria articulação de um som. Se é um fato, digo-o bem, que essas duas noções e suas hipóteses de trabalho não parecem suficientemente seguras porque são ainda muito intuitivas aos olhos de alguns, então, a noção de *acuidade* e de *gravidade dos sons* deveria ganhar a adesão dos mais incrédulos.

De fato, em relação ao que antecede, os dados acústicos dos sons dão geralmente menos lugar para interpretações subjetivas da parte do observador, uma vez que são obtidos com aparelhos dos mais sofisticados e dos quais o potencial já considerável foi ainda aumentado com o uso de computadores; daí a exposição factual a seguir de alguns dados acústicos elementares, seguida de um desenvolvimento mais subjetivo e “personalizado” das sugestões corretivas extraídas desses dados.

3.3.3.1 Dados acústicos

a) Consoantes

Obras bastante abertas às técnicas instrumentais modernas e às necessidades pedagógicas do ensino das L2, em geral⁵³, dão excelente visão das noções fundamentais úteis para compreender bem os dados subsequentes. Assim, como meu propósito tem somente um objetivo prático imediato, ou seja, a melhor correção fonética, não vou retomar aqui todos esses elementos, mas simplesmente sublinhar alguns dados pertinentes à minha proposta.

A Tabela 9 mostra, no centro, as frequências reais em Hz (isto é, em vibrações/segundo) das zonas espectrais (barulhos e sons) importantes para o reconhecimento de cada uma das consoantes. A partir disso e embora:

- a) a impressão auditiva possa variar segundo o “ouvido” do aprendiz e segundo toda sua formação pessoal;
- b) a descrição da impressão auditiva e do timbre percebido esteja sujeita às variações terminológicas de cada um (CALBRIS, 1974; LANDERCY; RENARD, 1977);

53 Entre outros, aqueles de Denes e Pinson (1971), Germain e Leblanc (1981), Landercy e Renard (1977), Marchal (1980).

- c) gostemos ou não daquilo que tem “cheiro” de matemática e de vocabulário científico desconhecido⁵⁴;

Gostaria simplesmente de destacar a seguinte realidade: o conjunto de consoantes pode se dividir em três grandes categorias “pedagógicas” quando observamos suas frequências: as muito agudas, as preferencialmente médias, e as muito graves. Podemos, é claro, discutir sobre os limites de uma ou de outra categoria, mas dificilmente podemos negar que existem, pelo menos com um objetivo pedagógico, três grupos de consoantes: as muito elevadas em acuidade, as muito baixas em gravidade e aquelas que não estão entre as primeiras nem entre as últimas.

É baseando-nos nessa classificação, depois de ter aceitado outra semelhante para as vogais, que veremos a utilização corretiva interessante que pode ser feita dessa acuidade/gravidade com a ajuda dos GR 2, (GR 4), GR 5 e GR 6.

Tabela 9 – Composição acústica das consoantes francesas

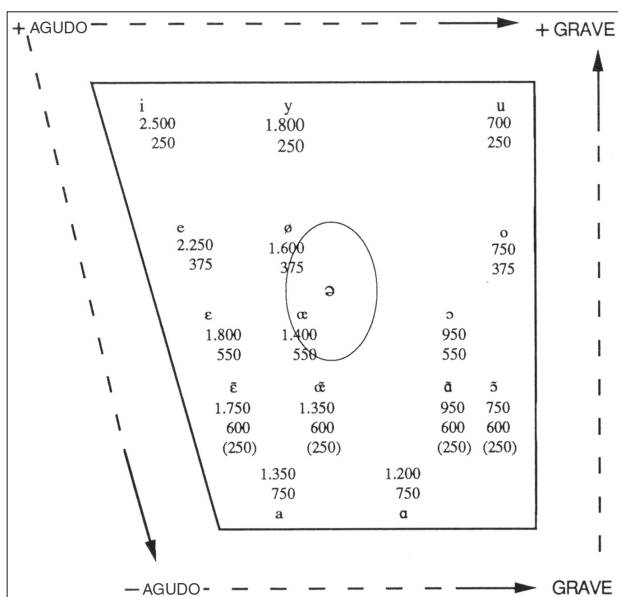
| IMPRESSÃO AUDITIVA frequência predominante | Frequências reais em Hz das principais zonas do espectro das consoantes | Timbre percebido | Categoria pedagógica |
|--|---|--------------------------------------|----------------------|
| muito aguda | (s) 3.000 - 16.000 (t) 200 - 100 2.000 - 16.000 | claro | MUITO AGUDA |
| aguda | (z) 100 - 600 (d) 0 - 600 3.000 - 12.000 2.000 - 10.000 | claro | |
| aguda-média | (j) 2.000 - 10.000 (ʒ) 100 - 600 1.600 - 8.000 | mediano | DE PREFERÊNCIA MÉDIA |
| média | (k) 20 - 100 (g) 0 - 600 1.600 - 10.000 1.600 - 5.000 | mediano | |
| média-grave | (f) 16 - 100 (v) 20 - 400 1.000 - 16.000 4.000 - 16.000 | mediano | |
| média-grave | (ʃ) 15 - 1.100 (n) 15 - 70 1.800 - 7.000 90 - 1.100 1.800 - 4.600 | mediano | |
| variável segundo o ambiente vocálico | (l) 9 - 30 (R) 70 - 4.500 70 - 4.500 | variável segundo o ambiente vocálico | |
| grave | (p) 0 - 400 | sombrio | MUITO GRAVE |
| grave | (b) 0 - 600 (m) 15 - 70 90 - 700 900 - 1.500 | sombrio | |

54 ... ainda que o número 1.000 tenha somente dois zeros a mais que 10 e que Hz seja facilmente substituído por cs (ciclos por segundo) ou VS (vibrações por segundo)!

Fazendo as devidas apropriações, o que foi dito para as consoantes vale também para as vogais. A seguir, a Figura 8 apresenta justamente a acuidade/gravidade das vogais segundo um trapézio que respeita “pedagogicamente” os dados reais dos formantes agudo (F2) e grave (F1) de cada vogal. A Figura 9 inclui os trapézios acústicos de outras línguas e a Figura 10 apresenta uma comparação entre eles.

Entretanto, existe nas vogais um elemento fisiológico, portanto, acústico, muito interessante para a sequência corretiva a dar. Toda vogal, sendo normalmente sonora, é produzida pela vibração das cordas vocais situadas na laringe: é inicialmente um som laríngeo, ou seja, o que chamamos o *tom laríngeo* ou *tom fundamental*. Esse tom laríngeo já contém virtualmente todas as vogais e, subindo pelo canal oral, será modificado pelas diferentes posições da língua, dos lábios ou do palato mole, que produzirão, assim, a vogal desejada pelo locutor⁵⁵.

Figura 8 – Composição acústica das vogais francesas. O número mais elevado representa, em Hz, a frequência do F2, depois, o número mais baixo representa a frequência do F1, e há ainda o (F3) para as nasais.



55 Em termos acústicos e fonéticos, a produção de uma vogal pode ser descrita da seguinte maneira: uma vez produzido o tom laríngeo (fundamental), seus harmônicos sobem ao longo do canal oral, onde são modificados rapidamente pelos órgãos articulatórios que formam, pelo menos, duas cavidades de ressonância diferentes para cada vogal. São essas cavidades, cuja frequência de ressonância amplifica os harmônicos compatíveis, que criam as zonas formantes, ou seja, os dois formantes de base F1 e F2 necessários à identidade própria e ao reconhecimento de cada vogal.

Figura 9 – Trapézios acústicos das vogais do inglês, do francês, do alemão e do espanhol, obtidos pelo desenvolvimento coordenado das frequências formantes: o Formante 1 em ordenada e o Formante 2 em abscissa. A partir de Delattre (1965, p. 50).

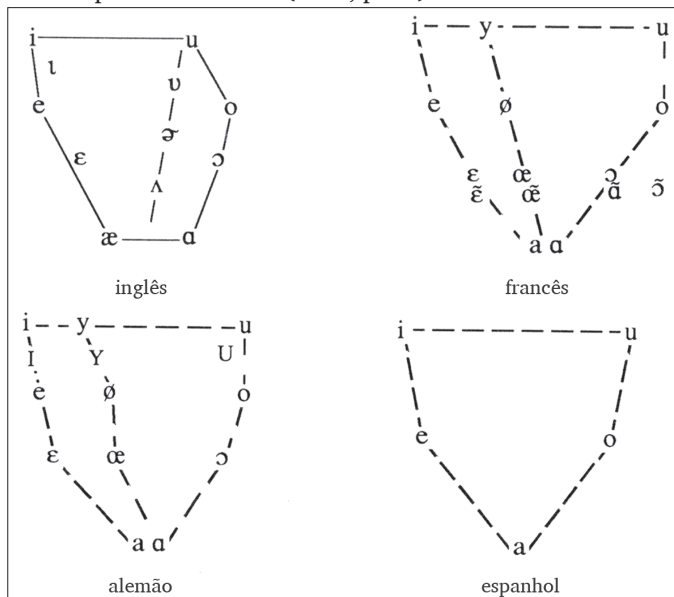
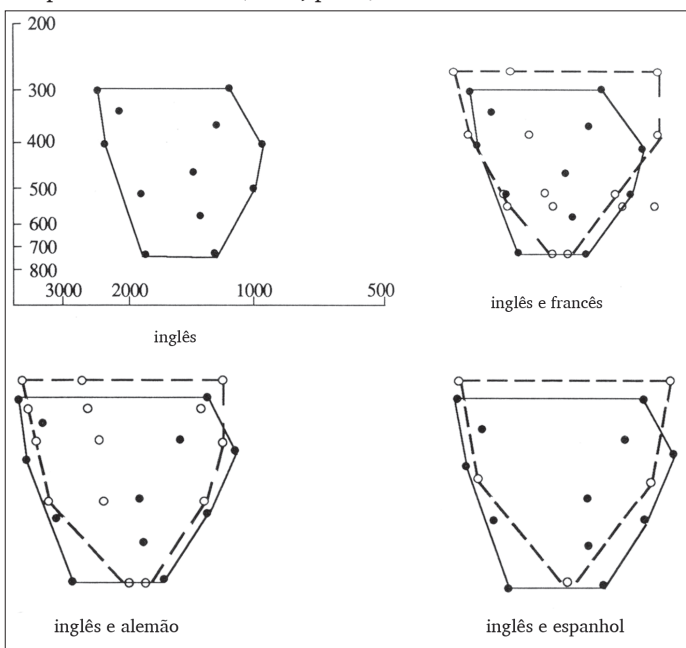


Figura 10 – Comparação do trapézio vocálico do inglês com aquele do francês, do alemão e do espanhol. Para facilitar a comparação entre as vogais do inglês e aquelas do francês, do alemão ou do espanhol, o esquema do inglês está superposto ao esquema dos três outros. A partir de Delattre (1965, p. 51).



Uma experiência fácil de ser realizada é esta: com os lábios bem fechados, produzir um som contínuo (um tipo de “mmmm...”) e sempre sonorizando dessa forma, abrir gradualmente a boca e colocar a língua o mais alto possível para frente, depois, sem interrupção, abaixá-la progressivamente, e finalmente, subir em direção à parte posterior, arredondando os lábios. Escutaremos uma sequência de [i... e... ε... a... α... ɔ... o... u...]. É uma forma empírica de sublinhar que toda vogal já existe virtualmente no tom laríngeo. De tal forma que uma realização vocálica, por mais errada que seja em relação a uma norma, contém, mesmo em germe, a vogal-alvo proposta pelo professor e visada pelo aprendiz. A sessão seguinte vai retomar esse elemento importante.

Mas, para terminar essa parte técnica, notemos especialmente os grandes eixos de acuidade/gravidade na Figura 8: a acuidade está no seu máximo na parte anterior fechada, diminui gradualmente da parte anterior fechada em direção à parte anterior aberta, e da parte anterior aberta em direção à parte posterior aberta; depois, a gravidade chega ao máximo da parte posterior aberta em direção à parte posterior fechada. A isso se acrescenta o fato de que, a cada grau de abertura, a acuidade diminui rapidamente em direção ao grave, indo da parte anterior para a posterior.

De maneira mais explícita:

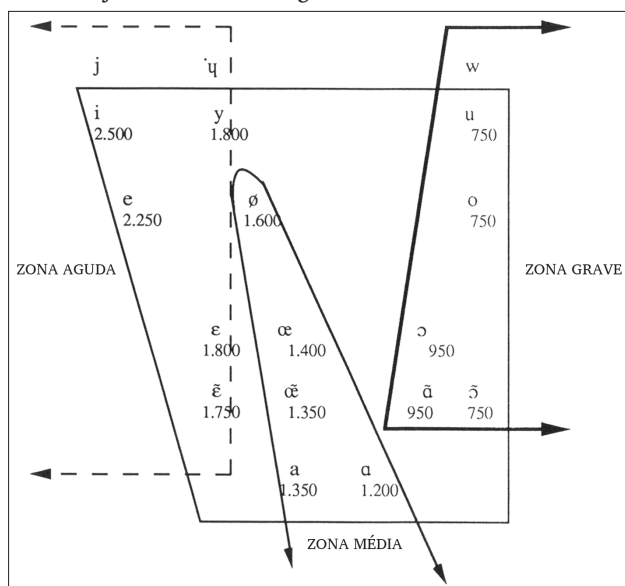
- a) a vogal anterior é sempre mais aguda que a vogal correspondente mais posterior: /y/ é + *agudo* que /u/;
- b) a vogal anterior, quanto mais fechada, mais aguda e, portanto, torna-se cada vez menos aguda na medida em que sua abertura aumenta: /i/ é + *agudo* que /e/, que /ε/ e /a/;
- c) a vogal posterior, ao contrário, é mais grave quanto mais fechada: /u/ é + *grave* que /o/, que /ɔ/ e /α/;
- d) a vogal anterior não arredondada, seja oral ou nasal, é sempre sensivelmente mais aguda que a vogal anterior correspondente arredondada⁵⁶: /i/ é + *agudo* que /y/, /e/ que /ø/, /ε/ que /œ/ e /ẽ/ que /œ̃/.

Esquemáticamente (Figura 11), as três grandes zonas “pedagógicas” compreendem as vogais agudas /i, e, ε, ã, y/, as médias /a, ø, œ, œ̃, α/ e as graves /ã, ɔ, o, u/. Cada corretor terá suas preferências

⁵⁶ Por sinal, podemos reter pedagogicamente que o conjunto das vogais anteriores arredondadas [y, ø, œ, œ̃] é mais grave que qualquer vogal anterior não arredondada, o [a] estando no limite dos dois conjuntos.

em uma ou outra categoria, é evidente, o que é perfeitamente natural e até desejável. Comparada a /i/, a vogal /y/ é frequentemente sentida como mais grave, mas a classifico na zona aguda em comparação às duas outras anteriores arredondadas /ø/ e /œ/, bem mais graves de fato e percebidas dessa maneira. A zona da nasal /ẽ/ surpreenderá, à primeira vista, mas essa vogal é a mais aguda das quatro nasais francesas, enquanto que, por sua vez, os /ã/ e /õ/ se situam na outra extremidade e, de fato, são percebidos como graves/sombrios.

Figura 11 – Zonas “pedagógicas” em vista da correção das vogais francesas com ajuda da acuidade/gravidade



3.3.3.2 Correção com a ajuda da acuidade/gravidade

a) Consoantes

Cada consoante tem, na sua composição acústica, uma predominante espectral que a classifica em uma ou outra categoria pedagogicamente rentável, indo de *muito agudas* a *muito graves*, e passando pelas médias. Dessa classificação decorrerão certas intervenções corretivas que têm como objetivos:

- Melhorar a audição da frequência dominante (aguda ou grave) pertinente na língua-alvo e, conseqüentemente, o aspecto subjetivo correspondente, ou seja, o timbre percebido como claro ou grave.
- Facilitar, assim, a articulação da consoante-alvo.

Se, por exemplo, a consoante aguda /s/ na palavra “*concentré*” [kõsõtɾe] fosse pronunciada como um tipo de /ʃ/ deslabializado [ʃ^c], em si mesmo um pouco mais grave, e se decidíssemos trabalhar sobre acuidade/gravidade⁵⁷, poderíamos privilegiar o caráter agudo de /s/ buscando um contexto favorável pela utilização de:

| | |
|-------------|--|
| GR 3 e GR 4 | Entonação ascendente: [kõsõtɾe ↗] > [kõsõt ↗] |
| | Variação do lugar da sílaba na palavra ou no grupo de palavras e o pico entonativo: [...sõtɾe ↘] |
| GR 6 | Ambiente das vogais agudas /i/ ou /e/ /y/ (se ela já estiver bem dominada): [desi... ↗], [tesy... ↗] Ambiente de outras consoantes agudas (se o grupo consonantal assim formado não criar por si mesmo uma nova dificuldade) como: [sti ↗] em “... <i>plus timide?</i> ” ou ainda [tsi ↗] em “ <i>Tootsie?</i> ”. |

Entretanto, mesmo que essa abordagem seja teoricamente válida, a prática mostra que a correção fonética das consoantes é geralmente mais fácil e mais rentável quando trabalhamos a partir das hipóteses da composição articulatória e da propriocepção do GR 2, sem esquecer a discriminação auditiva intensa do GR 1.

b) Vogais

Ao contrário do que acontece com as consoantes, a utilização da sua acuidade/gravidade funciona maravilhosamente bem para ajudar a corrigir essa mesma característica acústica nas vogais.

Antes de tudo, lembremos que cada vogal contém virtualmente os harmônicos de todas as outras vogais: já sabemos (ver *Dados acústicos*, letra b) que uma vogal dada existe pelo fato de que certos harmônicos são amplificados pela exclusão de outros, mas se esses últimos que foram “abandonados” fossem reforçados, estaríamos diante de vogais diferentes. Assim sendo, quando uma vogal é mal pronunciada, podemos sempre utilizar as vibrações existentes dessa vogal incorreta e modificá-las na direção aguda ou grave da vogal-alvo. Vejamos como.

Em primeiro lugar, o ambiente imediato (contíguo) das consoantes *muito agudas* ou *muito graves* favorecerá o máximo possível a percepção da característica correspondente aguda ou grave que falta na vogal incorretamente pronunciada. Em seguida, o uso dos outros grandes recursos reforçará essa abordagem.

⁵⁷ Não esquecer jamais de dar a devida prioridade ao GR 1 e à sua *discriminação auditiva*.

Tomemos a vogal /y/ em “*c’est sîr*”, às vezes, percebida como i : o aprendiz ouviu somente a porção aguda da vogal-alvo e devemos, então, evidenciar para ele a porção grave – a labialização entre outros – do espectro do /y/ que não foi ouvido. A abordagem consiste em:

- mudar o ambiente consonantal contíguo à vogal por consoantes muito graves, como /b, m, v/ (ver GR 6: *Fonética combinatória*);
- utilizar simultaneamente, a entonação descendente ou colocar em um vale entonativo (ver GR 3: *Entonação*): “*c’est mûr.*” ↘ “*il l’a bu... vu.*” ↘;
- valorizar, além disso, o importante papel da modificação (ver GR 5: *Modificação*) em direção à vogal /u/.

Encontraremos vários outros exemplos nas **Fiches Correctives**, e a Tabela 10 representa uma tabela recapitulativa da correção das consoantes e das vogais com base nas noções de concentração; propriocepção e acuidade; e gravidade. Deve-se notar que, nessa tabela, todos os procedimentos sugeridos, tanto na coluna da esquerda quanto na da direita, têm certa ligação lógica entre eles em relação às noções citadas anteriormente.

Tabela 10 – Correção das consoantes e das vogais


| Discriminação auditiva pontual ou sistematizada em primeiro lugar. | |
|---|--|
| Consoantes | |
| Para favorecer e obter o caráter e o contexto “grave” | Para favorecer e obter o caráter e o contexto “agudo” |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vale entonativo ou entonação descendente. • Ambiente de /o/ e /u/. • A posição final de sílaba ou de grupo rítmico é desejável, às vezes (segundo a língua). | <ul style="list-style-type: none"> • Pico entonativo ou entonação ascendente. • Ambiente de /i/ e /e/ (às vezes /y/). • Posição inicial de sílaba ou de grupo rítmico é desejável, às vezes. |
| Para diminuir a concentração de esforço muscular geral | Para aumentar a concentração de esforço muscular geral |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vale entonativo ou entonação descendente. • Desaceleração da produção rítmica. • Sílabas não acentuadas. • Posição intervocálica (e, às vezes, final) de palavra ou, principalmente, de grupo rítmico. • Modificação da pronúncia da consoante (indo em direção à consoante menos concentrada energeticamente) ou substituição pura e simples da consoante correspondente menos concentrada, se for possível. • Ambiente de /a/ e /ɑ/. | <ul style="list-style-type: none"> • Pico entonativo ou entonação ascendente. • Pico de intensidade (exclamação). • Aceleração da produção rítmica. • Sílabas acentuadas. • Às vezes, em posição inicial de palavras (grupo rítmico). • Modificação da pronúncia da consoante (indo em direção à consoante mais concentrada energeticamente) ou substituição pura e simples da consoante correspondente mais concentrada – se for possível. • Sussurro das sonoras. • Ambiente de /i/ e /e/ (às vezes, /y/). |

| Vogais | |
|---|---|
| Para “sombrear” o timbre (ou seja, para favorecer e obter o caráter e o contexto grave) | Para “clarear” o timbre (ou seja, para favorecer e obter o caráter e o contexto agudo) |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vale entonativo. • Sussurro. • Modificação da pronúncia da vogal a “sombrear” indo em direção de uma vogal mais grave que partilhe o máximo possível de características articulatórias favoráveis para este fim. • Ambiente de /b/, /m/, /v/, e/ou de /R/ e /ʒ/. | <ul style="list-style-type: none"> • Pico entonativo. • Pico de intensidade, isto é, colocar no fim de uma exclamação ou em sílaba tônica e aumentar a energia dessa última. • Modificação da pronúncia da vogal a “clarear” indo em direção de uma vogal mais aguda que partilhe o máximo possível de características articulatórias favoráveis para esse fim. • Ambiente das surdas /s/ e /t/ (às vezes, /z/, /d/ e /ʃ/). |
| <p align="center">Utilização de elementos sensitivos pertinentes ao aprendiz e ao fenômeno. Conscientização dos mesmos elementos sensitivos.</p> | |

Quadro 7 – Fases do processo corretivo

| |
|--|
| <p>1. Audição e detecção do erro.</p> <p>Audição: o ouvido <i>fisiológico</i> recebe os sons da cadeia falada: ele <u>ouve</u>.</p> <p>Detecção: o ouvido <i>fonético</i> escuta <u>atentamente</u> o que o primeiro “ouvido” recebe: ele discrimina e detecta, assim, o erro pela comparação com o <u>código normativo</u> de imagens sonoras gravadas no cérebro.</p> <p>2. Análise e diagnóstico do erro.</p> <p>Análise: <i>decomposição</i> do erro nos seus elementos essenciais e <i>compreensão</i> das suas relações múltiplas.</p> <p>Diagnóstico: julgamento sobre a gravidade do erro e sobre a necessidade ou conveniência de sua correção; hipótese(s) corretiva(s) tirada(s) da análise; escolha dos recursos ou procedimentos de correção.</p> <p>3. Correção propriamente dita do erro.</p> <p>Correção: depois de ter terminado a apreensão de todos os elementos pertinentes, o professor-corretor aplica os sete grandes recursos e seus vários procedimentos para a correção do erro.</p> |
|--|

3.4 GR 3: Entonação

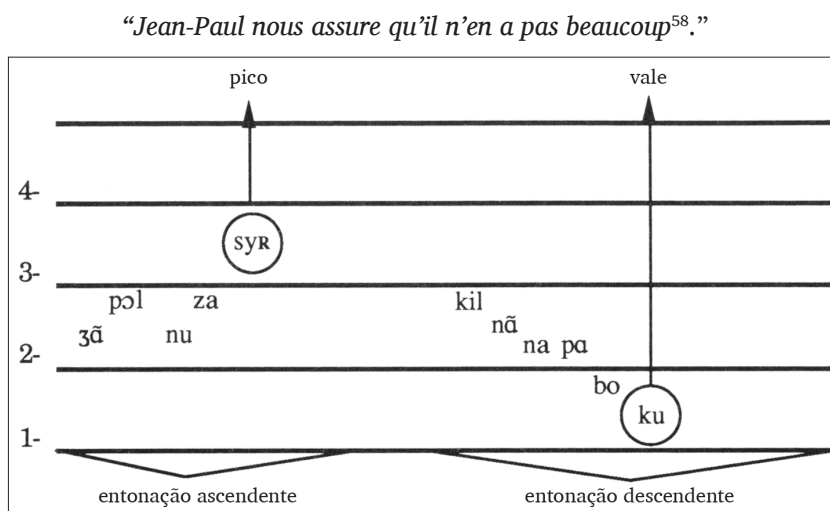
- Picos entonativos: 
- Vales entonativos:
- Variações da entonação.
- Entonação sem elocução (murmúrio).
- Maestro.

3.4.1 Definição

A entonação de uma frase é a curva melódica que resulta das subidas e descidas da voz ou, em outras palavras, as variações tonais da voz; e essa melodia, essa “canção da frase”, pode ser *ascendente* ou *descendente*.

Por outro lado, chamamos *pico entonativo* de uma frase a sílaba levada ao tom mais alto, e *vale entonativo* a sílaba cujo tom é o mais baixo (Figura 12).

Figura 12 - Entonação



3.4.1.1 Utilidade

3.4.1.1.1 Experimentação

A influência da entonação sobre a realização dos sons e, conseqüentemente, seu efeito corretor positivo foram objeto de diversas verificações no mundo experimental da didática das L2.

Entre outros, Intravaia (1977) realizou, com 25 italianófonos, um teste de pronúncia de *logatomos* (palavras artificiais ou, melhor, palavras do francês provável na sua estrutura, mas que não têm qualquer significado) ditas com entonação ascendente e descendente.

A seguir, algumas das suas conclusões:

“A entonação ascendente produz uma elevação significativa das respostas [i](...). Acrescentemos que a influência da entonação as-

58 Jean-Paul nos garante que ele não tem muito. (N.T.)

cedente se traduz igualmente por uma tendência ao aumento das realizações intermediárias entre [i] e [y]: [i/y].” (1977, p. 150).

“A entonação descendente provoca igualmente um aumento significativo das respostas [u]. Três quartos de respostas [u] se encontram no fim da curva entonativa descendente.” (1977, p. 150-152).

“A entonação ascendente executa um papel na reprodução correta do [y] se ela está associada à variável silabação aberta.” (1977, p. 152).

Essa exposição didática destaca, portanto, o que empiricamente cada um pode verificar com sua própria voz, ou seja, que o ser humano tem tendência a elevar a voz quando pronuncia vogais agudas e, em contrapartida, abaixá-la quando pronuncia vogais graves.

Uma experiência fácil de realizar é a de pronunciar sozinho, ou de fazer com que alguém pronuncie a seguinte série de vogais (ou qualquer outra da língua escolhida): [i, e, ε, a, α, ɔ, o, u]. A voz tem natural tendência a descer e, se invertermos a ordem das vogais: [u, o, ɔ, α, a, ε, e, i], a variação da voz vai em direção ascendente. Finalmente, é absolutamente normal que assim seja, uma vez que, estatisticamente falando, as vogais muito agudas têm em si um tom fundamental mais elevado que aquele das vogais muito graves (LAFON, 1961, p. 135).

3.4.1.1.2 A exigência de uma boa entonação

Na evolução de uma língua, há uma relação estreita e uma influência mútua e constante entre a fonética (sons) e a prosódia (acentuação, ritmo e entonação). A silabação muda igualmente, e sabemos, em fonética combinatória e histórica, a importância da estrutura silábica nos âmbitos dos sons e da pronúncia. Tomemos o grande exemplo da passagem do latim ao francês atual e pensemos nas consoantes finais que emudeceram, na vogal que foi alterada e, em seguida, no acento que foi modificado e modificou, pela mesma razão, os sons contíguos, e assim sucessivamente.

Vários corretores têm a intuição e a profunda convicção dessa influência mútua e constante da fonética e da prosódia, e é o suficiente para que eles ajam dentro dessa ótica (ver *Correção fonética com a ajuda do ritmo* e também CALBRIS; MONTREDON, 1975, 1980; GARANT-VIAU, 1981; GUBERINA, 1965, 1970; LEBEL; DESCHAMPS, 1980; ROBERGE, 1982; VULETIC, 1965, 1966; WIOLAND, 1983; WOODS, 1977, 1978, 1979). Os professores de L2 não poderiam imaginar a que ponto

uma paciente e perseverante exigência da melhor imitação possível da prosódia é imediatamente rentável e o é ainda mais quando se tornam mais longos e complexos os enunciados e as estruturas ensinadas.

Por um lado, a imitação pelo aprendiz da entonação expressiva contida no modelo proposto leva-o a:

- viver as emoções e os eventos como eles o são geralmente vividos na língua ensinada e não como na sua língua materna (repetir, por exemplo, uma exclamação como “*Oh! Madame!*” sentado rigidamente, com os braços cruzados e a cabeça reta – ver ilustração desse exemplo na Figura 13);
- sair de seu universo de aprendiz tímido ou rebaixado que gostaria de falar tão bem como na sua língua materna antes mesmo de ter aprendido qualquer coisa;
- pensar bem menos nos sons por si só se por acaso houver um bloqueio momentâneo;
- pronunciar bem melhor no conjunto, sem sacrificar ou ferir a espontaneidade, o que é a consequência lógica de tudo o que foi visto.

Por outro lado, essa mesma exigência de entonação expressiva pelo corretor lhe permite:

- tornar compreensíveis os enunciados pronunciados pelos aprendizes, porque a importância da prosódia, na comunicação, não precisa mais ser demonstrada de tanto que isso atinge os ouvidos e o espírito de quem escuta, por exemplo, “*Oh! Que c’est beau!*”⁵⁹, sem emoção e expressão de alegria. Fica a impressão de uma exclamação inoportuna, irônica ou até mesmo ofensiva em alguns momentos;
- trabalhar, às vezes, a correção de certos sons sem desperter inutilmente, nesse momento, a atenção do aprendiz que tem ainda a impressão de que exigimos dele que “cante” bem o enunciado;
- corrigir efetivamente uma quantidade maior de realizações fônicas ruins, principalmente com os *iniciantes*, sem ter, de um lado, de intelectualizar (ou racionalizar) imediatamente o que quer que seja para eles e, de outro, sem ter de elaborar na mesma hora exercícios sistemáticos sobre um som ou um fenômeno particular.

59 *Oh! que lindo!*, em português. (N.T.)

3.4.1.1.3 Resumo

A entonação ascendente

Favorece a percepção da acuidade, isto é, do aspecto claro-agudo de um som, e aumenta a concentração do esforço muscular geral do mesmo som ou, ainda, o que outros acharam conveniente chamar de nuances de tensão (ver *Concentração e propriocepção do esforço muscular geral*).

Na medida do possível, entretanto, sugerimos colocar o som a ser corrigido no pico entonativo, porque esse pico maximiza os efeitos benéficos da entonação ascendente. Ainda mais porque, nesse caso, poderemos acrescentar o efeito que nos traz a adição de um acento de insistência (ver *Correção fonética do ritmo propriamente dito, letra b, 7º item*).

A entonação descendente

Favorece a percepção da gravidade de um som, isto é, de seu aspecto sombrio-grave e contribui para diminuir a concentração do esforço muscular geral.

Na medida do possível, entretanto, é recomendável colocar o som em um vale entonativo, pois isso maximiza os efeitos benéficos da entonação descendente.

3.4.1.2 Correção fonética...

3.4.1.2.1 ... da entonação propriamente dita

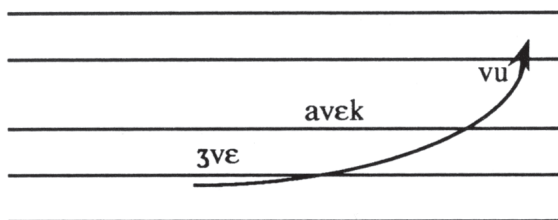
Se a fonética e a prosódia estão profundamente ligadas, pode-se dizer que o primeiro trabalho corretivo do professor será, de certa forma, um trabalho de **prevenção**. Em primeiro lugar, ele deverá exigir uma imitação entonativa fiel, ainda que de maneira ponderada e judiciousa, de qualquer modelo proposto ao aprendiz. Na maior parte das vezes, os sons que são difíceis por si só são mais facilmente produzidos pelo aprendiz quando ele consegue vivê-los intensamente de acordo com a melodia própria da L2 que está aprendendo. Isso porque soltar a “língua”, eliminar progressivamente o constrangimento em produzir novos sons “bizarros”, começa pela modulação da voz, pela aceitação em *cantar* de maneira diferente daquela a que o aprendiz está acostumado. Donde surge a necessidade de começar cedo e insistir ininterruptamente.

Como segunda medida preventiva, o professor deve corrigir rapidamente os esquemas melódicos da fala espontânea que se afastarem muito das curvas entonativas que um nativo está inconscientemente acos-

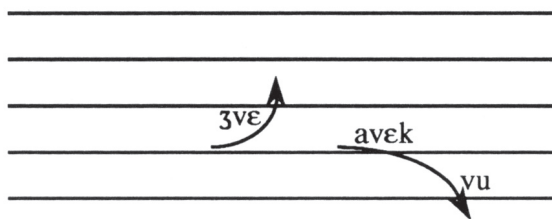
tumado a ouvir. Um nativo, mesmo desprevenido, pode perceber e preencher mentalmente a maior parte das incorreções fônicas do tipo fonológico a fim de decodificar a mensagem. Porém, ao contrário dos erros fônicos, vários erros de entonação só são decodificados como incorretos tardiamente, isso quando são decodificados, e podem criar situações delicadas, mal-entendidos, constrangimentos, frustrações, irritações ou, às vezes, até mesmo bloquear as relações entre aprendizes estrangeiros e nativos.

Por exemplo, um aprendiz anglófono que pronuncia:

“Je vais avec vous!”⁶⁰



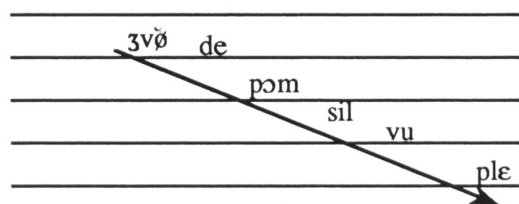
como se fosse uma incerteza ou uma pergunta, logo após ter sido insistentemente convidado a acompanhar seu interlocutor, poderá causar nele uma reação de espanto ou impaciência, uma vez que fica difícil para o nativo adivinhar ou imaginar de imediato que o outro não está lhe fazendo uma pergunta, mas que, ao contrário, acabou de se decidir, só que simplesmente não foi capaz de emitir a entonação correta do tipo:



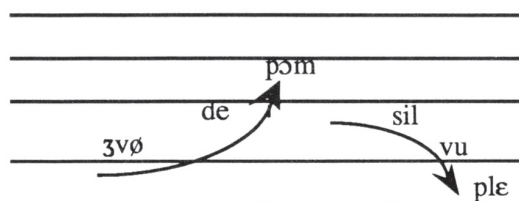
Outro exemplo é a pergunta de um aprendiz hispanófono ou, melhor ainda, asiático que, na mercearia, embora exibindo um enorme sorriso, pede frutas em um tom inequivocamente imperativo e seco:

60 Eu vou com você! (N.T.)

“Je veux des pommes, s’il vous plaît.”⁶¹



Em vez de dizê-lo com a “suave” melodia enunciativa a seguir:



que seria seguramente mais apreciada pelo vendedor, porque este último, tomado de surpresa, pode não compreender que esse estrangeiro à língua, mas que pronuncia os sons de maneira aceitável, queria, de fato, pedir maçãs de maneira gentil.

Portanto, se aconselhamos fortemente exigir desde o início uma entonação que esteja relativamente de acordo com as normas da L2 para que se consiga pronunciar mais facilmente os sons característicos e para que se possam exprimir ideias e sentimentos sem erro grosseiro ou indecifrável – isso apesar das falhas fônicas que podem ocorrer –, acreditamos também que é possível corrigir/trabalhar essas várias falhas fônicas com a ajuda da entonação.

3.4.1.2.2 Correção fonética com a ajuda da entonação

a) Pico entonativo

A percepção/audição e a produção subsequente de uma vogal ou consoante aguda são sempre muito facilitadas quando colocamos esse som em evidência no pico entonativo ou o mais próximo possível desse pico no movimento ascendente de entonação. Duas possibilidades podem se apresentar.

1º O som em questão já está *no pico*; o corretor pode, então, exagerar:

61 Quero maçãs, por favor.

- Ou a altura desse pico que ele não considera suficientemente elevado na sua ótica corretiva,
- Ou a tendência em direção ao alto do “alcance” melódico desse som, principalmente se for uma vogal.

Exemplo: com /ø/ > [o] ou [ø^c], isto é, /agudo/ > grave:

Modelo: “*C’est eux?*”⁶² = [setø ↗]

Exagerado: “*C’est EUX ???*” = [setøøø:: ↗ ↗]

Modelo: “*Il en prend deux pour elle.*”⁶³ = [ilãprãdø ↗ purel ↘]

Exagerado: “*Il en prend DEUX ???*”⁶⁴ = [ilãprãdøø:: ↗ ↗]

Exemplo: com /s/ > [s^c], isto é, /agudo/ > grave:

Modelo: “*Il tousse beaucoup.*”⁶⁵ = [iltus ↗ boku ↘]

Exagerado: “*Il touSSE ???*”⁶⁶ = [iltuss:: ↗ ↗]

2º O som em questão não está no pico entonativo do enunciado original, um caso extremamente frequente: o corretor varia então a estrutura colocando momentaneamente o som no pico entonativo ou o mais próximo possível dele. Devemos, às vezes, mudar o enunciado de maneira radical, mas o importante é, antes de tudo, a escuta/pronúncia do som, e o enunciado assim modificado poderia até mesmo ter sido o original. Entretanto, retornaremos rapidamente ao primeiro enunciado para verificar se a vogal ou se a consoante em questão foi mais bem compreendida e, conseqüentemente, pode ser mais bem pronunciada.

Exemplo: com /œ/ > [ɔ] ou [œ^c], isto é, /agudo/ > grave:

Modelo: “*Donnez-moi l’heure, s’il vous plaît.*”⁶⁷ =
[dɔnemwalœr ↘ silvuple ↘]

Modificado: “*Vous avez l’HEURE, s’il vous plaît ?*”⁶⁸ =
[vuzavelœœ::R: ↗ ↗ silvuple ↗]

Modelo: “*Voilà sa soeur aînée, Marie-France.*”⁶⁹ =
[vwala ↗ sasœrene ↗ marifrãs ↘]

Modificado: [vwalasalœœ:: ↗ rene ↗ ↗ marifrãs ↘]

62 São eles? (N.T.)

63 Ela pegou dois para si. (N.T.)

64 Ela pegou dois??? (N.T.)

65 Ele tosse muito. (N.T.)

66 Ele tosse? (N.T.)

67 Diga-me as horas, por favor. (N.T.)

68 Você tem horas, por favor? (N.T.)

69 Esta é sua irmã mais velha, Marie-France. (N.T.)

Exemplo: com /s/ > [s̺], isto é, /agudo/ > [grave]:

Modelo: “*Il est avec son fils.*” = [iletaveksõfis ↘]⁷⁰

Modificado: “*Il est avec son fils???*” = [iletaveksõfiss:: ↗ ↗]

Acrescentemos que, na escala vocálica das muito agudas em direção às muito graves, uma vogal dada é sempre mais aguda que a seguinte na sua *composição acústica intrínseca*. Se temos de corrigir duas vogais contíguas nessa escala, por exemplo, as vogais /e/ e /ε/, do ponto de vista corretivo, é preciso considerar a vogal /e/ como a aguda – o que é normal – e a vogal /ε/ como grave – o que é mais surpreendente à primeira vista, ainda que seja a realidade naquele momento.

Exemplo: com /ε/ > [e] ou [e], isto é /grave/ > [agudo]:

Modelo: “*On ne vais jamais ↗ à la plage en mai.* ↘”⁷¹ =
ais = /ε/ > e ; ai = [e]

Modificado: “*À la plage en mai???* *Jamais !!!*”⁷² =
[alaplazãmee:: ↗ ↗ zamεε:: ↘ ↘]

b) Vale entonativo

A percepção/audição e a produção subsequente de uma vogal ou de uma consoante grave são sempre muito facilitadas quando se coloca esse som em evidência em um vale entonativo ou o mais próximo possível desse vale no movimento descendente da entonação. Duas possibilidades podem ocorrer:

1º O som em questão *já está no vale*. Nesse caso, o corretor pode exagerar:

- a profundidade (a tonalidade baixa) que ele não considerava suficientemente baixa na sua ótica corretiva;
- a tendência em direção baixa do “alcance” melódico desse som, principalmente se for uma vogal.

Exemplo: com /ø/ > [e], isto é, /grave/ > [agudo]:

Modelo: “*À nous deux !*”⁷³ = [anudø ↘]

Exagerado: “*À – nous – DEUX !!!*” = [a : nu : døø :: ↘ ↘]

70 Ele está com seu filho. (N.T.)

71 Não vamos nunca à praia em maio. (N.T.)

72 À praia em maio???

73 A nós dois! (N.T.)

Exemplo: com /ʒ/ > [Z²/], isto é, /grave/ > agudo:

Modelo: “Il est très léger.”⁷⁴ = [iletʀeʒe ↘]

Exagerado: “Il se sent lésé d’être si léGER!”⁷⁵ =
[ilsəsãlezz::e: ↗ ↗ detʀəsileʒz::e: ↘ ↘]

2º O som em questão não está no vale entonativo – caso frequente: o corretor varia então a estrutura, colocando momentaneamente o som no vale entonativo ou o mais próximo possível dele, mesmo que ele deva, para tanto, mudar radicalmente o enunciado, porque o mais importante aqui é a audição/produção da vogal ou da consoante. Volta-se, em seguida, ao enunciado original, para verificar se o som foi mais bem compreendido e se pode ser melhor pronunciado.

Exemplo: com /a/ > [ɛ] ou [ɛ], isto é, /grave/ > agudo:

Modelo: “Jean est en panne de voiture.”⁷⁶ =
[ʒãetãpan ↗ (ou) → dɔnvwatɥR ↘]

Modificado: “Jean est en PANNE!!”⁷⁷ = [ʒãetãpaa::n ↘ ↘]

Em oposição a: “Jean est en PEINE ??”⁷⁸ = [ʒãe-
tãpe::n ↗ ↗]

Exemplo: com /z/ > [z] ou [s], isto é, /grave/ > agudo:

Modelo: “Si je les ai, j’irai demain.”⁷⁹ = /z/ > s ↗

Modificado: “J’irai demain, si je leS ai!” =
[ʒiredmẽ ↗ ↗ siʒle::z::e: ↘ ↘]

Acrescentemos que, na escala das vogais muito graves indo em direção àsquelas muito agudas, uma vogal dada é sempre mais grave que a seguinte na sua composição acústica intrínseca. Se, por exemplo, temos de trabalhar as duas vogais /õ/ e /ã/, muito próximas uma da outra nessa progressão da gravidade em direção à acuidade, do ponto de vista corretivo, é preciso considerar o /õ/ como bem mais grave e o /ã/ como bem mais agudo do que eles são na realidade acústica absoluta.

74 Ele é bastante leve. (N.T.)

75 Ele se sente lesado de ser tão leve! (N.T.)

76 João está com problema no carro. (N.T.)

77 João está com problema!! (N.T.)

78 João sofre??” (N.T.)

79 Se eu os tiver, irei amanhã. (N.T.)

Exemplo: com /õ/ > [ã^c] ou [ã], isto é, /grave/ > [agudo]:

Modelo: “*C’est du thon excellent.*”⁸⁰ = /õ/ > [ã^c] ↗ [ã] ↘

Modificado: “*Voilà un excellent thon!*”⁸¹ =

[vwala ↗ õenekselãã:: ↗ ↗ tõõ:: ↘ ↘]

c) Entonação sem fala: murmúrio

Esse procedimento ajuda o locutor-ouvinte a se concentrar unicamente sobre o padrão entonativo do segmento que interessa, sem que tenha de se preocupar além da conta com os sons a serem pronunciados, e sem que seja perturbado pelas dificuldades de qualquer tipo criadas pelos sentidos das palavras ou inerentes à grafia quando há leitura em voz alta.

Entretanto, o uso do murmúrio é mais delicado, pois sua execução leva frequentemente a um sentimento de constrangimento, principalmente para os aprendizes em fim de adolescência e, certamente, para os adultos, como se, para eles, o murmúrio pertencesse ao mundo das brincadeiras de criança. Entretanto, manteremos esse procedimento, lembrando que seu uso cuidadosamente medido e adaptado, é especialmente eficaz:

- para a discriminação auditiva pontual ou sistematizada dos diversos esquemas entonativos;
- para o trabalho pontual dos movimentos entonativos muito específicos e especialmente difíceis da L2;
- para colocação em evidência, durante o tratamento de um fenômeno preciso, do fato de que o som mais agudo está bem no pico entonativo e que o mais grave, por sua vez, está no vale: tudo isso sem se preocupar momentaneamente com a articulação relativamente complicada dos sons por si só.

Dessa maneira, a utilização do pico e do vale entonativos, assim como a variação da entonação – consequência lógica da ótica corretiva dos dois primeiros – e, finalmente, o uso comedido do murmúrio entonativo mostram-se excelentes recursos para quem quer acentuar a acuidade ou a gravidade de uma vogal ou de uma consoante, e para quem quer, além disso, aumentar ou diminuir a concentração do esforço muscular geral.

Evidentemente, ainda que esses procedimentos façam parte do grande *recurso entonação*, ele só acontecerá em seu pleno poder de

80 É um atum excelente. (N.T.)

81 Afí está um atum excelente! (N.T.)

correção, se for operado em ligação estreita com os seis outros GR. Essa abordagem é, na realidade, fundamental no interior de todo o modelo sistemático da *problemática pontual*.

3.5 GR 4: Ritmo

| <i>Procedimentos de ensino</i> | <i>Procedimentos de correção</i> |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Contagem em voz alta. • Separação em sílabas e silabação aberta. • Procedimentos respiratórios. • Batimento da cadência/compasso com a mão ou com um metrônomo. • Variação da altura. • Variação da acentuação. • Pico de intensidade/exclamação. • Desaceleração e aceleração da produção rítmica. • Ritmo sem elocução: la – la – la brusco. | <ul style="list-style-type: none"> • Aceleração e desaceleração da produção rítmica. • Silabação aberta: antecipação vocálica, separação em sílabas (progressiva e regressiva). • Encadeamento verbal: consonantal, vocálico (hiato). • Variação da acentuação. • Ritmo sem elocução: la – la – la brusco. • Pico de intensidade/exclamação. • Batimento da cadência/compasso com a mão ou com um metrônomo. |

3.5.1 O ritmo do francês

3.5.1.1 Descrição geral

O ritmo é produzido pela periodicidade das sílabas acentuadas ou, ainda, de acordo com a definição habitual utilizada, pelo retorno em intervalos mais ou menos regulares dos tempos fortes na cadeia falada.

Guberina (1974) afirma que o ritmo é caracterizado pela descontinuidade dos estímulos, que são as pausas (com um significado), as vogais (acentuadas e não acentuadas) e consoantes. A isso, Vuletic (1966) acrescenta que o ritmo é formado pelo equilíbrio dessas pausas, das vogais e das consoantes, e também por essa espécie de liberdade que tem a fala viva enriquecida pela presença humana. Poderíamos acrescentar que o ritmo é também a variação do tempo (cadência) na pronúncia das vogais e das consoantes.

Portanto, o ritmo é até hoje um fenômeno ao mesmo tempo concreto e inapreensível (ou incomum) sob vários aspectos, tanto de escuta quanto de aparelhos de laboratório.

Em francês, entretanto, é bem conhecido o fato de que o ritmo se apresenta como uma sucessão de sílabas cuja regularidade é quebrada de tempos em tempos por uma sílaba cuja altura (frequência) e comprimento (duração) variam bastante, ao contrário da força (intensidade), que difere relativamente pouco⁸² da força das sílabas precedentes (não acentuadas). Donde a impressão de um ritmo suave, discreto, de um ritmo que, no início da aprendizagem, se deixa dificilmente cortar em seus elementos (grupos) rítmicos. Isso ajuda a causar a impressão de que os francófonos têm sempre uma produção muito rápida: “Sabemos que esse desfile regular e resistente das sílabas átonas fez com que fosse comparado o ritmo da nossa língua àquele de uma arma automática” (FAURE, 1971, p. 9). Será então necessário trabalhar o ritmo francês brincando bastante com a altura e o comprimento – duração (ver *O acento e o ritmo*).

| Lusófonos | Anglófonos | Hispanófonos | Asiáticos (japoneses, chineses e vietnamitas) |
|--------------------------------|--------------------------------|-----------------|---|
| r | r | b / v | l / r b / v |
| l | l | | |
| t + i | | ʒ / j | sonoras/surdas não aspiradas |
| d + i | descanso das consoantes finais | z | ʒ |
| descanso das consoantes finais | | ʃ / (s) | ʒ / z |
| | | d intervocálico | l / n ʃ / s |
| | | g intervocálico | r / ʒ |
| j | ɥ | ɥ | |
| ɥ | ʒ | | j / ɥ |

3.5.1.2 Algumas noções essenciais

a) Aceleração e desaceleração da produção rítmica

A descrição precedente faz do ritmo um fenômeno ligado ao tempo, em que a sua cadência está diretamente ligada àquela da produção do locutor: se, por qualquer razão, esse último fala mais rápido do que o normal⁸³, ele acelera sua produção rítmica, e se fala mais lentamente, a desacelera (ver Quadro 8).

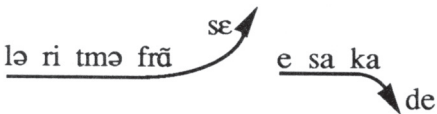
82 Trata-se do acento dito tônico ou rítmico – e não dos diversos acentos de insistência do francês – na ótica pedagógica do ensino do ritmo a não francófonos.

83 Por *normal*, entende-se simplesmente a velocidade da produção habitual de um locutor sem qualquer medida instrumental. É a percepção dos ouvintes que os faz dizer que um locutor fala subitamente mais rápido ou mais lentamente que há alguns instantes.


Quadro 8 – Produção rítmica

Exemplo: “Le rythme français est saccadé.”⁸⁴


a) Produção acelerada pelo corretor :



b) Produção normal (modelo): objetivo visado pelo aprendiz:



c) Produção desacelerada pelo corretor:



Produção rítmica acelerada

Acelerando a produção, o corretor encurta (Quadro 8a) a duração normal dos sons, fazendo com que toda a energia inicialmente prevista para um dado som seja transmitida de maneira mais intensa, mais concentrada (Quadro 9a), já que ele distende menos sua energia no tempo, e distribui toda essa energia sobre um som que se tornou subitamente mais curto.

Constatamos então que a aceleração da produção rítmica tem normalmente o efeito de aumentar a concentração do esforço muscular geral.

Produção rítmica desacelerada

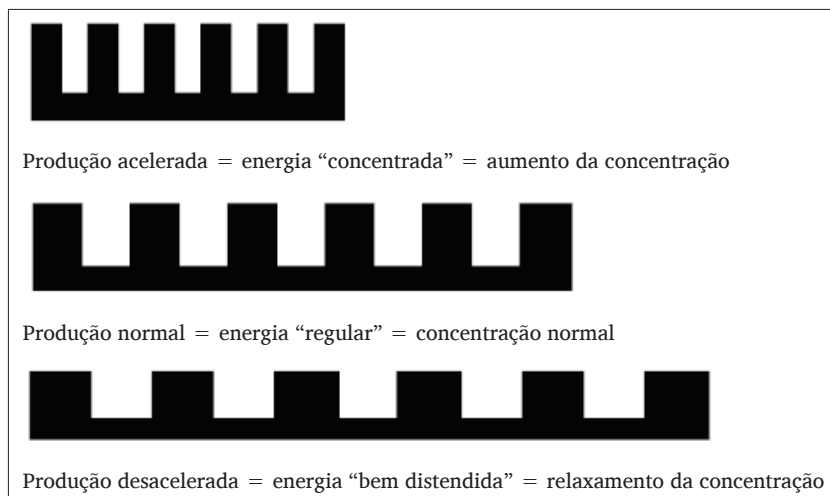
Desacelerando a produção, o corretor aumenta (Quadro 8c) a duração normal de um som; conseqüentemente, parece que a energia, inicialmente prevista para um dado som, é transmitida a ele de maneira relaxada (Quadro 9c), já que o corretor distribui mais essa energia

84 O ritmo francês é abrupto. (N.T.)

no tempo. Exatamente como Landercy e Renard (1976, p. 180), acredito que a desaceleração da produção rítmica tem, normalmente, o efeito primeiro de diminuir a concentração do esforço muscular geral.

Além disso, a desaceleração da produção tem como consequência melhorar a percepção auditiva de um som, efeito dos mais positivos e dos mais buscados quando chega o tempo de trabalhar a discriminação auditiva.

Quadro 9 – Ritmo e distribuição da energia (concentração)



b) Silabação aberta e antecipação vocálica

Na cadeia falada, a maior parte das sílabas do francês termina por uma vogal (DELATTRE, 1965a, p. 41-42; WIOLAND, 1983, p. 14-15). Qualificamos essas sílabas como *abertas*. Sabemos também que, no interior de uma sílaba, e mesmo de uma sílaba a outra, o locutor francófono tem, inconscientemente, forte tendência a *antecipar articulatoriamente a vogal* (SIMON, 1967; BRICHLER-LABAYE, 1970; ROCHETTE, 1973) mais do que a consoante que, entre outros, os anglófonos antecipam na sua própria língua (DELATTRE, 1965a; FAURE, 1971; WOODS, 1983).

Do ponto de vista pedagógico, então, esses dois fenômenos de sílaba aberta e de antecipação vocálica serão cobertos pelo procedimento de correção chamado *silabação aberta*, cujo objetivo é duplo. De fato, delimitando de maneira clara (e mesmo artificial, às vezes) a vogal em relação à(s) consoante(s) seguinte(s), favorecemos primeiramente a influência benéfica da vogal sobre a consoante precedente da mesma sílaba e, em segundo lugar, dificultamos a influência frequentemente prejudicial (para o aprendiz) de uma consoante sobre a vogal preceden-

te. Por exemplo, segundo a tendência para a *silabação aberta* (antecipação vocálica) de um francófono, a frase “*téléphone-moi*”⁸⁵ vai se tornar [te-le-fõ-nmwa]; mas a mesma frase, segundo a tendência contrária, a da silabação fechada (antecipação consonantal: ver o ponto C a seguir), vai se tornar [tel-ef-õn-mwa], em que percebemos que os dois /e/ fechados foram abertos – o que é insignificante –, escutamos principalmente que o /ɔ/ foi nasalizado – o que é menos insignificante –, e, finalmente, constatamos uma separação silábica (e, portanto, realidade rítmica) muito diferente daquela à qual um francófono está acostumado – o que é bem mais complicado no que diz respeito à compreensão/decodificação.

Enfim, dado que esse procedimento de correção da silabação aberta é mais facilmente realizável e proveitoso em produção desacelerada, e que ele se liga, além disso, à igualdade rítmica do francês, acredito que seja bom associá-lo aos procedimentos de correção do ritmo em geral.

c) Encadeamento consonantal (ou ligação falsa) e ligação diante da antecipação consonantal; encadeamento verbal

A tendência inconsciente e absolutamente profunda do francófono em antecipar a vogal – núcleo normal e regular da sílaba francesa – tem como corolário o fenômeno do encadeamento consonantal. De fato, assim que uma vogal quer aparecer, a forte tendência psicológica de lhe reservar um lugar privilegiado na sílaba é tal que parece que a consoante que a precede não tem outra escolha a não ser se atrasar: visto de outro ângulo, é como se a consoante tivesse absolutamente necessidade de um apoio vocálico para existir e, a partir de seu nascimento, a consoante se aglutinasse estreita e voluntariamente à vogal seguinte⁸⁶.

Exemplos:

“*noir et blanc*”⁸⁷

[nwa re blã]

→ → →

85 Ligue-me. (N.T.)

86 Isso pode, na verdade, explicar a tendência da aparição do schwa [ə] de apoio depois da pronúncia forte e clara das consoantes finais francesas para torná-las bem identificáveis. As consoantes oclusivas, e particularmente as nasais, estão mais sujeitas a esse fenômeno, enquanto as constrictivas parecem ter menos necessidade desse suporte vocálico de apoio: é como se elas se “sustentassem” melhor sozinhas com seu descanso longo e sustentado. Observaremos, por sinal, que grande número de quebequenses francófonos têm tendência: a fazer desaparecer as consoantes finais absolutas, no lugar de realmente “engoli-las” de certa forma; ou a articulá-las claramente com pelo menos um embrião de schwa: [ə]. Exemplos: “*lui-même*” = [lɥimẽm (ou) ...mẽmə (ou) ...mẽmə]; “*la gigue*” = [laziv (ou) lazigə (ou) lazigə].

87 Preto e branco. (N.T.)

“Il en veut treize en tout”⁸⁸

[i lã vø tɾɛ zã tu]

→ → → → →

Essa última frase pareceria estranha para um ouvido francófono e seria na verdade difícil de decodificar se seu corte silábico fosse feito na silabação fechada proveniente da antecipação consonantal de um aprendiz anglófono, por exemplo:

[il ãv øt ɾɛz ãt u]

← ← ← ← ←

Percebemos que a antecipação consonantal é essa tendência inconsciente e muito forte que nasce no espírito do locutor – anglófono, germanófono etc. – e que brota de sua boca para dar um espaço silábico privilegiado à consoante⁸⁹. Ainda que essa consoante tenha sempre necessidade também de uma vogal como núcleo silábico, o espaço importante que ocupa na sílaba faz com que sua forte ressonância consonantal englobe tudo, especialmente a vogal precedente e, dessa forma, lhe dê sua “coloração” consonantal específica. Basta pensar, entre outros, nos [ɹ] e [ɹ̥] do inglês americano, que tendem fortemente a sombrear qualquer vogal contígua, principalmente, a precedente.

A situação se apresenta agora da seguinte maneira: a tendência profunda para a antecipação vocálica do francês leva a um hábito articulatorio facilmente observável, chamado **encadeamento consonantal**, que consiste em ligar toda consoante final pronunciada à vogal inicial da palavra seguinte. Esse fenômeno, como vimos, é, por sua natureza, muito importante na produção e na percepção do ritmo suave e, ao mesmo tempo, ritmado e constante do francês. Mas ele é, em essência, o oposto da antecipação consonantal de línguas como o inglês.

Além disso, a noção de encadeamento consonantal nos leva, inevitavelmente, a falar sobre a ligação, que “consiste em pronunciar a consoante final que existe diante de uma palavra que começa por vogal, a qual, em outro contexto, não seria pronunciada.” (BOUDREAULT et al., 1967 p. 39). Entretanto, articulatoriamente falando, a ligação na cadeia falada não é nada mais do que um fenômeno de encadeamento consonantal, porque o locutor deve ligar uma consoante a uma vogal subsequente por causa de circunstâncias favoráveis.

88 Ele quer 13 no total. (N.T.)

89 O inglês americano, por exemplo, tem quatro consoantes silábicas [ɱ, ŋ, ɹ, ɹ̥] e somente a consoante /t/ ultrapassa /n, r, l/ em taxa de frequência de aparição na língua falada. Pode-se dizer, portanto, que o inglês americano tem três de seus quatro fonemas consonantais mais frequentes com um *alofone silábico*.

Entretanto, é claro que, por razões imperiosas de ensino e de domínio de regras da ligação – às vezes caprichosas –, o professor deve explicar bem ao aprendiz o fato de que a consoante do encadeamento é *pronunciada sempre*, enquanto que aquela da ligação, normalmente muda na palavra isolada, só aparece ocasionalmente, segundo os vestígios de “alguns encadeamentos de consoantes finais no francês antigo” (CARTON, 1974, p. 87) e segundo as regras em uso na língua nesse momento (ver DELATTRE, 1951; LEÓN, 1966a - para as regras; e GARROTE, 1984 – ótima monografia).

Evidentemente, no conjunto do que se convencionou chamar *encadeamento verbal*⁹⁰ da língua falada, no início, o aprendiz terá dificuldade para distinguir, por exemplo, o /t/ do encadeamento consonantal de “*Pierrette est venue*” [pjɛrɛtevnɥ] do /t/ de ligação de “*Marie est arrivée*” [mariɛtarive]. Entretanto, essa distinção não é muito relevante na realidade da pronúncia consonantal em si, mas é muito importante que o locutor não francófono domine a mecânica do encadeamento consonantal e também as regras de ligação a fim de evitar um ritmo cortado ou entrecortado cheio de hesitações inesperadas.

Mais uma vez, não se trata aqui somente de estética, ainda que a beleza rítmica de uma língua deva ser considerada, mas, antes de tudo, refere-se à ininteligibilidade da língua falada, num ritmo nativo ou estrangeiro. Do ponto de vista de correção/trabalho fonético, que é essencialmente o contexto das minhas observações, um ritmo bastante “comprometido” cria no ouvinte francófono uma incompreensão inquietante, porque esse último tem a curiosa impressão de ter ouvido o francês sem compreender nada, ainda que os sons tenham sido relativamente bons, e cria no próprio locutor não francófono um grande número de erros fônicos que ele certamente não cometeria com tanta gravidade se o ritmo não fosse tão descuidado. Por sinal, as várias falhas corrigíveis com a ajuda do ritmo (ver *Correção fonética com a ajuda do ritmo*) são uma prova tangível disso.

d) Separação silábica

Ainda que simples, a separação silábica favorece vários elementos. Permite, em primeiro lugar, destacar e, ao mesmo tempo, assimilar os padrões entonativos e rítmicos de uma frase (ou de um de seus

90 O **encadeamento verbal** engloba, de um lado, o **encadeamento consonantal** proveniente da antecipação vocálica e, de outro, o **encadeamento vocálico** com ataque suave e fim claro que lhe permitem sua maneira modulada de ligar as vogais em hiatos e mesmo em “triatos” como: “J'ai un livre” ou “Je vais à Otawa”.

segmentos), reduzindo temporariamente o número de sílabas. A separação permite também que uma sílaba interior de um segmento ocupe momentaneamente a posição inicial ou final desse segmento, segundo as necessidades da correção. Finalmente, executada escrupulosamente em silabação aberta, a separação silábica propicia à vogal francesa todo o espaço do qual ela precisa para se desenvolver sem sofrer o entrave da antecipação consonantal que os aprendizes não francófonos vão tentar inconscientemente fazer.

Para isso, há dois tipos de separação silábica: a separação *progressiva*, ou seja, aquela que parte do início da frase (ou segmento) e que vai em direção ao fim (Quadro 10a), e a separação *regressiva*, que parte do fim indo em direção ao início (Quadro 10b). Entretanto, a prática demonstra que a separação regressiva é, psicologicamente, mais tranquilizadora e, por isso mesmo, mais eficaz no âmbito da memorização, na medida em que a separação progressiva é também utilizada nesse caso com o fim de não “viciar” o aprendiz, isto é, não o acostumando a sempre esperar esse procedimento para memorizar.

Quadro 10 – Separação silábica

| | |
|--------------------------------|-------------------|
| Exemplo: “Il est revenu hier.” | |
| a) Separação progressiva | |
| 1. | i ↗ |
| 2. | ile ↗ |
| 3. | ilerə ↗ |
| 4. | ilerəvny ↗ |
| 5. | ilerəvny ↗ i ↘ |
| 6. | ilerəvny ↗ ijɛr ↘ |
| b) Separação regressiva | |
| 1. | jɛr ↘ |
| 2. | ijɛr ↘ |
| 3. | vny ↗ ijɛr ↘ |
| 4. | rəvny ↗ ijɛr ↘ |
| 5. | lerəvny ↗ ijɛr ↘ |
| 6. | ilerəvny ↗ ijɛr ↘ |

Poderemos notar que, no exemplo do Quadro 10 – como em qualquer outra frase parecida – as etapas 1 e 2, tanto do item a quanto do item b, podem muito bem ser reunidas em uma só se o corretor jul-

gar apropriado. Além disso, para que o procedimento seja inteiramente eficaz, o corretor deve repetir cada etapa com o mesmo ritmo e a mesma entonação que tem exatamente cada uma delas na frase inteira, tal como pronunciada pelo modelo.

3.5.2 Correção fonética

3.5.2.1 *Correção fonética do ritmo propriamente dito*

a) Utilidade da correção do ritmo

Como acontece com aqueles da entonação (ver ...*da entonação propriamente dita*), alguns erros rítmicos criam, de tempos em tempos, uma inquietação no interlocutor médio: de um lado, ele constata um tipo de contradição entre a mímica – e, às vezes, todo o gestual – de um não francófono e a mensagem principal que ele acabou de “pronunciar”; de outro lado, esse mesmo interlocutor médio não pode adivinhar sempre o que há de errado no enunciado em questão: ele deve esperar a sequência das proposições do não francófono ou questioná-lo.

Finalmente, é importante perceber que os erros prosódicos – ou seja, de acentuação, de ritmo e de entonação – são mais traiçoeiros (inesperados e de difícil decodificação) e mais teimosos que qualquer erro fônico, para qualquer aprendiz de qualquer língua. Além disso, muitos professores de L2 os ignoram ainda, e, no caso contrário, muitos deles não lhes dão a menor importância. Evidentemente, será sempre mais fácil corrigir/trabalhar um som que enfrentar os fenômenos prosódicos, dos quais temos geralmente pouca consciência mesmo na nossa própria língua⁹¹.

Além disso, ainda que o ritmo seja em si mesmo muito diferente da entonação – o primeiro é a cadência ou o “tempo” e o segundo é a melodia ou o “ar” –, ambos formam um conjunto percebido globalmente pela grande maioria das pessoas. Consequentemente, tudo o que foi dito com respeito à utilidade e exigência de uma boa entonação (ver *A exigência de uma boa entonação*) aplica-se aqui integralmente.

Dessa forma, vou trabalhar um pouco sobre o ensino propriamente dito do ritmo francês, a fim de que possamos, na sequência, utilizá-lo como meio de correção.

91 *Principalmente* na própria língua, porque várias pessoas tomam consciência da prosódia de sua L1 quando tomam contato com a L2, assim como os professores que a aprendem primeiro quando estudam didática e depois quando da prática do ensino.

b) O ensino do ritmo

No início, aconselho a fazer pronunciar todas as sílabas de um mesmo grupo rítmico com a mesma força, a mesma duração e sobre a mesma nota. Depois, num segundo tempo, alonga-se (ver 1º procedimento a seguir) a última sílaba pronunciada. Ex.: *appartement*⁹² [ap̄ar-t̄amã], depois [ap̄ar-t̄amããã].

A altura da sílaba final variará certamente para cima ou para baixo (ver 5º procedimento a seguir), mas isso não é o mais importante. É preciso antes obter, sob todos os pontos de vista, uma igualdade das sílabas não acentuadas, depois, chegar a uma sílaba final que será acentuada, principalmente, por causa da intenção de alongar e não por causa de um aumento da força.

Além disso, será possível constatar rapidamente que é difícil trabalhar o ritmo sem modular a frase, sem variar a entonação, em outras palavras, tentando guardar um tom igual (*recto tono*⁹³). Quando o problema torna-se agudo, é preciso desviar a atenção do aprendiz da entonação em direção ao ritmo, e, mesmo que qualquer questão sobre a melodia seja escutada com benevolência, deve-se adiar a resposta a uma etapa de correção posterior, a qual não deve, aliás, demorar. Explica-se ao aprendiz que, no momento, ele está aprendendo principalmente a marcar o ritmo das palavras e das frases, bater a medida, mais do que modular ou entoar essas mesmas palavras e frases.

Para facilitar a *aquisição* do ritmo pelos aprendizes, podem-se utilizar os seguintes procedimentos:

1º Contagem em voz alta

Fazer com que o aprendiz conte de 1 a N, depois pedir a ele que pronuncie um grupo rítmico, composto de palavras de 1 a N sílabas, com a mesma regularidade que aquela obtida durante a contagem dos números de 1 a N, além de exigir que ele destaque bem cada sílaba. Começar pelos grupos rítmicos de duas sílabas, depois aumentar progressivamente até chegar a seis ou oito sílabas no máximo. O corretor deve cuidar para que haja identidade completa entre a regularidade da enumeração em voz alta e a repetição do grupo rítmico correspondente.

92 *Apartamento*. (N.T.)

93 Termo em latim que significa *de um tom uniforme, sobre o mesmo tom, sobre a mesma nota*. (N.T.)

2º Corte silábico e silabação aberta

Fazer com que um não francófono adquira o hábito da silabação aberta não é fácil, ainda mais considerando o fato de que o exercício em si mesmo não tem nada de envolvente. Acredito, mesmo assim, que a combinação contagem em voz alta/corte silábico é o meio menos artificial para trabalhar a silabação aberta, porque assim não existirá a impressão de se estar insistindo por insistir, mas de se estar trabalhando o ritmo, uma vez que o corte escandido ajudará a empurrar a consoante final de uma sílaba para o início da sílaba seguinte.

Parece, além disso, que insistindo na silabação aberta, facilita-se muito a aquisição do ritmo, pois o aprendiz interrompe menos e demora menos nas consoantes⁹⁵; a sua produção é então mais fluida, uma vez que ocorre maior antecipação vocálica.

Por exemplo, o grupo rítmico *Je n(e) le vis(e) pas*⁹⁶ é geralmente cortado assim (silabação aberta) por um francófono: [ʒə nlə vi zpa]. Um anglófono, cujo ritmo francês seja ainda muito influenciado pelo ritmo de sua língua materna, cortará essa frase da seguinte maneira: [ʒən ləv iz pa]. É evidente que esse tipo de silabação fechada (com antecipação consonantal) torna quase irreconhecível qualquer grupo rítmico francês. Chega a ser desnecessário acrescentar que, sob tais circunstâncias, o ritmo deve ser trabalhado atentamente.

3º Capacidade e regularidade respiratórias

É possível melhorar a capacidade e a regularidade respiratórias e, logo após, dominar a igualdade rítmica das sílabas não acentuadas, utilizando os dois procedimentos a seguir.

Primeiro procedimento

Iniciar com exercícios respiratórios simples praticados por todos os adeptos de ioga ou de técnicas similares:

- a) Inspiração;
- b) Retenção do ar nos pulmões;
- c) Expiração;

95 Em geral, os aprendizes cuja L1 pertence à grande família linguística *germânica*, inconscientemente, dão grande importância às consoantes de sua língua materna, o que causa, entre outras coisas, o aspecto cortado, quebrado (para ouvidos francófonos) do ritmo das línguas, como inglês ou alemão, por exemplo, em relação à impressão regularmente abrupta do ritmo francês. Por sua vez, os francófonos e os hispanófonos dão a impressão (para ouvidos *germânicos*) de saltitar de vogal em vogal, já que as consoantes lhes servem mais de transições que de pausas ou de obstáculos a transpor.

96 Eu não o miro. (N.T.)

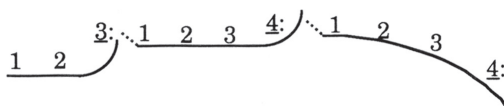
d) Descanso com os pulmões inteiramente vazios de ar.

Faço um resumo na tabela a seguir e sugiro algumas durações (em segundos) para cada uma das quatro fases:

| | Inspiração | Retenção | Expiração | Descanso |
|----------|------------|----------|-----------|----------|
| 1ª série | 2 | 4 | 2 | 2 |
| 2ª série | 2 | 8 | 4 | 2 |
| 3ª série | 6 | 12 | 6 | 3 |
| Segundos | | | | |

Segundo procedimento

Sobre o modelo seguinte,

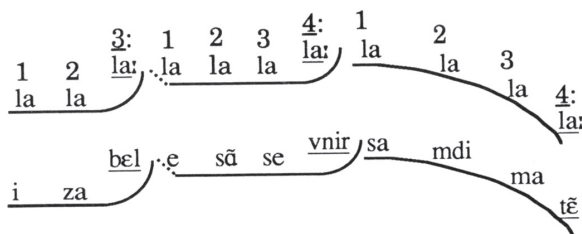


pedir aos aprendizes para:

- marcarem todas as sílabas de uma frase provável, contando de 1 a N (N representando a última sílaba de cada grupo rítmico);
- modularem as sílabas acentuadas, sem inspirar durante a frase⁹⁷.

O corretor utiliza, no início, sequências rítmicas relativamente curtas que ele prolongará gradualmente. Depois, substitui os números pelos logatomos *la, la, la...*, e passa finalmente às frases francesas de mesma feição rítmica.

Exemplo: *Isabelle est censée venir samedi matin*⁹⁸.



4ª Marcar a cadência

O corretor sublinha delicadamente a cadência marcando fisicamente a regularidade rítmica – com a ajuda de seus dedos ou de um

⁹⁷ Para evitar: a) a *ditongação* proveniente do excesso energético adquirido durante a inspiração; b) a *oclusão glótica* ou o *ataque vocálico* duro proveniente dessa inspiração súbita.

⁹⁸ Isabelle deve vir sábado de manhã. (N.T.)

lápiz⁹⁹ – sobre a mesa ou até mesmo sobre a própria mão do aprendiz, a fim de que este último sinta bem o ritmo em seu corpo enquanto conta em voz alta e repete verdadeiras sílabas francesas (ver anteriormente *1ª contagem em voz alta*). Em seguida, pede-se ao aprendiz que ele mesmo marque a cadência com sua mão enquanto tenta segui-la com sua voz.

Entretanto, há nesse procedimento uma dificuldade independente do fenômeno a ser corrigido, ou seja, aquela que têm certas pessoas para sincronizar, logo no início da aprendizagem, dois esforços físicos – bater a mão de acordo com um ritmo preciso e pronunciar sons (que podem, além disso, oferecer algumas dificuldades) segundo esse ritmo¹⁰⁰. Uma vez que o exagero não é geralmente apropriado em lugar algum, pode ser necessário abandonar momentaneamente esse procedimento. Se, entretanto, o aprendiz não conseguir apreender e imitar de outra forma o ritmo discreto e regularmente brusco do francês, será necessário insistir em levá-lo a reproduzir a cadência que o corretor imprimirá aos grupos rítmicos.

5ª Variação da altura

O corretor pode tornar ainda mais audível a diferença entre as sílabas não acentuadas e a última sílaba acentuada, pronunciando essa última sobre uma nota bem mais alta ou bem mais baixa. A imitação perfeita da altura em si mesma não é necessária na medida em que o aprendiz reproduz a regularidade rítmica e acentua a última sílaba, eliminando o máximo possível o elemento físico intensidade (força). Exemplo:

| | | | | |
|-----|------|-----|---|------------|
| il | vien | dra | i | <u>ci</u> |
| 1 | 2 | 3 | 4 | <u>5</u> : |
| | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | <u>5</u> |
| [il | vjẽ | dra | i | si:] |

6ª Variação da acentuação

Em razão de sua natureza, uma sílaba acentuada é mais concentrada que uma não acentuada, isto é, a sílaba acentuada é,

99 O corretor dá o compasso de certa forma. A utilização de um metrônomo pode também se mostrar útil.

100 Normalmente, essas pessoas têm a mesma dificuldade em sua língua materna. O corretor pode facilmente verificar se esse é o caso, pedindo-lhes para contar, na L1, as séries de números 1 a 3, 1 a 5, 1 a 7 e 1 a 10, e destacar com as mãos o ritmo que resulta da pronúncia desses números.

em geral, proprioceptivamente sentida como exigindo um esforço articulatório maior que a sílaba não acentuada. Além disso, ela é auditivamente melhor percebida que a sílaba não acentuada, resistindo mais, assim, às mudanças fonéticas imediatas devidas ao ambiente fônico.

O corolário é que, evidentemente, o corretor terá frequentemente o interesse em acentuar uma sílaba não acentuada (ou vice-versa), segundo seu objetivo corretivo e segundo o benefício da mudança pretendida, na medida em que retorna na sequência à declaração original.

Assim, o corretor pode variar a acentuação de uma mesma sílaba de diversas maneiras:

Mudando essa sílaba de palavras, como “**dur**-à-cuire”¹⁰¹ por “en **verdure**”.

Variando o lugar dessa sílaba no segmento, como “**tu** le feras?”¹⁰², que se torna “Le feras-**tu**?”.

Ou, ainda, insistindo sobre uma sílaba anteriormente não acentuada, como em “c’est **decidé**”¹⁰³, que é normalmente [sedeside] e se torna sedeside em oposição a sedezide.

Ou simplesmente [deside], que se torna [desidemã]¹⁰⁴.

7º Pico de intensidade/exclamação

Trata-se de acrescentar energia ao acento já existente do francês. Essa técnica consiste em criar um pico de intensidade, superpondo um acento de insistência (intensidade) sobre o acento de duração e de altura já existente, ou ainda, colocando a sílaba acentuada em fim de exclamação. Essas duas sugestões, entretanto, serão mais válidas quando a sílaba acentuada já estiver no pico entonativo.

101 Algo ou alguém que demonstra muita resistência; e *Em verdura* ou *na vegetação*, respectivamente. (N.T.)

102 Você o fará? (N.T.)

103 Está decidido. (N.T.)

104 Decidido e decididamente, respectivamente. (N.T.)

Exemplos:

(*au fait, dis-moi...*) “*Viens-tu?*”¹⁰⁵

ty

vjẽ

(*mais bon sens, dis-moi*) “*Viens-TU?*”¹⁰⁶

TY

vjẽ

8ª Desaceleração e aceleração da produção

Esse procedimento fundamental liga-se intimamente aos meios precedentes e é essencial dominar essa modalidade de trabalho. No início, certa lentidão da produção da fala ajuda os aprendizes a respeitar, de maneira relativamente fácil, a regularidade das sílabas não acentuadas. Entretanto, o caráter artificial de tal produção aborrece e é preciso, então, acelerar a produção para reencontrar o tom natural do francês (que não é sinônimo de velocidade excessiva) e para verificar se a aquisição do mecanismo rítmico é estável no aprendiz.

Ao menor bloqueio ou balbucio sério, reduz-se a produção, depois acelera-se novamente no momento oportuno¹⁰⁷. Essa mudança de tempo é fácil para o corretor, tranquilizadora e eficaz para o aprendiz (ver *O ritmo do francês, Algumas noções essenciais – a* e Quadro 8).

9ª Ritmo sem fala ou *la-la-la* ritmado

Vimos esse procedimento a propósito da correção com a ajuda da entonação (Correção fonética com a ajuda da entonação – c), mas retorno ao assunto porque ele é tão importante aqui como lá e porque é diferente na natureza.

105 (na verdade, me diz) “Você vem?” (N.T.)

106 (mas que coisa, me diz) “Você VEM?”. Na realidade, em francês ocorre a inversão verbo/sujeito e, literalmente, a tradução seria “Vem você?”, com ênfase na palavra *você* e não no verbo. Entretanto, isso não faz muito sentido em português e, para efeito da teoria do autor, o importante é observar o aumento de energia no final da frase. (N.T.)

107 O ritmo e a entonação estão intimamente ligados na prática. A representação do ritmo não pode, portanto, abstrair a curva melódica. Entretanto, como já disse, a imitação perfeita da entonação será exigida e, sobretudo, trabalhada por si mesma, depois que o aprendiz tiver adquirido certa regularidade nas sequências rítmicas. Concordo, entretanto, que essa dicotomia seja mais uma necessidade racional do que um procedimento facilmente concretizável.

O procedimento é bastante diferente no sentido de que o murmúrio continuado que se confunde perfeitamente com a melodia ligada à entonação, substituímos aqui por sílabas marcadas – la-la-la ritmados, por exemplo –, que se adaptam melhor à natureza suave e regularmente marcada do ritmo francês.

Além disso, a utilização de la-la-la ritmado (ou de qualquer outra sílaba) acaba ficando rapidamente monótona – e constrangedora, às vezes – em virtude das razões evocadas em Correção fonética com a ajuda da entonação. É preciso manter esse procedimento tão eficaz, entretanto, lembrando-se de que deve ser usado com moderação, como qualquer outro, aliás. Parece que essa verdade de correção/trabalho fonético, às vezes, foi esquecida ou não foi compreendida nos manuais ou “métodos” que utilizaram sistematicamente essa técnica. Os resultados foram mais ou menos felizes, porque o uso do procedimento foi excessivo – não se pode aplicá-lo por uma hora seguida! –, e também porque os usuários provavelmente não compreenderam seu objetivo e não souberam, portanto, como empregá-lo com discernimento. É realmente lamentável, porque esse procedimento simples e eficaz mereceria melhor uso.

3.5.2.2 *Correção fonética com a ajuda do ritmo*

a) Princípio de trabalho

É fundamental lembrar-se de que a aceleração da produção rítmica diminui a duração inicial e “normal” dos sons que, dessa forma, recebem uma energia muscular mais intensa, mais concentrada. Ao contrário, uma desaceleração da mesma produção rítmica inicial aumentará a duração dos sons e essa nova distribuição no tempo diluirá ipso facto a energia muscular desses sons (ver O ritmo do francês – Algumas noções essenciais – A). O princípio de trabalho corretivo é, portanto:

- a) a aceleração da produção rítmica normalmente tem por efeito aumentar a concentração do esforço muscular geral;
- b) a desaceleração da produção rítmica normalmente tem por efeito diminuir a concentração do esforço muscular geral, além de melhorar sensivelmente a percepção auditiva de qualquer fenômeno sonoro.

Evidentemente, esse princípio de base será adequadamente apoiado por vários procedimentos de correção; alguns dos quais incluem, tal como se apresentam ou intencionalmente modificados, os elementos constituintes do ritmo francês.

b) Exemplos de erros e sugestões de correção

A correção, com a ajuda do ritmo, utilizará os procedimentos enumerados a seguir, cujos detalhes poderão ser encontrados nas páginas anteriores:

1. Aceleração e desaceleração da produção rítmica.
2. Silabação aberta: antecipação vocálica.
3. Corte silábico: progressivo e regressivo.
4. Encadeamento verbal: consonantal e vocálico (hiato).
5. Variação da acentuação.
6. Ritmo sem fala: la-la-la ritmado.
7. Pico de intensidade/de exclamação.
8. Batida da cadência/compasso com a mão ou com um metrônomo.

Quanto às falhas eventuais e pontuais, as mesmas são diversas (ver **Fiches correctives**, 4 e 5) e variam segundo a L1 do aprendiz. Além disso, como a aceleração e a desaceleração da produção rítmica são os dois principais procedimentos de correção fundamentalmente vindos do ritmo, e parcialmente eficazes, classifico primeiro os principais erros sob uma ou outra dessas duas rubricas corretivas; em seguida, quando adequado, sugiro outros procedimentos secundários no tempo, mas cuja ação benéfica acrescenta-se aos primeiros procedimentos para executar aí um papel igualmente importante.

Não se deve, entretanto, esperar que esse ou aquele procedimento seja a panaceia: deve-se saber levar em conta a gravidade da falha em relação à L1 dos aprendizes, porque alguns deles, mais do que outros, têm hábitos articulatórios fortemente opostos àqueles do francês. Por exemplo, o anglófono adquirirá mais tardiamente que o hispanófono ou que o asiático a antecipação vocálica típica do francês; por sua vez, o hispanófono, normalmente, terá mais dificuldades que o anglófono com a fricção em geral (/ʃ/ > tʃ) e com a fricção em particular (/g/ > y); enfim, o asiático, comparado ao hispanófono, conservará por muito tempo um ritmo em *staccato* e uma entonação muito alta.

Também, na medida em que progride a exposição dos *Grandes Recursos*, podemos constatar que cada um deles tem sua eficácia, mas que é sempre a combinação de procedimentos de pelo menos dois ou três GR que, finalmente, realiza verdadeiras maravilhas. Além disso, as Fiches correctives fornecerão ao usuário o conjunto ao mesmo tempo interligado e unificado de todos os procedimentos sugeridos para

corrigir/trabalhar cada erro específico em relação ao francês ensinado como segunda língua (FL2) ou língua estrangeira (FLE).

Por enquanto, aqui está a enumeração das principais categorias de erros e, para cada uma, a sugestão que nos parece ser mais apropriada dos procedimentos de correção ligados ao ritmo, uma vez que encontraremos a descrição e o diagnóstico de cada um desses erros na obra *Fiches correctives des sons du français* em 2 (fenômenos incorretos *vocálicos*) e 3 (fenômenos incorretos *consonantais*).

Aceleração da produção rítmica

1. **Ditongação** das vogais /i/, /e/, /u/, /o/: acrescentar um pico de intensidade no fim de uma exclamação; variação da acentuação.
2. **Abertura** das vogais fechadas /i/ > [I], /y/ > [Y], /u/ > [U]: colocar em sílaba acentuada, no pico exclamativo.
3. **Posteriorização** das vogais anteriores /y/ > u, /ø/ > o, /œ/ > ɔ, /ɛ/ > ã, /a/ > [ɑ, ɒ]: acrescentar um pico de intensidade colocando a vogal em fim de exclamação e em sílaba acentuada; colocar em sílaba aberta (de maneira artificial pelo /œ/ que existe somente em sílaba fechada).
4. **Manutenção inoportuna** do /ə/: utilizar também o corte progressivo fechado (ver imprescindivelmente a **Fiche corrective** V8.3).
5. **Assibilação** das consoantes /t/ e /d/ diante de /i/ e /y/: variação da acentuação; corte silábico com alternância da silabação aberta e fechada (ver **Fiches correctives** C6.2 e C7.2 para explicações de [t^s, d^z]).
6. **Palatalização** de /k/ e /g/ diante de /i/, /y/ e /e/: variação da acentuação; corte silábico com alternância da silabação aberta e fechada (ver **Fiches correctives** C14.2 e C 15.4 para as explicações de [k^j, g^j]).
7. **Sonorização** das consoantes surdas: corte silábico com a consoante surda isolada; pico de intensidade.
8. **Fricação**¹⁰⁸ em geral: variação da acentuação (sílaba acentuada) com recomendação da posição inicial de palavra; pico de intensidade (exclamação enérgica).

108 É o fenômeno da evolução progressiva de uma consoante oclusiva em uma constritiva (ex.: /g/ > [g̃], /b/ > [β], /d/ > [ð], /t/ > [θ]), ou ainda, da ampliação da constrição de uma consoante constritiva (ex.: /ʒ/ > [ʒ̃], /v/ > [w]). Enfraquecimento ou relaxamento são sinônimos de **fricação** (ver as **Fiches correctives** dessas consoantes).

Desaceleração da produção rítmica

1. **Fechamento** das vogais /a/ > [æ, ε], /ε/ > [e], a > [ɔ], ã > [ẽ], /ã > [õ]: corte silábico aberto.
2. **Anteriorização** de /ã/ > [ẽ, ã].
3. **Neutralização e redução** vocálicas: corte silábico aberto; variação da acentuação (acentuada).
4. **Queda inoportuna** do /ə/: utilizar também o corte regressivo (ver imprescindivelmente a **Fiche corrective** V8.2).
5. **Labialização insuficiente** das vogais: corte progressivo à silabação aberta.
6. **Insuficiência nasal** das vogais (ver as **Fiches correctives** específicas de cada vogal nasal).
7. **Apêndice nasal** das vogais: corte progressivo à silabação aberta.
8. **Nasalização** das vogais orais diante de consoantes nasais: corte progressivo à silabação aberta.
9. **Ataque** ou **final** vocálica **muito brusca** (oclusão glótica): encadeamento vocálico muito estendido (desaceleração extrema) e muito modulado (variação da altura, pronunciando duas ou três vogais em sequência sobre tons diferentes).
10. **Aspiração** das consoantes /p/, /t/, /k/: variação da acentuação (não acentuada); corte progressivo à silabação temporariamente fechada pela consoante problemática (ver as **Fiches correctives** dessas consoantes [p^h, t^h, k^h]).
11. **Ensurdimento** das consoantes sonoras: variação da acentuação (não acentuada) com a posição intervocálica recomendada; corte silábico com silabação aberta para a antecipação vocálica.
12. **Africação**¹⁰⁹ de /ʃ/ > [tʃ], /ʒ/ > [dʒ]: variação da acentuação (não acentuada) com a posição intervocálica recomendada (ver as **Fiches correctives** dessas consoantes).

109 A africação é o fenômeno de uma consoante que se torna uma semioclusiva (uma africada), ou seja, grosso modo, uma consoante que combina estreitamente uma oclusão e uma constrição. No caso presente, a desaceleração do ritmo favorece muito a audição dos dois elementos da africada (semioclusiva), isto é, favorece a discriminação auditiva. É desnecessário dizer que a correção da falha é, por isso, igualmente facilitada.

13. **Oclusão parcial** ou encolhimento de /v/ > [β], /f/ > [ϕ]: variação da acentuação (não acentuada) com a posição intervocálica recomendada.

14. **Retroflexão** ou **velarização** de /R/ > [ɻ], /l/ > [ɭ]: corte silábico (progressivo e regressivo) com silabação aberta de antecipação vocálica muito forte; variação da acentuação com a posição inicial de palavra, às vezes, recomendada¹¹⁰.

Exemplo comentado: “Oh! Madame”.

Antes de concluir, gostaria de dar um exemplo bem detalhado do trabalho de um corretor com a ajuda da prosódia (entonação e ritmo) sobre um enunciado bem curto, mas claramente incorreto.

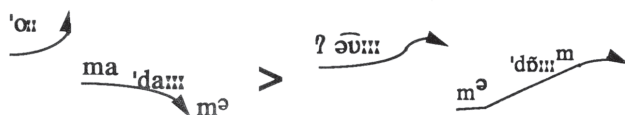
Esse enunciado de aparência banal ficará rapidamente irreconhecível na boca de um aprendiz anglófono, por exemplo, se ele desloca o acento ou modifica a natureza (duração > intensidade), produz um ritmo em “ondas” e muda, por isso mesmo, a entonação final. Sua produção parecerá, então, como a da Figura 13.

Figura 13 – Ilustração comparada de “Oh! Madame”

Modelo do professor

Realização do aprendiz

['o::ma'da::mə] > [ʔ əu:: mə'dɔ::m]



Além das incorreções prosódicas evidentes, os erros fonéticos marcantes são:

1. ataque brusco (oclusão glotal) da vogal /o/;
2. ditongação da mesma vogal /o/;
3. redução ou neutralização em direção ao /ə/ do primeiro /a/ não acentuado de “madame”;
4. nasalização indevida do /a/ de “...dame”.

110 As recomendações presentes são muito parciais porque essas duas consoantes, de certa forma “caprichosas”, necessitam de um desenvolvimento mais elaborado que é possível encontrar em suas **Fiches correctives** respectivas C17.1 e C17.4, depois C9.1 e C9.4.

Processo corretivo sugerido:

1. Evidenciação do ritmo pela contagem em voz alta: “um, dois, três...”, alongando o “três”.
2. Alongamento do [treees...] sublinha que o acento deve ser colocado sobre essa terceira e última sílaba, e não sobre uma ou outra das duas primeiras; o mesmo alongamento destaca a duração (e não a intensidade/força) como elemento físico do acento francês.
3. Sensibilização física ao ritmo e à melodia, marcando o compasso da cadência de maneira que o lápis (ou a mão) produza um barulho mais grave (ou mais agudo, segundo a necessidade) e, sobretudo mais longo para a última sílaba do enunciado. Essa sensibilização deve ser produzida pelo corretor sobre um objeto ou sobre o braço do aprendiz ou, ainda, pelo próprio aprendiz; sugere-se igualmente ao corretor marcar o compasso e pedir ao aprendiz para começar a pronunciar seu enunciado quando desejar a partir da produção rítmica imposta dessa forma pelo corretor, ou ainda imposta por si mesmo, o que é bem mais difícil, entretanto;
4. Alongamento exagerado do /a/ acentuado de “...dame” para permitir ao aprendiz articular corretamente sem antecipar o /m/ final e, assim, ajudá-lo a não nasalizar indevidamente o /a/: [madaaaaa...m]; há aqui, então, simultaneamente, o uso do corte silábico da sílaba aberta a fim de adiar esse /m/ final para uma outra sílaba em [m^o] (ver Figura 13).
5. Um final entonativo muito baixo, o que resultará em: [madaaaaa... ↓↓ m].

Dessa forma, a imitação pelo aprendiz:

- a) do “um” (de 1, 2, 3...) contado de maneira breve ou longa, corrigirá, respectivamente, a ditongação do final do /o/ ou o ataque brusco da inicial desse mesmo /o/;
- b) da produção rítmica lhe deixará o tempo e a energia muscular e expiratória necessárias para uma articulação plena e clara, sobretudo do /a/ não acentuado de “ma...”, que estava, de outra forma, ou truncado (reduzido) ou neutralizado (em direção ao /ə/);
- c) da produção rítmica à sílaba aberta associada à entonação descendente e expressiva eliminará a nasalização exagerada do /a/ de “...dame”.

Resumo: exigindo a imitação mais fiel possível da prosódia, o professor maximiza as possibilidades de correção:

1. do ataque vocálico brusco, comumente chamado oclusão glotal;
2. da ditongação de uma vogal no início ou no interior de um grupo rítmico;
3. da redução ou da neutralização vocálica;
4. da nasalização exagerada e deformante das vogais orais diante de uma consoante nasal.

Lembrarei, já que foi discutido anteriormente, que se pode corrigir da mesma maneira:

1. a aparição de um apêndice nasal de uma vogal normalmente nasal: ou seja, “il va tomber”¹¹¹, que se torna [tõ^mbe], no lugar de [tõbe];
2. a ditongação de certas vogais no fim absoluto; “c’est l’été”¹¹², que se torna [seleteĩ] em vez de [selete];
3. a falta de descanso nas consoantes finais: [kapitalis^m] ou [kapitalis^t] em vez de um claro e límpido [...lism] ou [...list], que evita obrigar o locutor a repetir porque não havia sido bem compreendido de qual se tratava;
4. a aspiração das consoantes /p/, /t/ e /k/ principalmente no início de palavras “son père est revenu”¹¹³ torna-se [...p^hεɪ], em vez de [sõpɛrɛrɛ^hvny] com um só acento sobre [vny], o que evitaria, então, um aumento prejudicial de energia respiratória sobre “père”.

Percebe-se que o ritmo, assim como seus procedimentos, é um grande recurso de correção de utilização relativamente fácil e certamente produtivo, visto o largo leque de aplicações que se pode fazer dele, com a condição de que o ritmo por si só seja dominado relativamente cedo pelo aprendiz, que terá sido corrigido de maneira apoiada desde o início de sua aprendizagem¹¹⁴, e com a condição de que o

111 Ele vai cair. (N.T.)

112 É verão. (N.T.)

113 Seu pai voltou. (N.T.)

114 Normalmente, os aprendizes que imitam bem o ritmo e a entonação pronunciam igualmente bem os sons em seu conjunto, e as incorreções que permanecem não são grandes, ainda mais que, com o tempo, são, de certa forma, polidas – ou então mascaradas – pela prosódia justa e expressiva. Entretanto, todo corretor experiente confirmará o fato de que o aprendiz que domina verdadeiramente pouco o ritmo da língua ensinada pronuncia *ipso facto* muito mal vários sons dessa mesma língua. Em um estudo sobre a aprendizagem oral do árabe moderno, Dichy destaca a importância do ritmo na

professor saiba utilizar esse mesmo ritmo com o objetivo corretivo buscado e, às vezes, à vista de todos, dada sua aparência inofensiva ou sua “aparente invisibilidade”.

3.6 GR 5: Modificação

- Balanceamento do som (do leve ao exagerado).
- Substituição momentânea de um som.

3.6.1 Introdução histórica

Modificar um som partindo de um simples balanceamento para chegar a uma forte deformação ou mesmo à substituição momentânea desse som é uma técnica que foi utilizada em correção fonética de maneira esporádica. Por exemplo, Léon, em um artigo publicado em inglês, designa a substituição pelo termo “linguistic” (1966b, p. 71) e, um pouco mais tarde, explica que “A técnica linguística consiste em transferir, adaptando-o, um som conhecido (mas talvez raro) da língua materna, para uma sequência da segunda língua. Trata-se essencialmente de uma tomada de consciência linguística e não de uma transferência pura e simples” (1967, p. 73).

Na mesma época, em cursos de formação fonética para futuros corretores, eu recomendava fortemente a técnica da articulação voluntariamente deformada (*Correção com a ajuda da concentração/ propriocepção – b*), que não era mais do que um meio para o professor em exercício educar os sentidos musculares (*propriocepção: A noção de propriocepção e sua hipótese de trabalho*) e refinar sua própria discriminação auditiva (*GR 1: Discriminação auditiva*) dos erros do aprendiz.

O mérito virá, entretanto, para os autores do verbotonal por terem sistematizado esse procedimento de correção fonética – destinado, então, mais especificamente a ajudar os aprendizes – denominado *pronúncia balanceada ou deformada*. Para eles, a *pronúncia balanceada* consiste em “orientar a audição do aluno, conservando a estrutura original, mas balanceando a pronúncia do som difícil, com o objetivo

facilitação das aquisições do aprendiz e fornece, ao mesmo tempo, alguns argumentos em favor da prioridade dada a uma boa reprodução das estruturas rítmicas assim como à imitação da entonação. Ele conclui suas palavras afirmando, aliás, que “As dificuldades que experimentam os estudantes na pronúncia do ritmo do árabe têm por corolário uma má realização de alguns sons” (1978, p. 24).

de sensibilizar o ouvido às diferenças pertinentes” (RENARD, 1979, p. 88). Entretanto, na mesma obra, um pouco mais adiante, o mesmo autor chamará a atenção de um usuário que estiver diante de um grande otimismo quanto à eficácia desse procedimento. “Constatamos várias vezes que os resultados positivos obtidos graças ao balanceamento levado até à deformação não eram duráveis” (RENARD, 1979, p. 94).

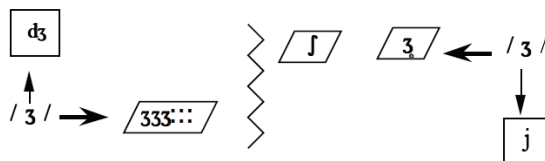
Evidentemente, tudo dependerá do objetivo buscado pelo corretor e do sentido de realismo dele: não esqueçamos que cada recurso tem um papel específico a executar e que tudo vai se perder ou se complicar quando um violar o outro. Voltarei a isso a seguir.

3.6.2 Nuances e substituições momentâneas

No que diz respeito a este tratado, balancear ou até deformar a pronúncia de um som ou de um dado fenômeno é tentar evidenciar o elemento acústico-articulatório pertinente que o aprendiz não compreendeu, mesmo depois de várias escutas e tentativas de pronúncia. Como frequentemente acontece em correção fonética, trata-se aqui de ir por etapas na direção oposta à da falha, a fim de facilitar a percepção e a execução de qualquer conjunto fonético e prosódico.

A modificação não pode ser incorporada (*a priori*) aos exercícios de uma lição ou de um manual, mas constitui um meio que o corretor deve utilizar a fim de apresentar os alofones (variantes fonéticas) adequados numa linha fonológica aceitável.

Tomemos como ilustração a consoante /ʒ/ (em “j’écris”¹¹⁵) pronunciada [dʒ] pelo anglófono e [j] pelo hispanófono. Para diminuir a grande concentração energética do [dʒ] anglófono, pode-se modificar o modelo /ʒ/ para um [ʒ̃] bem longo e descontraindo. Convoca-se em seguida o aprendiz a repetir depois do professor [ʒ̃:ekri]. Para bloquear o [j] frouxo do hispanófono, modifica-se em direção a um [ʒ] muito enérgico, muito concentrado, que tomará a forma de um [ʒ] forte, muito breve e não sonorizado, podendo mesmo chegar até a surda correspondente [ʒ̥]. Esquematicamente, isso dá:



115 Eu escrevo. (N.T.)

O segundo exemplo, vocálico desta vez, ilustra novamente duas direções erradas opostas: o /y/ pronunciado u por vários aprendizes, e pronunciado i, entre outros, pelos brasileiros, alguns espanhóis (particularmente, da região catalã) e pelos eslavos em geral. No primeiro caso, é preciso colocar em evidência a acuidade e a anterioridade do /y/, modificando-o em direção a um \boxed{i} ascendente e relativamente breve. Do segundo erro, ao contrário, é preciso sublinhar a gravidade da **labialização** do /y/ e modificar então o som em direção a um \boxed{u} descendente e, de preferência, esticado. Esquemáticamente:



Esse procedimento permite ao aprendiz ouvir momentaneamente a falha que cometeu, principalmente, mas o procedimento não condiz necessariamente com uma estabilização da pronúncia do som incorreto. Após a pronúncia voluntariamente incorreta, isto é, modificada do professor, o aprendiz pronuncia uma espécie de [ɜ] e de [y]; ele não repetiu verdadeiramente o que as outras pessoas ao seu redor talvez tenham ouvido, mas esse aprendiz observa que realizou bem o som que o professor queria fazê-lo pronunciar. Já é uma etapa atingida no processo da integração fonética.

Dito isso, é possível perceber que a expressão *substituição momentânea* atinge o fenômeno de uma modificação que vai tão longe que chega a entrar em outra área fonológica (*Limite de tolerância – b*).

Por exemplo, se, para /ʒ/ > $\boxed{dʒ}$ corrige-se fazendo $\boxed{ʒʒʒʒʒ}$, modifica-se, mas se corrige produzindo um \boxed{j} . Na verdade, substituímos diretamente o fonema /j/ por /ʒ/. Aliás, qualquer outro aprendiz, a não ser aquele que está sendo corrigido, ouve geralmente a substituição como tal, porque esse aprendiz “ouvinte” não está mentalmente (“impacientemente”) implicado no processo corretivo como o está o aprendiz “corrigido”. Entretanto, essa substituição é somente momentânea e o corretor deverá repetir e exigir imediatamente o enunciado normal.

3.6.3 Modificação das características articulatórias

3.6.3.1 As consoantes e a concentração/propriocepção

A Figura 4 tem por objetivo principal indicar as relações de concentração/propriocepção (ver *Concentração e propriocepção do esforço muscular geral*) entre as consoantes e, por isso mesmo, incorporar à sua maneira as cinco características possíveis de uma consoante:

1. Sonoridade/surdez
2. Oralidade/nasalidade
3. Modo articulatório
4. Lugar de articulação
5. Eventual labialidade

Porém, o professor que já se iniciou na articulação voluntariamente deformada (*Correção com a ajuda da concentração/propriocepção – b*) como técnica de formação tanto auditiva quanto muscular (proprioceptiva) certamente não terá dificuldade em continuar nessa via e modificar uma ou outra característica articulatória das consoantes.

1. Sonoridade/surdez: o papel das cordas vocais

Passar da consoante surda à sonora significa diminuir a concentração; modificar a partir da sonora em direção à surda significa aumentar essa mesma concentração.

Quanto à propriocepção, a nuance é aqui muito sutil e, por isso, muito subjetiva, mas não negligenciável em alguns casos.

2. Oralidade/nasalidade: o papel do véu palatino

Todas as consoantes orais, sem exceção, são mais concentradas do que as quatro consoantes nasais da Figura 4, se considerarmos /j, ɥ, w/, denominadas semiconsoantes, como formando a zona sonora média entre consoantes e vogais.

Além disso, observemos que /m/, /n/, /ɲ/ e /ŋ/ são, por um lado, bem mais concentradas que suas orais correspondentes, ou seja, /b/, /d/ e /g/, respectivamente, e que, por outro lado, sua propriocepção diminui sensivelmente, uma vez que a energia articulatória é transmitida em vários níveis (laringe, boca e nariz) e que o locutor tem, assim, uma sensação mais difusa de todo seu esforço muscular geral.

3. Modo articulatório: o papel do eixo vertical dos órgãos articulatórios

Há diminuição gradual da concentração/propriocepção passando das oclusivas às constritivas. Notemos o “meio caminho” das semioclusivas (africadas) /pf, ts, tʃ, dz, dʒ/.

4. Local de articulação: o papel do eixo horizontal dos órgãos articulatórios

Para todos os fins, não há diferença muito sensível de concentração entre os locais de articulação em si mesmos, enquanto a proprio-

cepção parece diminuir um pouco movendo a língua da frente para trás (SKARIC, 1974a, b).

5. Eventual labialidade: o papel dos lábios

Aumenta-se a propriocepção das consoantes labiais /p, b, m, f, v/ ou labializadas /ʃ, ʒ, ɥ, w/ acentuando sua labialidade ou, ainda, durante uma modificação acrescentando/exagerando a labialização como quando, no caso de um /ʃ/ > s, modificamos ‘s’ em direção a $\overline{ʃ}$, acrescentando primeiro a labialização, antes de brincar, em seguida, com seu local de articulação.

A seguir, destacamos três exemplos que ilustram, respectivamente, a modificação do modo articulatório (exemplo A) e da sonoridade/surdez (exemplo B), e uma substituição momentânea (exemplo C) visando melhorar o lugar de articulação.

Exemplo A – Fricação da consoante /g/ > [ɣ]

Cercando o /g/ de vogais /a/ posteriores, em que a última será exageradamente aberta e profunda [aga], já se favorece certa abertura da oclusão e fricção do /g/, que pode chegar à fricativa sonora dorsovelar $\overline{ɣ}$. Continua-se com um \overline{g} /bem longo e pronunciado de maneira frouxa. O processo de evolução é o seguinte¹¹⁶: \overline{aga} , \overline{agga} , \overline{agggg} , \overline{avvva} = [ava]. O [ɣ] obtido dessa forma é intervocálico, que é a posição mais favorável.

A seguir, em resumo, o processo de evolução das outras posições do /R/:

[ɣ] final: \overline{eggg} , \overline{eyyy} , \overline{eyyyv} , \overline{evvv} = [ɛv]

[ɣ] inicial: \overline{yyye} , \overline{vvve} = [ɣe]

[ɣ] pré-consonantal: \overline{eyyy} , \overline{evvy} , \overline{eyyg} = ɛvg

[ɣ] pós-consonantal: \overline{eyyv} , \overline{eyvv} = [ɛvgv] ou [ɛgv] e [ɛgv].

Ainda que o corretor não faça aqui apelo prioritário ao GR7, é evidente que, com esse procedimento, o aprendiz desenvolverá seu sentido muscular. E sem que necessariamente se dê conta ou reflita sobre isso, também vai chegar a sentir que a parte posterior da língua sobe em direção ao fundo da garganta. O reflexo de comprimir a língua, sobretudo a ponta, para frente será talvez contrariado.

116 A duração longa ou exagerada de um som é indicada aqui pela repetição do símbolo fonético. Isso permite, nesse caso, visualizar melhor o processo de evolução.

Exemplo B – Sonorização da surda velar /X/ > [ʁ]

Com o aprendiz que já domina¹¹⁷ bem o jota /x/ espanhol de palavras como Juan, bajo ou o achlaut /χ/ alemão de Bach, achtung, o procedimento consiste em habituá-lo a sonorizar a consoante surda de pares como /f-v/, /s-z/ ou até /k-g/, pedindo para alternar do [f] ao [v] etc.: fff vvv fff vvv.

Exige-se o mesmo processo de vozeamento do [x]¹¹⁸. O resultado será mais ou menos [ɣ] ou [ʁ]: xxx γγγ xxx ʁʁʁ. Depois, acrescenta-se uma vogal posterior logo após esse longo [x] sonorizado que se tornou um tipo de [ʁ]: ʁʁʁo, ʁʁʁɔ, etc. Finalmente, são propostas palavras dissílabas do tipo rosée ʁʁʁoze ou rondeau¹¹⁹ ʁʁʁɔdo.

Quando se consegue um bom /R/ francês de início, será fácil passar para as posições finais e intervocálicas. Da final para a posição pré-consonantal é somente um passo, basta seguir o /R/ final de uma palavra começando por uma consoante, quart d'heure [kaR-dœR] > [kardœR], em seguida passar às palavras do tipo ardeur¹²⁰ [aR-dœR] > [ardœR].

Por outro lado, é possível ser criativo no que diz respeito à posição pós-consonantal. Utiliza-se um dissílabo começando por /R/ e termina-se por uma consoante que poderá formar o grupo consoante +/R/ da nova palavra. Assim, ronçe torna-se s(e)ront¹²¹ da seguinte maneira: ʁɔ sss-ʁɔ sss-ʁɔ sssʁɔ ʁʁɔ. Se, por acaso, não houver mais palavras reais, pode-se utilizar sem medo os logatomos, isto é, palavras hipotéticas ou comumente denominadas artificiais ou, ainda, francês probabilístico. Por exemplo, grès¹²² é obtido da seguinte forma: ʁɛ-ggg-ʁɛ-ggg-ʁɛ-gggʁɛ-gʁɛ.

Além disso, com o aprendiz cujas aptidões auditivas são muito boas, destaca-se que o [x] é similar ao [ʁ] em várias palavras, procedendo-se como segue. Pronunciam-se palavras usuais em que precisamente o /R/ ensurdece normalmente em francês moderno: près,

117 Qualquer que seja a razão: aprendizagem anterior de uma dessas línguas ou simplesmente impressão (psicológica) de ter menos dificuldade, ou dificuldade alguma, para pronunciar esses sons do R francês. Ver a nota 1 de Delattre, 1946, p. 430.

118 Com os anglófonos, cujo fonema /h/ é articulatoriamente muito marcado, pode-se utilizar o mesmo procedimento, acrescentando-lhe as pequenas modificações que se fizerem necessárias.

119 Rosado e medalhão, respectivamente. (N.T.)

120 Quarto de hora e ardor, respectivamente. (N.T.)

121 Espinheiro e serão, respectivamente. (N.T.)

122 Cerâmica. (N.T.)

trop, froid, merci, parece que...¹²³ Em seguida, propõe-se, para fins de comparação, os logatomos [oxo], [uxo], [axu] etc. Pede-se, finalmente, para suavizar e sonorizar: oxo-oꝝo-oꝝo.

Alguns professores poderiam temer que seus alunos conservassem um /r/ pós-consonantal ensurdecido e muito parecido com o /x/, mas não nos esqueçamos de que o ensurdecimento do /r/ depois de consoante surda é uma característica do francês moderno. Por um lado, as consoantes surdas, principalmente oclusivas, ensurdecem o /r/ por assimilação progressiva. Por outro lado, quando há queda do /ə/ instável ou caduco, o /r/ do grupo consonantal final é frequentemente sussurrado e, às vezes, até retraído. Assim, quatro¹²⁴ tornou-se [kat] na pronúncia familiar. Não há razão para temer além da conta esse fenômeno e, principalmente, para querer corrigi-lo a qualquer preço.

Complemento os dados desse procedimento da sonorização do /x/, citando Delattre (1951, p. 62), que o sugeria a seus alunos norte-americanos já há muitos anos¹²⁵.

O *jota* espanhol – que cada um pode dizer sem medo – não é outro senão um *r* francês abafado. Em *près, très, craie*¹²⁶, o *r* é até semelhante ao jota por conta da influência de ensurdecimento das consoantes surdas que o precedem; foneticamente, pode-se escrever /pxe, txe, kxe/. O exercício prolongado do jota pode então formar os músculos para o *r*. Além disso, partindo-se de um jota intervocálico: /ɔxa/, se o vozeamos, obteremos um *r*: /ɔra/. Por esse procedimento, e mudando o lugar do acento, a palavra espanhola *hoja* torna-se a palavra francesa *aura*¹²⁷. (Para sentir melhor o vozeamento, é melhor tampar os ouvidos). Mas, naturalmente, o *r* é bem mais suave que o jota por causa do vozeamento e da diminuição do fechamento que segue. A vantagem de partir do jota é psicológica: isso permite não pensar em um *r* (mesmo pronunciando um), o que elimina o reflexo do *r* americano.

123 Perto, demais, frio, obrigado e porque, respectivamente. (N.T.)

124 Quatro. (N.T.)

125 Procedimento que ele tinha anteriormente (1946, p. 430) qualificado como *método para alargamento da constrictão*.

126 Perto, muito e giz, respectivamente. (N.T.)

127 Folha e aura, respectivamente. (N.T.)

Exemplo C – Substituição momentânea de /n/ ou /d/ por /l/

Partindo do fato de que as consoantes /n/ ou /d/ são mais fáceis de pronunciar e que partilham, grosso modo, o lugar de articulação e da sonoridade de /l/, trata-se simplesmente de substituir /n/ ou /d/ por /l/ e de voltar imediatamente a /l/:

Exemplo:

- du sel torna-se $\boxed{\text{dys}\epsilon\text{d}}$, depois novamente [dysɛl].
- c'est long: $\boxed{\text{sen}\text{o}}$ > [selõ], depois $\boxed{\text{sed}\text{o}}$ > [selõ].
- il voit¹²⁸: $\boxed{\text{invwa}}$ > [ilvwa] etc.

Procura-se uma maneira de sempre terminar com a palavra contendo o [l].

Pode-se também proceder eliminando gradualmente a consoante substituída pelo [l]:

- du sel: $\boxed{\text{dys}\epsilon\text{n}}$ > $\boxed{\text{dys}\epsilon\text{nl}}$ > $\boxed{\text{dys}\epsilon^{\text{n}}\text{l}}$ > [dysɛl].

Constatei, entretanto, que procedendo dessa forma, é preferível utilizar a consoante nasal porque os aprendizes chegam mais facilmente com /n/ do que com /d/ a relaxar os dois lados da língua a fim de que não haja mais oclusão, mas somente o que se convencionou chamar a constrição lateral do /l/.

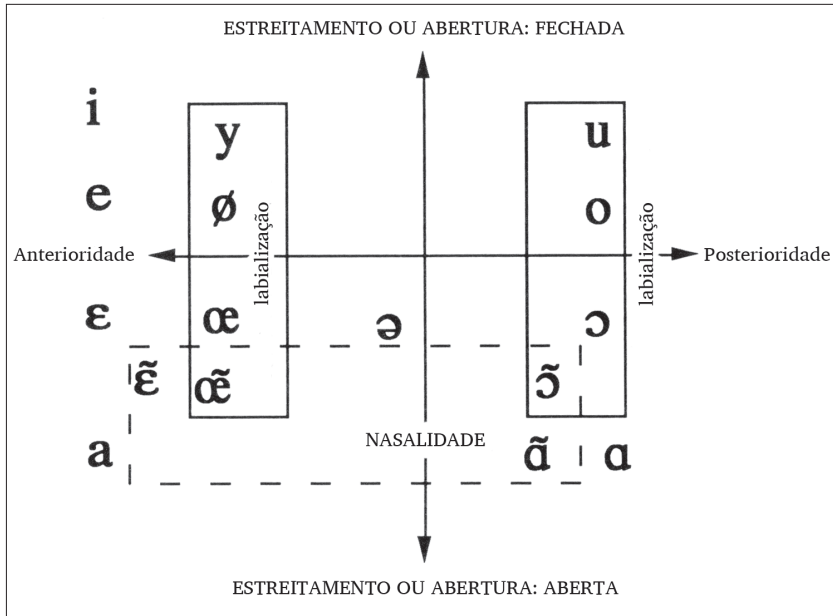
3.6.3.2 As vogais e o jogo de eixos

Enquanto sons da fala, as vogais partilham as mesmas características articulatórias que as consoantes, mas com modalidades próprias cujo jogo de eixos é o ponto central. A modificação dos eixos do trapézio vocálico também deve incorporar todas as especificidades de uma vogal e o que parece à primeira vista complexo, torna-se rapidamente simples quando, em um primeiro tempo de utilização da técnica, modificam-se as características uma a uma.

Assim, como as vogais são sonoras, a Figura 14 incorpora as outras quatro características que um professor vai querer modificar instantaneamente: os resultados são frequentemente impressionantes e vale realmente a pena iniciar-se nesse modo de correção, às vezes, de sutil execução para o professor, mas eficaz no âmbito da percepção auditiva do aprendiz.

128 O sal, é longo e ele vê, respectivamente. (N.T.)

Figura 14 – Jogo de eixos



Além disso, da mesma forma que é difícil e até mesmo delicado falar em modificação do componente acústico das consoantes, para as vogais, esse componente é imediatamente afetado por **qualquer** modificação articulatória. E também, antes de analisar uma a uma as consequências de cada modificação, seria oportuno lembrar-se da seguinte regra em acústica, que diz que um som é tão mais agudo quanto menor for seu volume e maior seu orifício, e que ele será tão mais grave quanto maior for seu volume e menor seu orifício. A fórmula a guardar é a seguinte:

Som agudo = pequeno volume + grande orifício

Som grave = grande volume + pequeno orifício

Há, evidentemente, entre esses dois extremos toda uma gama de sons com mais ou com menos alguma característica.

Para mostrar isso, pode-se ver, na Figura 15, as relações articulatórias e acústicas das vogais orais¹²⁹, que é um compromisso pedagógico fundado sobre os dados de Straka (1965, p. 48) e de Malberg (1969, p. 22). A presente esquematização não tem outra pretensão a não ser ajudar o instrutor na sua correção fonética, assim como é o objetivo da esquematização da Figura 16 sobre as vogais nasais essen-

129 Essa tabela se inspira no *Documento recapitulativo de fonética* redigido sob a direção de G. CALBRIS, C.R.E.D.I.F., 1970, p. 4.

ciais, cujos dados científicos incorporam aos precedentes aqueles de Lafon (1961, p. 131).

Vejam agora algumas observações em relação às consequências da mudança de timbre que resulta da manipulação desse jogo de eixos vocálicos, compreendendo que a modificação pode incorporar as características uma a uma ou todas de uma vez.

1. *Oralidade/nasalidade*: papel do véu palatino (eixo vertical). Referências: Figuras 6 e 16.

As vogais orais /ε, α, ɔ/ são, em relação às suas nasais correspondentes /ẽ, ã, õ/, ligeiramente mais fechadas, mais concentradas, mais agudas e possuem propriocepção menos difusa.

2. *Grau de Abertura ou de Estreitamento*: eixo vertical da língua. Referências: Figuras 6, 8 e 15.

Grosso modo, as vogais fechadas são mais concentradas e possuem melhor propriocepção do que as abertas. Por outro lado, a acuidade e a gravidade que acompanham a abertura são igualmente ligadas ao local de articulação, e todo o conjunto será tratado no 3º ponto a seguir. Entretanto, é preciso notar aqui a direção “acústica” das flechas das Figuras 8 e 16.

3. *Local de articulação*: eixo horizontal da língua. Referências: Figuras 6, 8 e 15.

Teoricamente, a concentração não é modificada quando se vai da anterioridade em direção à posterioridade, mas a propriocepção tem tendência a diminuir. Por outro lado, a diferença é muito marcada do ponto de vista da acuidade/gravidade: para um mesmo grau de abertura (fechada, semifechada ou semiaberta), a vogal anterior é bem mais aguda que a seguinte labializada e também que a vogal posterior, que é então claramente grave.

Na verdade, dada a fórmula da ressonância, cujo resumo indica que quanto maior for uma cavidade, mais a ressonância será grave, e visto que as vogais se distinguem finalmente umas das outras pelo formante F2, que é o formante mais agudo e que representa a cavidade de ressonância anterior, é bom ter em mente o seguinte: com iguais graus de abertura, modificar uma vogal anterior para posterior significa aumentar paulatinamente sua cavidade de ressonância anterior, logo, favorecer a gravidade; enquanto o movimento contrário, ou seja, deslocar a língua de trás para frente, tem como efeito diminuir a cavidade de ressonância anterior e aumentar a acuidade.

Assim, passar de [i → y], [e → ø] e [ε → œ] é recuar um pouco a língua e, principalmente, acrescentar uma nova cavidade de ressonância formada pela projeção dos lábios: considerado como um todo, o espaço de ressonância é maior na frente, portanto, a ressonância é mais grave. Depois, passar de [y → u], [ø → o] [œ → ɔ] significa aumentar a gravidade. Além disso, é claro que, se no mesmo local de articulação anterior, modificarmos a abertura de muito aberta para muito fechada, diminuiremos regularmente a cavidade de ressonância da frente (o F2) e, conseqüentemente, a vogal será mais e mais aguda, como o são [a → ε → e → i] e [œ → ø → y].

Na parte de trás da boca (local de articulação posterior), acontece exatamente o contrário: passar da abertura aberta para a fechada obriga a aumentar a cavidade de ressonância anterior (F2) e a vogal torna-se então mais e mais grave, como [ɑ → ɔ → o → u].

4. *Labialização/não labialização*: papel ativo/passivo dos lábios (no eixo horizontal). Referências: Figuras 6, 8, 15 e 16.

Na série típica das anteriores labializadas (arredondadas) do francês, as vogais /y/, /ø/ e /œ/ são sempre um pouco mais posteriores/abertas e muito mais graves que suas correspondentes anteriores não labializadas (afastadas) /i/, /e/ e /ε/ (ver o 3º ponto).

Figura 15 – Relações articulatórias acústicas das vogais orais

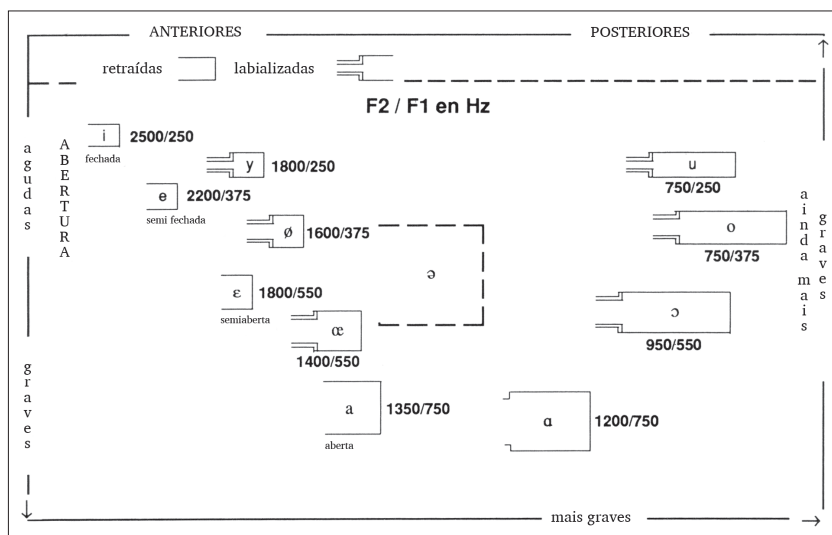
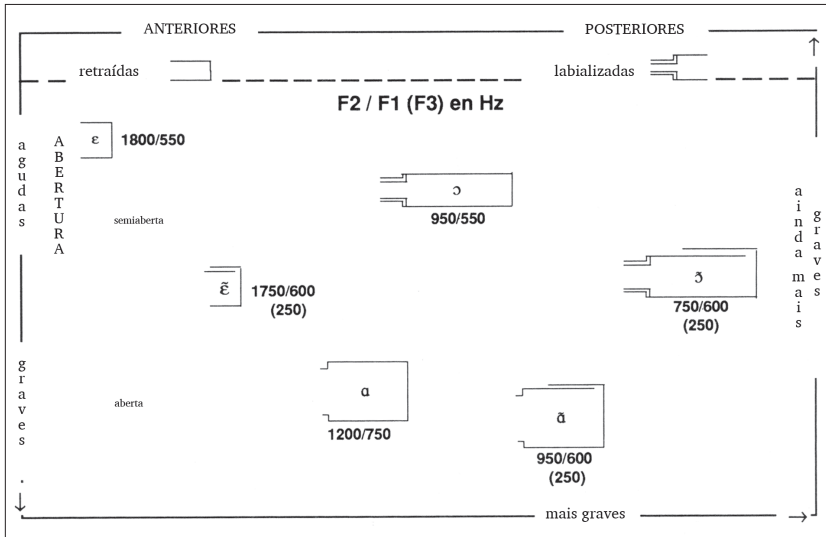


Figura 16 – Relações articulatórias e acústicas das vogais nasais essenciais



3.6.4 Modificação de qualidades/elementos físicos

Além de modificar as características articulatórias dos sons da fala, frequentemente convém também modificar as qualidades ou elementos físicos constituintes.

É assim que, para ser normalmente ouvido, um som deve possuir certa consistência energética (intensidade) compatível com o campo auditivo do ser humano (frequência de 20Hz a 20.000Hz) e ser produzido no tempo certo (uma duração em torno de 3cs a 5cs). Entretanto, a terminologia ligada a esses elementos os faz às vezes parecer mais complexos do que são na verdade, pois esse vocabulário acaba refletindo somente a ótica analítica do observador.

Na verdade, quando esse último analisa o objeto em si, neste caso o som, usa instrumentos cujos parâmetros acústicos fornecem dados objetivos e independentes do observador. Quando, ao contrário, o estudo se faz sobre as sensações psicoauditivas de um sujeito, os dados recolhidos e os comentários subsequentes são, necessariamente, subjetivos porque ligados a uma percepção pessoal do fenômeno sonoro. O resumo terminológico poderia, então, levar ao que segue:

| Termos psicológicos | Qualidades perceptivas: subjetivas | Termos acústicos | Dados instrumentais: objetivos |
|---------------------|------------------------------------|------------------|--------------------------------|
| Força | Fraco/forte | Intensidade | Em dB |
| Altura | Alto/baixo (agudo/grave) | Frequência | Em Hz |
| Comprimento | Breve/longo | Duração | Em ms, cs etc. |

Agora é fácil imaginar que a modificação de um ou outro desses elementos físicos – pouco importa sua denominação – vai influenciar diretamente a percepção auditiva do aprendiz e, consequentemente, suas tentativas articulatórias.

1º Força/intensidade

Aumentar ou diminuir a intensidade leva logicamente a uma maior ou menor concentração. Trata-se de rever as diversas possibilidades que sugere a Tabela 10.

Entretanto, para certos erros relativos principalmente às consoantes sonoras, e porque “a supressão de qualquer substrato sonoro (fluxo laríngeo) evidencia os tratos propriamente consonantais” (RENARD, 1979, p. 93), a diminuição da intensidade poderá ir até o murmúrio, o que favorece a percepção auditiva do trato essencial não percebido de outra forma. Pensemos aqui na correção de /ʒ/ > [j] em “*je vois bien*” ou, ainda, de /v/ > [w] em “*voisin*”¹³⁰ (ver as **Fiches correctives** C13.2 e C5.3 dessas consoantes).

2º Altura/frequência

Esse elemento físico evoca imediatamente as noções de acuidade/gravidade e entonação ascendente ou descendente. Da mesma forma, qualquer modificação em um ou outro caso tem várias repercussões que são resumidas na Tabela 10.

3º Comprimento/duração

Aumentar a duração de um som necessita ipso facto de um acréscimo de energia: isso não contradiz em nada, entretanto, as hipóteses de trabalho formuladas em *GR 2: Hipóteses de trabalho*, e *GR 4: Algumas noções essenciais* – a, já que as modalidades são diferentes aqui.

Além disso,

- a) é claro que o aumento momentâneo da duração de um som melhora a percepção, portanto favorece sua discriminação auditiva e sua propriocepção;

130 Eu vejo bem, vizinho, respectivamente. (N.T.)

- b) uma duração mais longa sobre uma sílaba cria sempre a impressão, para o ouvinte, de que ela é subitamente acentuada, e isso não somente em francês (DENES; PINSON, 1971, p. 132; DELATTRE, 1965, p. 30-36);
- c) lembremo-nos de que o alongamento que produz a desaceleração da produção rítmica diminui a concentração e favorece a obtenção da gravidade de um som (Tabela 10).

3.6.5 Conclusão

Apesar da grande eficácia desse GR 5, em particular pelo condicionamento da percepção auditiva, recomendo que ele seja utilizado de maneira ponderada, pois é sempre melhor trabalhar por menos tempo com um mesmo aprendiz, reutilizando imediatamente esse meio com outros alunos, o que permite, na maioria das vezes, ao primeiro sujeito assimilar o mecanismo do processo utilizado, sem que se sinta diminuído por eventuais falhas diante de seus colegas de classe.

Por outro lado, a orientação que serviu para descrever vários procedimentos/truques de correção dos outros GR poderia agora nos levar a associar alguns deles – “modificadores” no fim das contas – àqueles que dependem oficialmente do grande recurso da modificação, e, obviamente, o corretor tem o direito (e também o prazer, aliás) de considerá-los de tal forma, se ele assim o entender. Pessoalmente, entretanto, prefiro estabelecer uma distinção clara entre esse GR 5 e os outros GR, tanto por razões práticas e mnemônicas de classificação de todos os procedimentos, quanto por razões pedagógicas de sua utilização, a saber, a aparição cronológica e a importância relativa de cada um desses *Sete Grandes Recursos* e, no interior deles, de seus procedimentos próprios.

3.7 GR 6: Fonética combinatória

- Utilização das características articulatórias e acústicas de um som para benefício do ou dos sons contíguos.

3.7.1 Introdução descritiva

A cadeia falada é um processo continuamente variável e os sons que a compõem raramente aparecem isolados: eles estão em cons-

tante combinação uns com os outros, cada um influenciando à sua maneira os vizinhos, o que a cinerradiologia ilustra com facilidade. Com frequência, essa combinação ocasiona no som adjacente variações que são importantes para quem quiser adquirir uma pronúncia de autóctone e que não são transparentes na grafia tradicional das línguas. Pensemos no francês “cheval”, cujo /v/ > [f] quando da queda do /ə/ = [ʃfal], ou no espanhol¹³¹, “um caballo”, no qual o /n/ > [ɲ] diante do /k/ = [uɲ ka'βalo].

Como bem o dizem Germain e Leblanc (1981, p. 59), “Faz parte da fonética combinatória identificar, descrever e explicar os fenômenos que decorrem do caráter contínuo do discurso”. A fonética corretiva atual tenta, mais do que nunca, aproveitar os ensinamentos da fonética histórica, que trata abundantemente do ambiente fonético e dos fenômenos que designamos agora como vindos da fonética combinatória. Ainda que não haja nada de novo no campo das denominações, há, entretanto, uma utilização corretiva cada vez maior do sólido ensino tradicional e das pesquisas instrumentais modernas nesse domínio.

Os fenômenos combinatórios dos quais falamos geralmente e que são importantes em correção/trabalho fonético são:

- a antecipação articulatória, vocálica ou consonantal segundo a língua (*GR 4: Algumas noções essenciais – b e c*);
- a assimilação progressiva ou regressiva das consoantes: “cheval” > [ʃfāl] ou “une seconde”¹³² > [ynzɡõd];
- a harmonização vocálica: o /e/ de “les” em “les sept” é mais aberto que aquele em “les dix”, pois é influenciado (dilação regressiva) pela vogal acentuada semiaberta /ɛ/ de “sept”¹³³;
- o alongamento das vogais em razão de diversos fatores entre os quais, em francês, do acento e das consoantes que alongam: /R/, /ʒ/, /z/, /v/ e o grupo /VR/ são os principais;
- a queda do /ə/ instável ou caduco (**Fiches correctives**, 2.7);

131 A grafia ou a ortografia – mesmo dita “fonética” – de uma língua como o espanhol não pode levar em conta todos os fenômenos combinatórios sob o risco de tornar-se sobrecarregada e, principalmente, de estar constantemente em atraso em relação à evolução da língua falada.

132 Cavalos; um segundo, respectivamente. (N.T.)

133 “les” artigo definido plural. Aparece nas expressões “les sept” – os sete – e “les dix” – os dez – respectivamente. (N.T.)

- a ligação (*GR 4: Algumas noções essenciais – c*);
- a elisão, entre outras, do /l/, /r/ e da segunda consoante final: “Il vient” > [ivjẽ], “partir” > [pa^(b)tir], “quatre” > [kat], “piste” > [pis^(b)]¹³⁴.

Para maiores esclarecimentos, as obras a seguir são particularmente úteis: Carton, 1974, p. 71-89; Germain e Leblanc, 1981, p. 59-67 e Marchal, 1980, p. 79-96.

É importante lembrar que, em diferentes momentos, foi destacada a clara vantagem do professor que conhece profundamente as características articulatórias e acústicas dos sons, tanto da língua ensinada quanto, na medida do possível, da L1 dos aprendizes. Porém, nesse caso, um mínimo desses conhecimentos é absolutamente necessário a fim de se valer do GR 6, que utiliza ao máximo as forças reciprocamente assimiladoras das consoantes e das vogais.

Na verdade, porque associa fenômenos acústicos e articulatórios, a fonética combinatória obriga o corretor a escolher uma realização fonética específica ou realizações fonéticas vizinhas e compatíveis que favorecerão uma percepção ótima e uma articulação facilitada do som visado. Assim, por exemplo, já que a vogal /y/ é fechada, aguda e labializada, por que não lhe fornecer inicialmente um ambiente consonantal mais fechado e agudo? Em seguida, sempre será possível modificar o ambiente de acordo com o erro ouvido.

3.7.2 Forças de assimilação recíprocas das vogais e das consoantes

Já tendo examinado, em *GR 5: Modificação*, as diversas modificações eventuais de cada uma das características, tanto das vogais quanto das consoantes, destaco a seguir, com objetivo corretivo, algumas influências de assimilação das vogais sobre as consoantes e vice-versa.

3.7.2.1 Sonoridade/surdez

A posição intervocálica favorece claramente a sonoridade ou a sonorização de uma consoante.

Ao contrário, a posição inicial ou final de grupo rítmico (grupo de palavras) protege a surdez ou facilita a dessonorização das consoantes.

134 Ele vem; partir; quatro; pista, respectivamente. (N.T.)

3.7.2.2 *Oralidade/nasalidade*

As vogais orais têm tendência a se nasalizarem diante de uma consoante nasal e, ainda mais, entre duas consoantes nasais.

Exemplos: “téléphone” > [telef[̃]ɔn] e “même” > [mɛ̃m]¹³⁵.

Logo, o ambiente consonantal nasal é fortemente aconselhado quando se deseja corrigir a nasalidade indevidamente incompleta das vogais nasais francesas.

Exemplos: “Il vient mardi” > [ilvjẽm[̃]ɑ̃di] ou ainda “Il ment malgré...” > [ilmãmalgre]¹³⁶

No entanto, esse ambiente consonantal nasal deve ser absolutamente evitado se o que se deseja é eliminar uma nasalização indevida.

Por outro lado, a grande maioria dos aprendizes de FL2 acrescenta um apêndice consonantal às vogais nasais, principalmente quando são seguidas de uma consoante: é preciso então colocar a vogal nasal em um corte silábico aberto ou, de preferência, em final absoluto.

Exemplo: “Il va à la banque” > [...bã[̃]ŋk], fazer [il - va - a - la - BA - k[̃]], ou “Il est assis sur le banc” > [...lɛbã[̃]]¹³⁷.

3.7.2.3 *Modo articulatório*

Quanto mais aberta for uma vogal, mais ela favorecerá o relaxamento articulatório de uma consoante oclusiva, isto é, mais ela sustentará a fricção (ver Correção fonética com a ajuda do ritmo – b) já ativa. As vogais fechadas ajudarão, ao contrário, a evitar ou a corrigir essa falha.

Exemplo: “abbé” > [aβe], propor “Sibylle”¹³⁸ > [sibil] ou qualquer palavra artificial que ajude a correção.

De acordo com alguns, as consoantes oclusivas favoreceriam a abertura das vogais e as constrictivas ajudariam seu fechamento, mas nem todos concordam com essa afirmação, ainda que “teórica” porque, no fim, cada um pode trazer exemplos tirados de sua língua materna ou de suas experiências em segundas línguas para confirmar ou invalidar esse enunciado. Basta pensar aqui nos quebequenses, que abrem escancaradamente as vogais /i, y, u/ cercadas tanto por oclusivas quanto por constrictivas: “vite” > [vt], “puce” > [pys], “toute” > [tvt] (GEN-

135 Telefone e mesmo, respectivamente. (N.T.)

136 Ele vem terça-feira e ele mente apesar..., respectivamente. (N.T.)

137 Ele vai ao banco e ele está sentado no banco, respectivamente. (N.T.)

138 Abade e sibila, respectivamente. (N.T.)

DRON, 1966). Concluamos dizendo que o “teoricamente” é um alerta contra muito otimismo ou dogmatismo no caso presente e acrescentamos que os resultados são imprevisíveis na prática.

3.7.2.4 *Local de articulação*

As vogais e consoantes anteriores têm tendência a fazer avançar o local de articulação das consoantes e das vogais posteriores e vice-versa, os dois fenômenos são comumente chamados palatalização para as consoantes e centralização para as vogais.

As vogais anteriores labializadas /y, ø, œ, œ̃/, que geralmente acarretam dificuldade, são mais facilmente pronunciadas no ambiente de consoantes anteriores (ver /l/).

A articulação posterior e altamente convexa do /R/ francês será, entre outros, favorecida pelo ambiente de vogais posteriores bem fechadas (ver /R/).

3.7.2.5 *Labialidade*

As vogais labializadas /y, ø, œ, œ̃/, características do francês, são muito influenciadas pelas consoantes labializadas /ʃ, ʒ/ e pelas semiconsoantes igualmente labializadas /ɥ, w/, cujo movimento labial é uma projeção horizontal –consequentemente facilitadora – enquanto que as mesmas vogais não são necessariamente apoiadas pelo fechamento vertical do movimento labial dos /p, b, m/ bilabiais e dos /f, v/ labiodentais.

Reciprocamente, as consoantes /ʃ, ʒ/ são muito bem servidas pelo contato da vogal /y/, da mesma forma que a articulação do /ɥ/ é muito facilitada quando o aprendiz já domina bem o /y/.

3.7.2.6 *Acuidade/gravidade*

As vogais e consoantes agudas são claramente propícias à percepção da acuidade (altas frequências) do som contíguo e se beneficiam, conseqüentemente, de sua pronúncia, assim como a gravidade extrema (baixas frequências) de um som será destacada pelo ambiente de outros sons graves (Tabela 9 e Figura 8).

A esse propósito, há igualmente influência muito marcada da entonação ascendente sobre a acuidade e aquela, não menos observável, da entonação descendente sobre a gravidade (ver GR 3: *Entonação – Utilidade*).

Não esqueçamos também que o sussurro torna um som bem mais grave.

Finalmente, o ritmo (*ver GR 3: Entonação – correção fonética...*) executa um papel interessante desse ponto de vista com a produção rítmica acelerada ou desacelerada que, de certa forma, auxilia os efeitos de favorecimento de outros procedimentos (Tabela 10).

3.7.3 Exemplos detalhados: /y/, /l/ e /R/

As **Fiches correctives** fornecerão ao usuário-corretor uma variedade muito grande de exemplos e casos. Entretanto, como elas sugerem os procedimentos de correção detalhados aqui somente sob a forma de resumo, acreditei ser pertinente ilustrar abundantemente a abordagem desse GR 6 da fonética combinatória para três fonemas especialmente úteis para uma pronúncia agradável do francês, a saber, a vogal /y/ e as duas consoantes mais frequentes e, ao mesmo tempo, muito particulares do francês, o /l/ e o /R/.

3.7.3.1 /y/

Se estudarmos atentamente certos dados e conclusões de Calbris (1974, p. 11; 1976, p. 23), veremos que a vogal /y/ é muito frequentemente associada às consoantes /s/, /t/ e /ʃ/. Porém, a esse fenômeno, interessante do ponto de vista psicoacústico, acrescenta-se aquele do articulatório, uma vez que, de um lado, /y/ e /ʃ/ têm em comum a labialização e que, de outro, /s/ e /t/ têm uma articulação sentida como muito concentrada e são, além disso, muito agudas. Também é razoável acreditar que elas favorecem a percepção do caráter claro/agudo do /y/ e, conseqüentemente, o ambiente consonantal dos /s/, /t/ e /ʃ/ deveria ser mais eficaz que, por exemplo, aquele dos /m/, /b/ ou /R/ muito graves. De fato, uma longa prática com aprendizes de nível tanto iniciante completo como avançado corrobora essa hipótese de trabalho (LEBEL; LEMIEUX, 1978, 1979).

Sugestão de exercícios

Os exercícios a seguir podem ser utilizados tanto para desenvolver a discriminação auditiva do aprendiz, quanto para facilitar e integrar o novo hábito articulatório desse som muito diferente de tudo a que ele está habituado na sua língua materna. Esses exercícios levam em conta, na medida do possível, a gradação das dificuldades devidas

às características articulatórias e acústicas dos sons vizinhos do /y/; esses exercícios são compostos de logatomos (palavras artificiais, mas possíveis em francês) e de palavras reais.

O corretor poderá trabalhar os logatomos sem se demorar muito neles e passar às palavras reais, mas seu uso (mesmo breve) é justificado e sugerido pelo fato de assim poder frear, ainda que momentaneamente nos primeiros instantes de trabalho, o desejo do aprendiz de representar ortograficamente para si mesmo as palavras e de cair então na dificuldade seguinte: que “a apreensão do próprio conteúdo semântico atrapalhe a reprodução dos grupos sonoros e acione no sujeito hábitos articulatórios em função da língua materna” (INTRAVALIA, 1976, p. 112). Além disso, os logatomos neutralizam, sem incorporá-los, os fatores estrangeiros/parasitas que criam sempre interferências durante a pronúncia.

a) Monossílabos em contexto consonantal favorável¹³⁹

| | | | |
|--------------|-------|-------|-------|
| ↑ Ou ↓ | [ys] | [sy] | [sys] |
| | [yt] | [ty] | [syt] |
| | [yʃ] | [ʃy] | [syʃ] |
| | [yz] | [zy] | [syz] |
| | [tys] | [ʃys] | [zys] |
| | [tyt] | [ʃyt] | [zyt] |
| | [tyʃ] | [ʃyʃ] | [zyʃ] |
| | [tyz] | [ʃyz] | [zyz] |

b) Monossílabos em contexto consonantal variado

| | | | | | |
|--------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|
| ↑ ou ↓ | [dy] | [yd] | [dyd] | [dyn] | [dyk] |
| | [ny] | [yn] | [nyn] | [nyd] | [nyk] |
| | [ky] | [yk] | [kyk] | [kyn] | [kyd] |
| | [gy] | [yg] | [gyg] | [gyd] | [gyk] |
| juge | [ʒyʒ] ¹⁴⁰ | Jules | [ʒyl] | sud | [syd] |

139 Deve-se evidenciar que a entonação ascendente é a melodia ótima para favorecer tanto a percepção quanto a reprodução do /y/ > [y̆]. É, portanto, aconselhado fazer pronunciar primeiro as palavras em ascendente, variando mais na sequência. O procedimento ideal seria alternar constantemente entre ↗ e ↘, o que nada mais é do que apresentar a mesma palavra em ↗ e ↘. Além disso, se for possível, modificar desde o início /y/ em direção a [y̆].

140 Juiz, Jules (nome próprio), sul, Luce (nome próprio), lua, duna, uma, Gus (nome próprio), nula, nu, visto, bolha, pluma, jarro e ônibus, respectivamente. (N.T.)

| | | | | | |
|-------|--------|--------|--------|-------|-------|
| Luce | [lys] | lune | [lyn] | dune | [dyn] |
| une | [yn] | Gus | [gys] | nulle | [nyl] |
| nu | [ny] | vu | [vy] | bulle | [byl] |
| plume | [plym] | cruche | [kryʃ] | bus | [bys] |

c) Dissílabos em contexto consonantal favorável

| | | | | | |
|----------|-----------------------|----------|---------|-----------|-----------|
| tissu | [tisy] ¹⁴¹ | laitue | [lety] | déçu | [desy] |
| à Luce | [alys] | la chute | [lafyt] | des sucés | [desys] |
| ah! zut | [azyt] | massue | [masy] | fichu | [fiʃy] |
| la huche | [layʃ] | la hutte | [layt] | pointu | [pɔ̃wety] |

d) Dissílabos em contexto consonantal variado (posição acentuada e átona)

| | | |
|------------------------|----------|----------|
| six jus ¹⁴² | la buche | aigu |
| salut | minute | refuse |
| la plume | il fume | ça s'use |
| duché | mutin | cuvée |
| chuter | bucher | lutin |
| lutteur | buveur | nudisme |

e) Trissílabos¹⁴³ em contexto consonantal variado (posição acentuada)

| | | |
|-------------------------|-------------|---------------|
| habitude ¹⁴⁴ | matricule | autobus |
| des menus | les écluses | c'est un juge |
| un viaduc | solitude | de la friture |

141 Tecido, alface, decepcionado, para Luce, a queda, bombons, ah! droga, bastão, inútil, o latão, a cabana e pontudo, respectivamente. (N.T.)

142 Seis sucos, a tora, agudo, olá, minuto, recusa, a pluma, ele fuma, isso se gasta, ducado, amotinado, *cuvée* (designa um lote de vinho), cair, fogueira, duende, lutador, bebedor e nudismo, respectivamente. (N.T.)

143 É possível encontrar sugestões de vários outros exercícios de discriminação auditiva e de pronúncia em BOUDREAULT; LEBEL; BEAUCHEMIN, 1967, p. 83-88, 227-230, 289-300; LEBEL; TAGGART, 1981, p. 14-17.

144 Hábito, matrícula, ônibus, cardápios, as eclusas, é para o juiz, um viaduto, solidão e fritura, respectivamente. (N.T.)

**f) Trissílabos¹⁴⁵ e mais em contexto consonantal variado
(posição não acentuada)**

| | | |
|---------------------------|--------------|------------|
| successeur ¹⁴⁶ | allumette | il suffit |
| justement | inutile | supplicié |
| utilité | s'accoutumer | durabilité |

3.7.3.2 /l/

A. Articulação e ressonância

Vários estudos radiocinematográficos (STRAKA, 1965; DE-LATTRE, 1965a, SIMON, 1967; ROCHETTE, 1973) mostram que os [l] franceses se distinguem fundamentalmente do conjunto dos [ɫ] ingleses:

- a) pela direção que toma a ponta da língua;
- b) pela posição, convexa ou côncava, do dorso da língua e, como consequência, pelo lugar em que o dorso exerce sua constrição.

A consoante francesa é geralmente descrita como uma constrictiva lateral, apical, alveolar (Figuras 17 e 18) ou, segundo o caso (ROCHETTE, 1973, I, p. 294-295), alveolodental (Figuras 17 e 18). O importante a notar, entretanto, é que a língua é pressionada na parte anterior da cavidade bucal e que o dorso tem uma forma convexa em relação à abóbada palatal, conjunto que cria uma cavidade anterior de ressonância bem pequena e uma ressonância percebida como do tipo claro-agudo (Figura 19 B, D e F e LEBEL, 1977).

Por sua vez, a consoante inglesa, ao mesmo tempo em que é uma constrictiva lateral, apical, alveolar ou mesmo pós-alveolar, tem de particular o fato de ser muito frequentemente do tipo retroflexa, isto é, o conjunto da ponta da língua se dirige perpendicularmente em direção aos alvéolos superiores, ou, às vezes, em direção ao pré-palato. Por isso, cria-se, na parte anterior da cavidade bucal, um vale entre a ponta retroflexa e a parte posterior do dorso da língua, o que forma uma cavidade anterior de ressonância maior, portanto, mais grave que aquela do [l] francês (Figura 19 A, C e E).

Além disso, essa ressonância do [ɫ] inglês é percebida como sendo do tipo grave-sombrio porque o dorso da língua é pressionado

145 Idem à nota para o item anterior.

146 Sucessor, fósforo, é suficiente, justamente, inútil, martirizado, utilidade, acostumar-se e durabilidade, respectivamente. (N.T.)

em direção ao véu palatino e em direção à parte posterior da boca. A denominação tradicional de “l” velar ou velarizado vem justamente do fato de que esse tipo de constrição velar se exerce para vários [ɫ] do inglês. E Delattre falará até de “ressonância faríngea” (1951, p. 55) e “constrição faríngea” (1965, p. 102) para destacar a que ponto a língua é massivamente retirada para o fundo (Figura 19). É possível encontrar um resumo de todas essas características comparadas na Tabela 11.

Tabela 11 – Características articulatórias e acústicas (impressão auditiva) do [l] francês comparado ao [ɫ] inglês

| Elemento de comparação | [l] francês | [ɫ] inglês |
|----------------------------------|--|--|
| 1 – Local de articulação | Alveolodental ou alveolar (Figuras 17 e 18). | Alveolar ou pós-alveolar (Figura 19 A e C). |
| 2 – Direção da ponta da língua | Ponta mais paralela aos alvéolos superiores (Figura 19 B e D). | Ponta mais perpendicular à região alveolar superior (Figura 19 A e C). |
| 3 – Aparência do dorso da língua | Tendência a se pressionar para a parte da frente da boca com a forma convexa (Figura 19 B). | Com a ponta anterior muito retroflexa, tendência a se pressionar para a parte da frente da boca, com um vale entre a retroflexão da ponta e o resto do dorso mais arqueado, o que cria a forma côncava (Figura 19 A). Com a ponta anterior pouco retroflexa, tendência a se pressionar em direção ao véu palatino e à faringe, o que cria uma forte constrição posterior (Figura 19 C). |
| 4 – Cavidade de ressonância | Anterior bem pequena, com projeção da ressonância em direção à parte da frente facilitada pela posição paralela da ponta e dos alvéolos e pela convexidade do dorso da língua. | Anterior bem grande, com clara tendência a tornar posterior a ressonância devida ao bloqueio da saída bucal pela retroflexão e devido à concavidade do dorso da língua. |
| 5 – Impressão auditiva | Ressonância de ordem aguda com aspecto claro. Ressonância que tende a clarear o timbre das vogais contíguas. | Ressonância de ordem grave com aspecto sombrio. Ressonância que tende a escurecer o timbre das vogais contíguas. |

B. Correção com a ajuda de procedimentos provenientes da fonética combinatória

Vogais anteriores fechadas

Já que se conhece agora o local de articulação e a forma convexa do dorso da língua do [l] francês, assim como os locais de articulação dos [i], [e] e mesmo [y]¹⁴⁷ franceses, é fortemente recomendado colocar,

¹⁴⁷ Pode-se deixar de lado o [y] se esse som traz ainda dificuldades para o aprendiz.

em um primeiro tempo, o [l] no ambiente imediato dessas três vogais cuja articulação, teoricamente, só pode favorecer a subida do dorso da língua. O conjunto ponta-dorso toma, assim, uma curva mais contínua e convexa.

A seguir, alguns exemplos sugeridos pelas cinco posições de palavra ou de grupo rítmico:

[l] inicial: [lis], [lezɔm], [zɛkɛy'sileze'pɾœv].

[l] intervocálico: [delivrɾ], [idilik].

[l] final: [bil], [myl], [sedy'fil], [tutafɛ'nyl].

[l] pós-consonantal: [sezle], [ilizbjɛ], [dyble].

[l] pré-consonantal: [ɛ̃pylsif], [silvi].

Pode-se notar que, para as posições inicial e final, sugeri um tipo de exemplo em que o [l] é cercado de [i] e de [e], mesmo se o conjunto se estende sobre dois grupos rítmicos. A estrutura e a terminologia fonéticas permitem qualificar mesmo assim esses [l] de inicial e de final e ainda fornecer a possibilidade de cercá-los de vogais fechadas.

O [i] mental: “...Como se tivesse um [i] ...”

Dado que a posição final é bastante particular e que não é sempre fácil encontrar de improviso exemplos em que o conjunto encadeia dois grupos rítmicos, sugiro fazer pronunciar um [l] bem longo pedindo ao aprendiz para pensar em um [i] sem pronunciá-lo ou, ainda, para fazer o esforço articulatório do [i] mas sem terminá-lo, sem vocalizá-lo: assim, a ponta e o pré-dorso têm uma chance melhor de permanecer paralelos aos alvéolos, o resto do dorso de ser erguido (convexo) e, conseqüentemente, de ter um [l] claro.

Se o aprendiz tem dificuldade no início para realizar essa ginástica articulatória e mental, em um primeiro momento tem-se somente que fazê-lo pronunciar o [i] para, em seguida, adotar a abordagem proposta. Com a ajuda da palavra “cil”¹⁴⁸, faz-se primeiro pronunciar um [l] muito longo seguido de um [i]: $\boxed{\text{sil}:::i}$. Depois, pede-se um [l] muito longo com, desta vez, somente um [i] mental, como se ele pronunciasse: $\boxed{\text{sil}:::(i)}$. Em seguida, é ainda um [l] muito longo, mas sem nenhum tipo de [i]: $\boxed{\text{sil}:::}$. Termina-se com um [l] ligeiramente longo [sil:] e normal [sil].

A seguir dois exemplos suplementares com um ambiente menos favorável:

“sale”: $\boxed{\text{sal}:::i}$, $\boxed{\text{sal}:::(i)}$, $\boxed{\text{sal}:::}$, [sal:], [sal]

“double”¹⁴⁹: $\overline{\text{dubl}::\text{i}}$, $\overline{\text{dubl}::(\text{i})}$, $\overline{\text{dubl}::}$, [dubl:], [dubl]

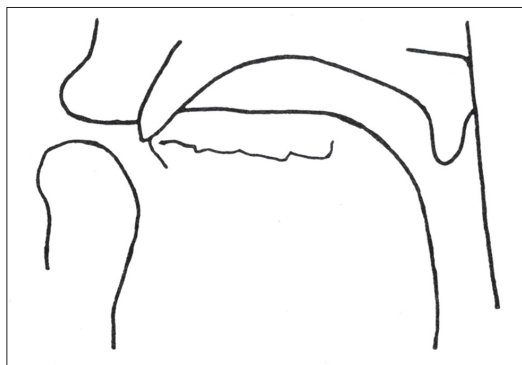
Esse último exemplo ilustra, ao mesmo tempo, como proceder com um [l] final pós-consonantal.

C. Contexto ideal

Sabendo que o ritmo (3,4) e a entonação (3,3) favorecem a percepção dos aspectos sombrio ou agudo de um som, vemos a seguir o contexto sonoro e musical mais favorável para a articulação clara do [l] agudo-claro do francês:

- um ambiente de vogais fechadas e concentradas tais como [i], [e] e talvez, ocasionalmente, [y]; ex.: “Cécile” [sesil];
- no pico entonativo ou em uma entonação ascendente; ex.: “Cécile?” [sesil ↗], ou “Cécile est là?”¹⁵⁰ [sesilela ↗];
- com um ritmo de produção rápida, isto é, com uma produção acelerada em relação ao modelo regular, o que, na prática, leva geralmente a aumentar o grupo rítmico; ex.: “C’est Cécile?” pode tornar-se “C’est vraiment Cécile?”, ou ainda “Vous êtes sûr, c’est bien Cécile?”¹⁵¹;
- em posição final de palavra ou de grupo rítmico;
- com um alongamento artificial desse [l] final.

Figura 17 – Tipo de /l/ francês alveolodental a partir de Rochette (1973)



149 Sujo e duplo, respectivamente. (N.T.)

150 Cecília? e Cecília está?, respectivamente. (N.T.)

151 É Cecília?, É mesmo Cecília?, Você tem certeza, é mesmo Cecília?, respectivamente. (N.T.)

Figura 18 – Tipo de /l/ francês, a partir de Straka (1965)

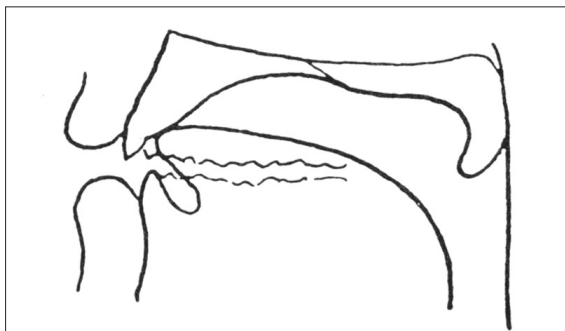
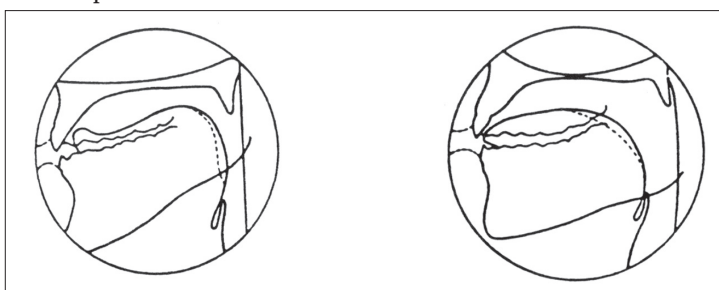
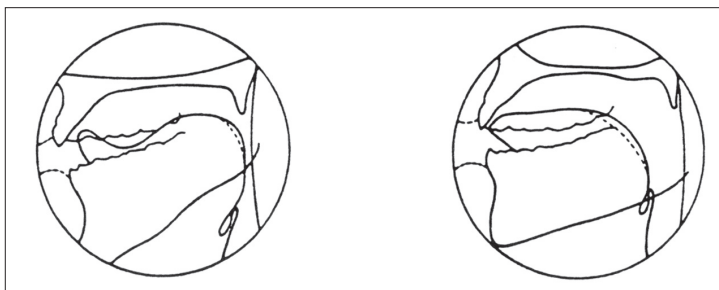


Figura 19 – Diferentes tipos de /l/ inglês e francês segundo suas posições na palavra



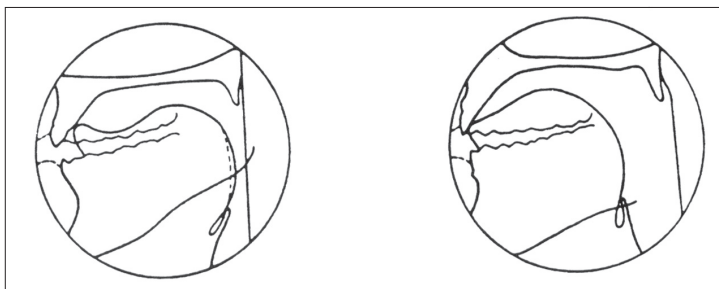
A. [l] inglês inicial de *Louis*.

B. [l] francês inicial de *laisse*.



C. [l] inglês final de *Paul*.

D. [l] francês final de *telle*.



E. [l] inglês pré-consonantal de *film*.

F. [l] francês de *filmer*.

Fonte: DELATTRE, 1965.

3.7.3.3 /R/

A. Considerações diversas

Norma proposta

O /R/ francês proposto como modelo de aquisição é a fricativa dorsovelar [ʁ]¹⁵² *tradicionalmente* denominada R parisiense (Figura 20 B).

A dorso-uvular [R], cujos batimentos são geralmente bem atenuados, é uma variante frequente (principalmente depois de uma consoante oclusiva) e é, é claro, tão aceitável quanto a primeira (Figura 20 C).

Ainda que não seja o caso de relançar aqui a *disputa* dos R¹⁵³, o corretor é livre para aceitar momentaneamente – e não para propor – o [r] apicoalveolar rolado (Figura 20 A). O essencial é levar o anglófono a se liberar do alofone que pronuncia normalmente, seja a constritiva apicoalveolar ou pós-alveolar, com ou sem fricção notável, [ɹ] (Quadro 9) – às vezes, bem retroflexa [ɻ], às vezes, bem velarizada [ɹ̥]¹⁵⁴ – seja o [r] tepe (flepe) (Quadro 9), ou essa fricativa palatofaríngea que Delattre¹⁵⁵ qualificou de /r/ aglomerado (*bunched*) (Quadro 9), ou ainda, esse tipo de /r/ labiodental /v/ característico da fala de Nova Iorque. Todos esses /r/ ingleses têm uma forte coloração de caráter grave, sombrio, posterior, sobre as vogais contíguas e devem por isso ser eliminados (LEBEL, 1974).

Ordem crescente de dificuldade

A facilidade de aquisição do /R/ francês é influenciada em grande parte pela sua posição na palavra ou pelo grupo rítmico, mas ela depende também das aptidões particulares da língua de partida do aprendiz. Isso explica, parece, as diferentes ordens crescentes de dificuldade constatadas nos diversos estudos que tratam desse assunto.

Rigault (1965) propõe a seguinte progressão de dificuldade (do mais fácil ao mais difícil):

1. posição inicial;
2. intervocálica;
3. final;
4. pré-consonantal;

152 DELATTRE, 1946; STRAKA, 1965; LÉON, 1966; SIMON, 1967; CAPPELLE, 1968; ROCHETTE, 1973.

153 FRUGES, 1969; GUTMANS, 1969; SAUVAGEOT, 1970.

154 BRONSTEIN, 1960; THOMAS, 1958; WISE, 1960.

155 DELATTRE, 1965, p. 91-92; 1969a, p. 22; 1971a, p. 150. WELLS ; COLSON, 1971, p. 93.

5. pós-consonantal.

Calbris (1969), resumindo dessa forma o pensamento dos verbotonistas, sugere a ordem que segue “do simples ao difícil”:

1. posição final;
2. intervocálica;
3. pré-consonantal;
4. pós-consonantal;
5. inicial.

Constataremos que, nessas duas proposições de ordem crescente de dificuldade, somente a posição inicial varia, ainda que essa divergência de perspectivas seja considerável.

A título indicativo, confirmo que, para os anglófonos, tanto do ponto de vista da facilidade de discriminação auditiva quanto do domínio articulatório, as posições final e intervocálica são de fato mais fáceis. Em seguida, vêm em pé de igualdade as posições inicial e pré-consonantal, não somente em razão de suas dificuldades articulatórias propriamente ditas, mas do fenômeno da discriminação auditiva, que, embora aparentemente fácil no início, dificilmente se estabiliza no aprendiz. Daí o fato de que os /R/ iniciais e pré-consonantais sejam com muita frequência defeituosos em virtude, principalmente, de uma falta de concentração auditiva¹⁵⁶. Em último lugar, vem o /R/ pós-consonantal, em razão da dupla dificuldade discriminatória e articulatória inerente a essa posição. Quando não há mais que um ínfimo resquício de /r/ inglês em um estudante avançado, é geralmente nessa posição que ele permanece – como nas palavras *très, droit, prend, briser* etc.¹⁵⁷

B. Correção com a ajuda de procedimentos provenientes da fonética combinatória

A nasal /õ/

A vogal mais favorável para a articulação do r é a nasal /õ/, porque é aquela que aproxima mais o fundo da língua e o fundo do véu palatino. Partindo daí, basta retirar o fundo da língua ainda um pouco mais, sem deixar de vozear, e a

156 É, por exemplo, difícil para um aprendiz notar que alguns /R/ pré-consonantais são inexistentes ou quase escamoteados na sua pronúncia “conversacional” de palavras como *Université* > [ynivɛ:ʁ(i)tɛ], *parfait!* > *pas fait!* = [pa:fɛ]. (N.A.) (*Universidade, perfeito!* e *não feito!*, respectivamente). (N.T.)

157 Muito, direito, pega e quebrar, respectivamente. (N.T.)

suave fricção do r pode ser ouvida: /ṽṽṽRRR/, /ṽṽṽRRRṽṽṽ/, /
ṽRṽRṽRṽRṽRṽRṽ/ (DELATTRE, 1951, p. 62)¹⁵⁸.

Vogais posteriores

Como corolário à sugestão precedente, convém colocar o /R/ na vizinhança imediata das vogais posteriores, entre outras /u/ e /o/, cujo local de articulação só pode teoricamente favorecer o recuo e a subida do dorso da língua.

Consoantes posteriores

É também lógico pensar que o ambiente imediato de consoantes posteriores como /g/ e /k/, que possuem um local de articulação vizinho daquele do /R/, favorecerá o recuo e a subida do dorso da língua do /R/.

Ambiente anterior

Entretanto, mesmo se isso parece contradizer as afirmações precedentes, é às vezes eficaz com certos temas utilizar os sons /s/, /z/, /t/, /d/, /i/ e /e/, e favorecer, dessa forma, a subida do dorso da língua, a fim de que haja uma curvatura convexa, impedindo assim o dorso de vergar como nos [ɹ] ou [r] do inglês. Ex.: “vous **serez**” [vusRE], “**attendri**” [atãdri], “**viderez**” [vidre], “**oserons**” [ozBṽ]¹⁵⁹ etc. Contudo, é delicado, para não dizer contraindicado, durante os primeiros exercícios de repetição particularmente, utilizar palavras cujas vogais anteriores contenham já sérias dificuldades, como os /y/ e os /ø/.

C. Contexto ideal

No Quadro 3, tanto para o /l/ quanto para o /R/, nota-se que essa última consoante possui uma frequência predominante que varia segundo seu ambiente vocálico, logo uma impressão auditiva igualmente muito variável de seu timbre.

Também fico inclinado a sugerir uma correção do /R/ estritamente ligada à essência mesmo da falha do aprendiz, no caso aqui um “r” muito velarizado e sombrio = frequências graves – pelo vale da curvatura côncava da língua. É preciso incitar o máximo possível o dorso da língua a se erguer para obter uma curvatura convexa – com uma cavidade de ressonância muito pequena, logo com frequências

158 Em seu artigo de 1946, DELATTRE havia incluído esse recurso na rubrica *Méthode par rétrécissement de la constriction*.

159 Vocês serão, enternecido, esvaziarão e ousarão, respectivamente. (N.T.)

mais elevadas – e assim produzir um /R/ que será mais claro-agudo em relação ao erro inicial do anglófono.

O contexto sonoro e prosódico mais favorável (ótimo) para a articulação de um “R” convexo claro-agudo seria então:

- a) alternadamente, um ambiente de vogais posteriores e anteriores fechadas para condicionar o dorso da língua;
- b) sempre com o mesmo objetivo, um ambiente de consoantes alternadamente posteriores /k, g/ e anteriores /s, z, t, d/;
- c) um pico entonativo comparado ocasionalmente ao vale entonativo para facilitar a tomada de consciência auditiva do aprendiz e verificar simultaneamente se esse vale, por acaso, não facilitaria o trabalho articulatório do sujeito;
- d) uma produção rítmica bem rápida;
- e) primeiro em posição final de palavra ou de grupo rítmico – depois intervocálico – lugar mais propício a uma melhor audição e propriocepção do que é bom e do que não é tão bom na realização sonora.

D. Sugestão de exercícios

A seguir, a título de ilustração, algumas palavras redigidas e escolhidas segundo a ótica geral das considerações precedentes.

Palavras artificiais, mas prováveis

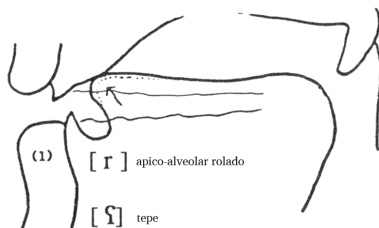
| Final | Intervocálica | Inicial | Pré-consonantal | Pós-consonantal |
|-------|---------------|---------|-----------------|-----------------|
| UR | URO | RU | URGO | UGRO |
| OR | ORU | RÕ | ORKU | OKRU |
| ÕR | ÕRU | RU | ÕRDI | AKRÕ |
| QR | IRU | RÍ | ARTE | ÕGRÍ |
| IR | ERO | RE | ÃRSÍ | ETRÍ |

Palavras reais¹⁶⁰

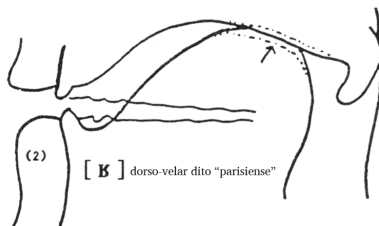
| Final | Intervocálica | Inicial | Pré-consonantal | Pós-consonantal |
|--------|---------------|---------|-----------------|-----------------|
| cour | pour où | roue | pour goûter | en groupe |
| encore | bureau | rôti | fourgon | des grottes |
| tour | en rond | rond | encore couché | en chrome |
| dire | beau rouge | rat | verdir | choux gras |
| sentir | on roule | rang | pour gagner | en croûte |

¹⁶⁰ Em linha, da esquerda para a direita, de cima para baixo: corte, para onde, roda, para experimentar, em grupo, ainda, escritório, assado, furgão, grutas, volta, em círculo, redondo, ainda deitado, em cromo, dizer, belo vermelho, rato, esverdear, repolho gorduroso, sentir, roda-se, fila, para ganhar e em crosta, respectivamente. (N.T.)

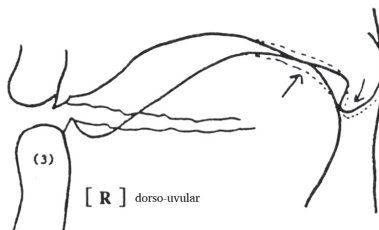
Figura 20 – Esquemas radiográficos de diversos /R/



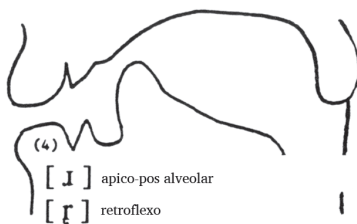
A) A partir de Straka (1965) pl.33 com modificações mínimas



B) A partir de Straka (1965) pl.33 com modificações mínimas



C) A partir de Straka (1965) pl.33 com modificações mínimas



D) A partir de Jones (1960), Gimson etc.



E) A partir de Delattre (1965) (o símbolo fonético é uma modificação pessoal.)

3.8 GR 7: Procedimentos sensitivos

(Utilização isolada ou integrada e coordenada)

- O gestual em seu conjunto (ser maestro, metrônomo etc.).
- Mímica facial acentuada: lábios projetados, boca bem aberta etc.
- Concretização dos sons: esquemas articulatórios.
- Visualização dos sons: transcrição fonética e grafia tradicional.
- Visualização da prosódia: esquemas entonativos e rítmicos.
- Desenhos de todos os tipos.
- Truques diversos: lápis na boca, dedos sobre a garganta, gargarejo, espelho etc.

3.8.1 Ajuste “adogmático”

A cada década, mais ou menos, questionam-se várias noções no ensino de línguas, e no início dos anos 60, a fonética corretiva não foi esquecida. A *fonética articulatória* e, mais precisamente, a **articulatória**, da qual se emprestaram até então interessantes técnicas corretivas, foi severamente deixada de lado. É como se desejassem retirar abruptamente um recurso, de todo modo, concreto para muitos professores e que tinha sido, além disso, objeto de estudos experimentais intensivos e promissores durante os cinquenta anos precedentes.

Entretanto, permaneço ainda convencido de que, se às vezes houve demonstração de grande respeito pelo outro ou de maior abertura de espírito, os exageros articulatórios de que alguns desejavam “livrar” a fonética corretiva a qualquer preço teriam sido mais facilmente abandonados, senão atenuados. Ao contrário, infelizmente, conseguiu-se instigar em defensor feroz o usuário de técnicas derivadas da articulatória, o qual se sentia, assim, desprovido bruscamente de suas ferramentas de trabalho sem que lhe fossem oferecidas outras no lugar, de aparência tão concreta, e de tão fácil aquisição e aplicação.

Quantos, na sua solidão silenciosa de supostos “professorezinhos técnicos”, diante dos “grandes teóricos”, não se sentiram súbita e irremediavelmente condenados porque ousavam, apesar de tudo, exaltar os méritos deste ou daquele “truque articulatório”? Quantos não se viram alistados sem querer em uma cruzada dogmática e sem piedade que avançava ignorando tudo ao seu redor?

É pena para a correção fonética, pois em lugar de denegrir constante e sistematicamente a articulatória e de destacar unicamente o que essa técnica não podia atingir – principalmente no nível da percepção auditiva – teria sido mais frutífero evidenciar, com o mesmo ardor, o que a articulatória permitia atingir, ainda que com seus limites, para depois tentar ultrapassá-los com novos meios, inevitavelmente limitados também.

De qualquer forma, tão longe quanto possamos voltar no tempo, a fonética começou baseando-se no concreto e nas evidências fornecidas pelos órgãos fonadores e articulatórios (MOSES Jr., 1964, p. 1-16; PANCONCELLI-CALZIA, 1957), já que são esses órgãos que permitem ao ser humano falar. Além disso, vários sujeitos falantes de um passado próximo ou distante aprenderam a pronunciar uma língua estrangeira sem terem utilizado as abordagens corretivas atuais. Finalmente, os vários questionamentos engendrados por essas mesmas abordagens provam, mais uma vez, que a verdade pedagógica tem múltiplas facetas e que ela só tem a perder sendo dogmática.

Segue, então, que a denominação *procedimentos sensitivos* não é aqui eufemismo, nem um meio desviado para falar da articulatória, mascarando-a: em trabalho/correção fonética, de um lado, há procedimentos sensitivos que não são necessariamente articulatórios e, de outro, quando acontece que seja assim, a articulatória tem seu lugar de fato e de plenos direitos no interior do Grande Recurso *sensitivo*, no mesmo nível de importância que os seis outros GR. Entretanto, esse *sensitivo* também tem seus limites e sua ordem de aparição. É respeitando essa ordem que o GR 7: *Procedimentos sensitivos* tomará toda sua importância e atingirá toda sua eficácia.

A utilização dos *procedimentos sensitivos* significará com frequência, para o aprendiz, que será utilizada sua consciência articulatória, a saber, sua propriocepção (tradicionalmente: o sentido muscular), e para o corretor, que julgará quando um ou outro procedimento sensitivo poderá executar admiravelmente seu papel de catalisador de eficácia em relação aos outros GR.

3.8.2 A encruzilhada audição-articulação/auditivo-visual e algumas implicações

Se, de um lado, há técnicas estritamente auditivas, como a discriminação ou a modificação, há igualmente técnicas articulatórias

tanto visuais quanto táteis: e todas essas técnicas de múltiplas facetas e recursos têm seu lugar no trabalho/correção fonética, dado seu objetivo idêntico: melhor pronunciar o falado.

3.8.2.1 *O sensitivo e a audição-articulação*

Auditivo ou articulatório, nenhum procedimento é utilizado em si mesmo, mas para ajudar o aprendiz a atingir seu objetivo. Em certo sentido, todo procedimento de qualquer GR poderia ser qualificado como “articulatório”, uma vez que o fim é a melhor articulação da cadeia falada.

Hoje, ninguém nega que a articulação e a percepção auditiva sejam dois fenômenos indissociáveis no ato da fala: há um vai e vem constante do articulado ao ouvido. Também parece-me lógico fazer apelo, consciente ou inconscientemente, ao mesmo tempo, ao sentido muscular (propriocepção) e ao sentido auditivo do aprendiz nesse longo e lento processo de integração fonética: “[...] o conhecimento dos fatos articulatórios aumenta por sua vez a acuidade da percepção auditiva”, destaca Jensen (1970, p. 223).

Além disso, entre os procedimentos sensitivos ditos articulatórios, alguns são francamente táteis e outros são propriamente visuais, mas o maior número é ao mesmo tempo um e outro em uma proporção variável. Todos esses procedimentos recorrem, entretanto, à propriocepção (ver *A noção de propriocepção e sua hipótese de trabalho*) do aprendiz para aumentar nele a tomada de consciência de certos movimentos articulatórios incorretos, que não foi possível corrigir de outra forma ou tornar conscientes. A palavra *sensitivo* qualifica e engloba, portanto, os procedimentos que solicitam os sentidos do tato, da visão e da audição e que agem, ou podem agir, diretamente sobre a propriocepção (sentido muscular) dos aprendizes.

3.8.2.2 *O sensitivo e os auditivos/visuais*

Sugere-se fortemente que cada um se baseie sobre a própria experiência de aprendiz e tome consciência do tipo de gestão de seu próprio aprendizado no plano da propriocepção em geral e da conscientização em particular. De La Garanderie (1980, 1982), Lafontaine (1984), Lessoil (1981, 1986), Meunier-Tardif (1979, 1985) e Robert (1984, 1985, 1986a, b) afirmam que a grande maioria das pessoas pri-

vilegia seja a gestão visual, seja a gestão auditiva, ainda que se possa com o tempo ser relativamente equilibrado nos dois. Essa tomada de consciência pessoal trará seguramente um esclarecimento interessante sobre o fato de que cada um entre nós gosta muito ou pouco da maneira (e das manias) de ensinar de um professor – que tem também, inevitavelmente, uma dominante auditiva ou visual – e sobre o fato de que nos sentimos à vontade ou não com o conteúdo e a apresentação pedagógica dos manuais (ou métodos) (LEBEL, 1990a).

Isso nos leva, portanto, a observar que é normalmente mais fácil e menos constrangedor para o conjunto dos aprendizes eliminar inúmeras indicações/explicações – ou de não lhes dar atenção verdadeira – do que se perguntar constantemente (principalmente para os visuais) o que é e como isso funciona. É nesse ponto preciso que aparece toda a pertinência da questão de Grunig (1972, p. 233-234):

Será que ele não observou, e aí está verdadeiramente uma questão que o linguista deve fazer ao pedagogo na medida em que esse último segue certamente as experiências dos psicólogos, **que o aluno pode buscar uma coerência lá onde esquecemos de fornecê-la e que pode, nessa ocasião, fazer esforços vãoos tão caros quanto aqueles que lhe seriam pedidos para a compreensão de uma teoria coerente simplesmente apresentada?**¹⁶¹

Ainda mais recentemente, Trocmé (1984, p. 75) nos lançava esse grito de alarme bem claro:

Parece, então, desejável e urgente que nossa pesquisa de uma pedagogia *ecológica* das línguas vivas leve em conta as relações do aprendiz com seu ambiente auditivo e visual, o funcionamento cerebral e o processo de aquisição de uma informação auditiva e visual.

Ver, além disso, Turgeon (1988). Da mesma forma, se desejamos que assim seja porque sentimos profunda e intuitivamente essa necessidade pertinente, resta-nos então retificar nosso alvo, usando uma pedagogia do sonoro aliada ao visual imagético e escrito (LEBEL, 1986).

3.8.2.3 O sensitivo e a conscientização

É bastante fácil encontrar antagonismos concernentes à dosagem a ser dada a certos aspectos precisos do sensitivo, entre os quais, em particular, a articulatória e a conscientização dela. Incluo a seguir dois testemunhos extremamente importantes e significativos para mim, uma vez que foram pensados e publicados quase simultaneamente e em plena época gloriosa das grandes “cruzadas corretivas” sobre os imensos campos de batalha da Europa e das Américas:

Observemos que a leitura “labial” (ou melhor, buco-facial), que também modifica a percepção uma vez que integra em si a via visual, arrisca provocar a intelectualização do processo articulatório. Ainda mais que, em seu esforço corretivo, o professor ou o reeducador, muitas vezes de maneira inconsciente, exagera certos traços articulatórios (p. ex. o arredondamento dos lábios, o estreitamento dento-lingual, etc.), influenciado nisto pela análise articulatória tradicional. Os reeducadores o sabem bem, e se esforçam para dissimular seus lábios atrás de um cartão. A leitura buco-facial melhora certamente a compreensão, mas deverá ser evitada na medida em que se trata precisamente de lutar contra a tendência que o indivíduo tem de usá-la para estruturação de vias extra-auditivas. [(Vem daí a vantagem de uma repetição feita em suporte magnético (aula audiovisual) comparada à repetição feita pelo professor (aula de língua tradicional).] (RENARD, 1971, p. 98-99, nota 206).

O professor de línguas vivas deve dar a seus alunos uma ideia do jogo de órgãos da fala. Essa ideia deve ser suficientemente completa para permitir ao aluno aproveitar bem os exercícios sistemáticos de pronúncia baseados na cinestesia – o que evita recorrer inteiramente ao método imitativo (JENSEN, 1970, p. 224-225).

Nota-se que:

- a) o primeiro texto é tirado da obra fundamental de Renard (1971), cuja edição de 1979 reproduz integralmente essa advertência à nota 207 da página 94;
- b) o segundo trecho, de Jensen, foi publicado na prestigiosa revista internacional IRAL.

Depois de 20 anos e com calmarias normais do pós-guerra, parecia apropriado encontrar a justa medida entre essas abordagens fundamentalmente opostas sobre o terreno concreto da prática coti-

diana. Eu me alinho inteiramente aos propósitos simples e ao mesmo tempo equilibrados de Callamand (1981, p. 85), no sentido de que se “não é fácil obter de locutores estrangeiros a suavidade necessária, [...] o esforço **consciente**¹⁶² é um fator de progresso”. Essa mesma autora voltará a esse ponto, aliás, um pouco mais adiante (CALLAMAND, 1981, p. 153), precisando que:

O treinamento visará principalmente aqui¹⁶³ a tornar os locutores **conscientes** de certas particularidades fonéticas a fim de que eles se encarreguem, ao menos em grande parte, da eliminação das interferências.

Por sua vez, Trocmé (1982, p. 253) insistirá sobre o fato de que se trata de “tornar o aprendiz consciente não do ato linguístico que lhe permitirá adquirir a língua estrangeira, mas de seu ATO DE APRENDIZAGEM”. E num espírito que se insere magistralmente bem na visão holística do desenvolvimento humano (ver *Prólogo*), essa renomada pedagoga especialista em didática sugerirá com grande pertinência e urgência que:

Se queremos permitir ao aprendiz de dominar seu próprio futuro, de **descobrir a imensidão de seu potencial sensorial, cognitivo e expressivo**, é absolutamente essencial e urgente que os dois parceiros, aprendiz e professor, tomem consciência dos termos do **contrato que os liga** e das modalidades de sua obra comum (TROCMÉ, 1982, p. 254).

Finalmente, Roy (1989, p. 20) insiste no fato de que “Enquanto **professor**, ele vai se assegurar de que o *aprendiz compreenda e assimile os conhecimentos transmitidos*”.

3.8.2.4 O sensitivo e o cruzamento dos grandes recursos

Sabemos agora que um procedimento (ou truque, ou receita) pode pertencer a dois GR, isto é, a duas gavetas da cômoda de correção,

162 Grifos do autor. Além disso, o leitor interessado pela *conscientização* é chamado a buscar a obra *Fiches correctives des sons du français* (LEBEL, sem tradução em português), no item 1.8 *La conscientisation* em que encontrará algumas questões sobre o “todo olhos e ouvidos à escuta” e sobre o “todo olhos, ouvidos e boca à pronúncia”.

163 Nesse trecho, a autora trata da metodologia corretiva das consoantes de maneira mais específica.

e acontece precisamente que o *GR 7: Procedimentos sensitivos* contém muitos elementos corretivos que pertencem com frequência a outro GR segundo os parâmetros de aplicação e de utilização do corretor, o que faz dele finalmente um GR7 que, seguramente, será sempre *sensitivo*, mas cuja sutileza e ampla área de aplicação farão esquecer o caráter às vezes *muito articulatório* para aqueles que veem ainda aí um traço bem pejorativo ou negativo em trabalho/correção fonética.

Por exemplo, imitar um maestro ou um metrônomo nesse GR7 reveste em todo ou em parte a marcação do compasso/cadência do *GR 4: Ritmo*; ou, ainda, desenhar um esquema entonativo no quadro não é mais nem menos sensitivo que representar por mímica durante o *GR 3: Entonação*; ou escrever sempre, no quadro ou em folhas fotocopiadas, símbolos fonéticos ou elementos da ortografia tradicional apoia, à sua maneira, a discriminação auditiva do GR 1; e assim sucessivamente (Figura 21).

É desse modo que, depois de ter primeiro detectado auditivamente um erro e ter imediatamente diagnosticado a porção/aspecto errado, depois ter finalmente refletido sobre os diversos procedimentos de correção apropriados, o corretor buscará – e isso de maneira muito frequente – dois GR ao mesmo tempo, às vezes três, entre os quais quase certamente o GR 7. Meu conselho prático, então, é encorajar esse corretor a buscar simplesmente os elementos corretivos, nos quais ele pensou primeiramente, em cada uma das gavetas-GR que os contenha, em seguida, estabelecer certa ordem e dosagem de aplicação e, finalmente, agir! Um período de aula/trabalho não marca o ponto final de um ensino dado: um professor pode sempre retomar com um aprendiz um ponto com o qual nem um nem outro está satisfeito. Não há na verdade nada “definitivo” a não ser a recusa consciente e persistente de um aprendiz em melhorar o estado presente de seus conhecimentos/desempenho e, para o professor, a recusa em admitir a imprecisão/erro de seu primeiro diagnóstico e, conseqüentemente, de aperfeiçoá-lo ou simplesmente mudá-lo.

3.8.3 Dicas e mais dicas...

As descrições subsequentes pretendem ser ilustrações de exemplos do que entendo por procedimentos sensitivos que se somam, por sua vez, aos GR precedentes. A lista de exemplos é necessariamente parcial, ainda mais porque essa gaveta 7 está constantemente en-

treaberta: seria realmente uma pena fechá-la, pois um corretor atento a seus aprendizes de origem linguística diversa buscará nela a cada encontro de trabalho procedimentos adequados, o que lhe acrescentará, regularmente, novos procedimentos a partir de suas observações e sucessos pessoais, uma vez que sua intuição e sua criatividade terão a imaginação inventiva muito fértil. Concebo o GR 7 como esse baú singular e empoeirado que temos visto sempre sem jamais prestar-lhe real atenção até o dia em que, descoberto, ele entrega em abundância os segredos de suas aparentes estranhezas, para, quem sabe, como criança maravilhada, estar atento a elas, aceitá-las e utilizá-las.

3.8.3.1 Os gestos

Os GR 3: *Entonação* e GR 4: *Ritmo* já recorrem muito à utilização corporal do aprendiz e do professor. Todo orientador pedagógico concordará que um professor de línguas, instalado na sua cadeira como um dois de paus, não animará nenhuma aula, cuja atmosfera vai se tornar rapidamente aquela de uma “língua morta”. Por outro lado, qualquer prático da correção fonética vai concordar que os aprendizes inicialmente reticentes em utilizar seus corpos e que permanecem sempre desconfiados diante das exigências corporais do professor, raramente se tornam bons executores em língua falada/pronunciada, ainda que possam ser, por outro lado, excelentes na escrita e na leitura.

O professor de línguas vivas é um ator cujos exageros gestuais e faciais parecem com frequência pantomimas e o transformam ocasionalmente em um palhaço engraçado, vivo e eficaz (PEASE, 1986). Essa vivacidade corporal em seu conjunto é felizmente contagiosa e a criatividade de cada um em sua aplicação corretiva não tem limite, uma vez que nos abandonemos a ela.

3.8.3.2 A concretização/visualização dos sons e da prosódia

Há várias maneiras de executar: explicações verbais, esquemas rápidos escritos no quadro, esquemas fotocopiados, utilização de cartazes, projeções, e até filmes¹⁶⁴; além disso, a transcrição fonética

164 Por exemplo, o filme *Les voyelles du français*, uma produção Cinédes-sins, concebido e realizado por Gilbert Taggart, e acompanhado de exercícios de Lebel e Taggart (1981); o filme *La chaîne de communication verbale*, uma produção de Les Laboratoires Du Téléphone Bell, e acompanhado da obra de Denes e Pinson (1963).

ocasional e o uso da ortografia ajudarão e tornarão mais seguros os aprendizes intelectuais e visuais.

Sempre me pareceu uma aberração ver pedagogos elogiarem e utilizarem meios ou métodos ditos “audiovisuais” em que, justamente, o visual devia despertar o potencial intelectual do sujeito aprendiz e em que, final, simultânea e contraditoriamente, baniam-se múltiplos elementos e referências visuais que respondiam precisamente às necessidades profundas e aptidões fortemente visuais de um grande número de aprendizes.

3.8.3.3 *Dicas sensitivas diversas*

Do “zelo” ao “l”

Para remediar a ponta retroflexa, a constrição faríngea, o abaixamento do dorso ou o conjunto dessas tendências articulatórias (Ver /l/), é preciso levar o aprendiz a apoiar firmemente – e conscientemente – de um lado a ponta da língua contra os dentes inferiores e, de outro lado, o pré-dorso contra os alvéolos superiores, pedindo-lhe para pronunciar a palavra “zèle” [zɛl]. Pode-se também sugerir [sil] e [zil]. Se o dorso da língua permanecer um tanto quanto abaulado, o aprendiz deveria compreender a diferença entre o aspecto mais claro desse [l] que acaba de produzir e o aspecto sombrio de seus outros [l̥].

Um corolário a esse meio consiste em alongar o [l], exigir uma duração de duas a três vezes mais longa. O ouvido do aprendiz terá mais tempo de ser impressionado pela claridade ou pela gravidade do timbre da consoante produzida. E não se deverá esquecer de colocar o conjunto em uma entonação ascendente: zɛl:::↗.

O gargarejo do /R/

Pedir ao aprendiz para “gargarejar” ligeiramente, de tal forma que não haja batimentos da úvula contra o dorso da língua, mas somente uma suave fricção vozeada no alto e no fundo da garganta. Em seguida, preceder (posição final) e seguir (posição inicial) essa delicada fricção sonora – representada aqui por [ʁ] – de uma vogal às vezes posterior, às vezes anterior não arredondada: [uʁ], [iʁ], [eʁ] depois [ʁo], [ʁa] etc. Enfim, intercalar esse som entre duas vogais variando a combinação: /uʁe/, /eʁo/ etc. Entretanto, será necessário tornar claro para os aprendizes que esse exercício do gargarejo é somente um truque e que eles não devem pensar que o [ʁ] francês é uma consoante dura que

pede muito esforço do fundo da garganta. Ao contrário, na presença do corretor, eles deverão rapidamente *atenuar essa fricção sonora* à medida em que a dominem.

O exercício do gargarejo é ainda – como o exercício do jota – um meio de formar hábitos de articulação para o *r* francês. Na verdade, o gargarejo se produz no mesmo ponto da articulação fricativa do *r*, mas no lugar de uma fricção, ouve-se uma rolagem; a extremidade da úvula se volta em direção ao orifício bucal e entra em batimentos. (O som assim produzido é, aliás, um tipo de *r* – dito “*r* uvular” – que os franceses misturam às vezes ao outro, mas não empregam regularmente.) (DELATRE, 1951, p. 62 e ler também 1946, p. 431).

O indicador sob a garganta para o /R/

Colocar horizontalmente o indicador sob a garganta, logo abaixo da laringe (pomo de Adão), e, ao mesmo tempo em que faz vibrar um [ɑ], apoiar suficientemente forte o dedo e empurrar para o alto. Resultará disso um tipo de [ʀ], aperfeiçoável, é claro, mas um [ʀ] mesmo assim. Depois será preciso variar o ambiente vocálico.

Pela posição inicial, pede-se simplesmente para fazer um zumbido, os lábios ligeiramente entreabertos, depois age-se como descrito acima fazendo seguir de uma vogal. Esse truque é, no entanto, menos eficaz para a posição pós-consonantal, ainda que com o aprendiz “rebelde” não se deva deixar nada de lado!

O espelho

Não é necessário insistir na necessidade e na utilização do sentido da visão e do visual no ensino de línguas. Entretanto, esquece-se que na correção fonética ver ou fazer ver (visualizar) é, para alguns, mais eficaz do que se imagina.

Nada mais barato e mais prático do que um espelhinho de bolso para que o aprendiz veja a ponta da sua língua “teimar” a subir, quando ele pronuncia um tipo de [ɹ] ou de [ʀ]. Este pode ser o estalo tão esperado pelo corretor... e pelo aprendiz!

O lápis... ou o dedo

- Para o /l/

Esse procedimento draconiano, em última análise, deve ser utilizado com o aprendiz para o qual todos os outros meios tiveram

pouco efeito; e algumas vezes o tempo tem sua influência, assim como, aliás, o “moral” do aprendiz.

É preciso, então, fazer com que ele tome consciência de que tanto a ponta quanto o restante do dorso da língua devem permanecer no alto e curvados. Então, ao mesmo tempo em que exige os esforços articulatórios de um [l] longo, isolado e em entonação média ou ascendente, pede-se ao aprendiz para colocar a ponta do lápis sob a parte anterior da língua e, apoiar firmemente em direção ao palato duro, para impedi-la de arquear e de deixar se formar o vale característico do [ɫ] inglês.

Esse meio, duplamente sensitivo, se o sujeito utiliza seu próprio dedo no lugar do lápis, tem por resultado imediato produzir um tipo de [l] claro. Depois que o corretor tenha suscitado essa tomada de consciência auditiva e tátil, retornará aos outros procedimentos.

- Para o /R/

Com aquele que não consegue impedir a subida da ponta da sua língua em direção aos alvéolos, como o que acontece com o [ɹ] inglês, é preciso antes recomeçar os exercícios da fricção da consoante /g/ (ver *As consoantes e a concentração/propriocepção*) ou do gargarejo a fim de que esse aprendiz perceba que é possível fazer a ponta da língua permanecer contra os alvéolos inferiores.

Em seguida, o sujeito pronuncia a consoante [ɹ] entre duas vogais e agora, com a ajuda de seu lápis, empurra a ponta de sua língua para baixo contra o maxilar inferior. Ele continua o exercício variando as vogais e as posições do [ɹ] na sílaba e, até mesmo, em um dissílabo com a ajuda das consoantes posteriores /g/ e /k/.

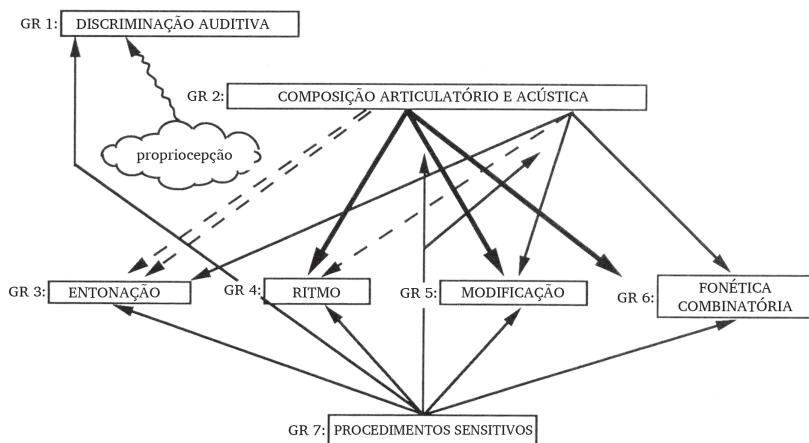
Exemplo: [овоовововово...]

[аɹ], [оɹе], [ɹи]

[аgво], [акво], [gво] ou [gро] etc.

Desnecessário acrescentar que se pode também utilizar o dedo para forçar a ponta da língua a permanecer plana contra o maxilar ou os alvéolos inferiores. Isso aumenta a eficácia do procedimento pelo fato de que é duplamente tátil. A propriocepção será ainda mais solicitada; objetivo do exercício!

Figura 21 – Cruzamentos dos grandes recursos de correção fonética – abordagem pontual



3.8.4 Conclusão aberta

Em seu pertinente estudo *Prospectives, avenir et avenues*, sobre a didática do FL2, Bibeau (1986) sugere não “jogar fora a criança com a água da bacia” traduzindo nisso um velho ditado inglês¹⁶⁵ para que todos parem de “recomeçar de novo rejeitando os conhecimentos anteriores” (p. 246) e isso apesar das aparentes certezas do presente. O autor chega até mesmo a afirmar que “Ainda que seja diferente, o ensino das línguas segundas nas classes regulares, seja para adolescentes ou para adultos, não é mais eficaz hoje do que era há trinta anos; talvez seja até um pouco menos eficaz” (p. 252).

Pessoalmente, diria que há 30 anos a fonética corretiva dita articulatória teve muito sucesso como também retumbantes fracassos, assim como foram na sequência os sucessos e fracassos de qualquer abordagem que sistematicamente rejeitou o aspecto articulatório/sensitivo conscientizado do aprendiz. É de se perguntar, então, se o ecletismo – a escolha do válido e dos felizes sucessos de qualquer técnica – não é desejável, sem necessariamente transformá-lo em dogma absoluto, e é finalmente o que eu privilegio na **abordagem pontual** em geral e nos procedimentos sensitivos em particular.

Lembro que a ferramenta proposta por Rosnay (1975, p. 9-10) para resolver o “infinitamente complexo” do ser humano foge do co-

165 “Do not throw the baby with the bath water”.

mum. “É um instrumento simbólico, feito de um conjunto de métodos e de técnicas emprestadas de disciplinas muito diferentes. (...) pode ser considerado como símbolo de uma **nova maneira de ver, de compreender e de agir**¹⁶⁶.” E ele explicará mais adiante (p. 92) que um *sistema aberto* deve estar em relação permanente com seu ambiente físico e humano. Ouso esperar que essa será a percepção do conjunto, pelo professor-corretor, dessa técnica, que é o GR7, entre outras, e o método, que é a abordagem pontual em sua ótica sistêmica.

166 Grifos do autor.

4

Conclusão

A imaginação é mais importante do que o saber.

Einstein

A apresentação e principalmente o espírito com que foi concebida essa abordagem pontual pretendem ser um ensaio de modelo sistêmico da correção fonética: os elementos e objetos de estudo, isolados e frequentemente atomizados em sua apresentação¹⁶⁷, são ligados na ação¹⁶⁸ ao conjunto do início, ou seja, a cadeia falada em seu oral pronunciado (LEBEL, 1987a, b, c).

Esse espírito sistêmico se enriquece igualmente da visão holística (ver *Prólogo*) que persegue, enquanto recorre a bases teóricas, o objetivo real e concreto da eficácia na ação. É ao mesmo tempo um modelo e uma visão na e para a ação. Como ainda nos lembra tão bem Rosnay (1975, p. 85):

A abordagem do pensamento é ao mesmo tempo analítica e sintética, detalhada e global. Ela se apóia na realidade dos fatos e na perfeição do detalhe. Mas busca paralelamente os *fatores de integração, elementos catalisadores da invenção e da imaginação*.

É nessa abordagem que se inscreve o presente tratado e posso afirmar que foi esse espírito que me animou durante toda a redação.

167 A abordagem sistêmica *operacional*, nos diz Rosnay (1975, p. 127), “[...] desemboca na transmissão do conhecimento, na ação e na criação. Na transmissão do conhecimento, porque a abordagem sistêmica oferece um quadro de referência conceitual que ajuda a organizar os conhecimentos na medida de suas aquisições, reforça sua memorização e facilita sua transmissão”.

168 Como sequência à nota precedente, Rosnay (1975, p. 127) continua assim: “na ação, porque a abordagem sistêmica permite liberar as regras para enfrentar a complexidade. Porque permite situar e hierarquizar os elementos sobre os quais se baseiam as decisões.”

Portanto, ficaram lado a lado, sucederam-se e misturaram-se olhares atomizantes e holísticos, a saber, análises teorizantes, sugestões pragmáticas e opiniões intuitivas¹⁶⁹; por outro lado, e definitivamente, a prática e a ação – e a prática da ação – são os únicos juízes habilitados, uma vez que esse ensaio de modelo sistêmico de correção fonética tem o duplo objetivo de melhorar a realidade pronunciada dos aprendizes muito frequentemente decodificada como falha pelos interlocutores, como também de facilitar – e de enfeitar – a realidade corretiva do professor, na sua prática cotidiana moldada pelo desconhecido e rapidamente manchada pela rotina.

Evidentemente, portanto, esse ensaio de modelo sistêmico de correção fonética é aperfeiçoável e resta ao usuário – o que é do homem o bicho não come – aperfeiçoá-lo¹⁷⁰.

Somente ele tem esse direito e essa capacidade: estes são tanto a minha convicção profunda quanto o meu sentimento vivido.

169 Termino aqui a longa citação de Rosnay (1975, p. 127) iniciada nas duas notas precedentes:

“Enfim, na criação, porque a abordagem sistêmica catalisa a imaginação, a criatividade, a invenção. Ela é o suporte do pensamento *inventivo*, enquanto a abordagem analítica é o suporte do pensamento *conhecedor*. Tolerante e pragmático, o pensamento sistêmico abre-se para a analogia, para a metáfora, para o modelo. Anteriormente excluídos do “método científico”, estão agora reabilitados. Para a abordagem sistêmica, **tudo o que desobstrui o conhecimento e desbloqueia a imaginação é bem-vindo**: ela pretende ser aberta, à imagem dos sistemas que estuda.” (Grifos meus na última frase).

170 Ainda que várias referências o tenham destacado ao longo desse texto, lembro que o professor/corretor encontrará a aplicação prática pontual e “contextualizada” deste Tratado na obra complementar **Fiches correctives des sons du français**. (Sem tradução ainda para o português – N.T.) Na verdade, depois de descrever os *fenômenos falhos eventuais* das vogais e consoantes, essa obra fornece ao usuário – de maneira funcional, detalhada e resumida ao mesmo tempo – as *fichas descritivas* dos 36 fonemas do francês dito “padrão” e as *fichas corretivas* de mais de 150 erros relativos a esses mesmos 36 fonemas.

5

Referências

5.1 Obras citadas ou consultadas

ADAMCZEWSKI, H.; KEEN, D. *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*. Paris: Armand Colin, 1973.

AUGÉ, H.; BOROT, M. F.; VIELMAS, M. *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris: CLE International, 1981.

AULANKO, R.; SAMS, M. Integration of auditory and visual components of articulatory information in the human brain. In: CONGRÈS INTERN. DES SCIENCES PHONÉTIQUES, 12., 1991, Aix-en-Provence. *Procédure...* Aix-en-Provence: Université de Provence, 1991. p. 38-41.

AZEVEDO, M. M. *A contrastive phonology of Portuguese and English*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1981.

AZOULAY-VICENTE, A. Pour un enseignement intégré de la phonétique. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 94, p. 1-16, 1990.

BIBEAU, G. Prospectives, avènements et avenues? In: LIGIER, F.; SAVOIE, L. (Ed.). *Didactique en questions*. Beloeil: La Lignée, 1986. p. 246-260.

BILLIÈRES, M. La phonétique corrective dans un ghetto. Et pourtant!... *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 76, p. 353-366, 1985.

BILLIÈRES, M. L'impact du non-verbal dans le processus d'intégration phonétique en langue étrangère. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 95/97, p. 83-87, 1990.

BILLIÈRES, M. Didactique des langues et phonétique: la place du verbo-tonal. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 114, p. 43-63, 1995.

BORRELL, A. Perception et (re)production dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 95/97, p. 107-114, 1990.

BORRELL, A. Importance de la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 99/101, p. 261-270, 1991.

BORRELL, A. Relation entre les aspects articulatoires et les aspects acoustiques en phonétique. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 107, p. 97-111, 1993.

BOTHEREL; SIMON; WIOLAND; ZERLING. *Cinéradiographie des voyelles et consonnes du français*, 1986. Trabalhos de Instituto de fonética da Universidade de Strasbourg (França).

BOUDREAULT, M.; LEBEL, J. G.; BEAUCHEMIN, N. *Prononciation du français par le rythme*. Québec: Université Laval, 1967.

BRICILIER-LABAEYE, C. *Les voyelles françaises: mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*. Paris: Klincksieck, 1970.

BRONSTEIN, A. *The pronunciation of American English: an introduction to phonetics*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1960.

CALBRIS, G. La prononciation et la correction phonétique. *Le Français dans le Monde*, n. 65, p. 28-37, 1969.

CALBRIS, G. et al. *Document récapitulatif de phonétique*. Saint-Cloud: École Normale Supérieure, 1970.

CALBRIS, G. Test de rapprochement entre consonnes et voyelle. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 29, p. 3-13, 1974.

CALBRIS, G.; MONTREDON, J. *Approche rythmique, intonative et expressive du Français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1975.

CALBRIS, G. Reproduction phonémique et contexte phonétique. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 37, p. 13-26, 1976.

CALBRIS, G.; MONTREDON, J. *Oh là là!: expression intonative et mimique*. Paris: CLE International, 1980. (livre de l'élève, 1980; livre du professeur, 1981).

CALLAMAND, M. *L'intonation expressive: exercices systématiques de perfectionnement*. Paris: Larousse, 1973.

CALLAMAND, M. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris: CLE International, 1981.

CALLAMAND, M.; PÉDOYA, E. Phonétique et enseignement. *Le Français dans le Monde*, n. 182, p. 56-58, 1984.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CALVET, M. J. Étude phonétique des voyelles du wolof. *Phonetica*, v. 14, n. 3, p. 138-168, 1966.

CAPELLE, G. Les phonèmes du français et leurs réalisations. *Le Français dans le Monde*, n. 57, p. 9-14, 1968.

CARTON, F. *Introduction à la phonétique du français*. Paris: Bordas, 1974.

CATHIARD, M. A. et al. Visual perception of anticipatory rounding during acoustic pauses: a cross-language study. In: CONGRÈS INTERN. DES SCIEN-

CES PHONÉTIQUES, 12., 1991, Aix-en-Provence. *Procédure...* Aix-en-Provence: Université de Provence, 1991. p. 50-53.

CHAMPAGNE-MUZAR, C. L'environnement pédagogique: source de difficulté dans la maîtrise des habiletés phonétiques en langue seconde. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, v. 41, n. 1, p. 32-42, 1984.

CHAMPAGNE-MUZAR, C. L'apport des faits phonétiques au développement de la compréhension auditive en langue seconde. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, v. 52, n. 3, p. 386-415, 1996.

CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. S. *La phonétique en didactique des langues*. Québec: Centre Educatif et Culturel, 1993. (Collection Le point sur dirigée par Claude Germain).

CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.; SCHNEIDERMAN, E. Du nouveau dans la pédagogie de la prononciation. *La Revue de l'AQEFSL*, v. 7, n. 1/2, p. 31-40, 1985.

CHISS, J. L.; FILIOLET, J.; MAINGUENEAU, D. *Linguistique française: notions fondamentales, phonétique, lexicque*. Paris: Hachette, 1993. v. 1.

CLING, M. 'Lavage d'oreille' au laboratoire de langues. *Les Langues Modernes*, p. 786-792, 1965.

COMPANYS, E. *Phonétique française pour hispanophones*. Paris: Larousse, 1966.

CONGRÈS INTERN. DES SCIENCES PHONÉTIQUES, 12., 1991, Aix-en-Provence. *Procédure...* Aix-en-Provence: Université de Provence, 1991.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2001.

CUNHA, C.; LINDLEY CINTRA, L. F. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa, 1984.

DELATTRE, P. Tendances de coupe syllabique en français. *Publication of the Modern Language Association of America*, v. 55, n. 2, p. 579-595, 1940.

DELATTRE, P. La force d'articulation consonantique en français. *French Review*, v. 14, n. 3, p. 220-232, 1941.

DELATTRE, P. L'aperture et la syllabation phonétique. *French Review*, v. 17, n. 5, p. 281-285, 1944a.

DELATTRE, P. La syllabation ouverte par la méthode compensatrice. *French Review*, v. 17, n. 6, p. 371-376, 1944b.

DELATTRE, P. A contribution to the history of R grasseyé. *Modern Language Notes*, p. 562-564, 1944c.

DELATTRE, P. L'enseignement de l'R français. *French Review*, v. 19, n. 6, p. 428-433, 1946.

- DELATTRE, P. *Principes de phonétique française à l'usage des anglo-américains*. Vermont: Middlebury College, 1951.
- DELATTRE, P. Un cours d'exercices structuraux et de linguistique appliquée. *French Review*, v. 33, n. 6, p. 591-603, 1960.
- DELATTRE, P. La leçon d'intonation de Simone de Beauvoir: étude d'intonation déclarative comparée. *French Review*, v. 35, n. 1, p. 59-67, 1961.
- DELATTRE, P. Voyelles diphtonguées et voyelles pures (anglais/français). *French Review*, v. 37, n. 1, p. 64-76, 1963.
- DELATTRE, P. *Comparing the phonetic features of English, French, German and Spanish*. Toronto: Harrap, 1965a.
- DELATTRE, P. La nasalité vocalique en français et en anglais. *French Review*, v. 39, n. 1, p. 92-109, 1965b.
- DELATTRE, P. *Studies in French and comparative phonetics: selected papers in French and English*. The Hague: Mouton, 1966.
- DELATTRE, P. L' R' parisien et autres sons du pharynx. *French Review*, v. 43, n. 1, p. 5-22, 1969a.
- DELATTRE, P. An acoustic and articulatory study of vowel reduction in four languages. *International Review of Applied Linguistics*, v. 7, n. 4, p. 295-325, 1969b.
- DELATTRE, P. Pharyngeal features in the consonants of Arabic, German, Spanish, French and American English. *Phonetica*, v. 23, n. 3, p. 129-155, 1971a.
- DELATTRE, P. Consonant gemination in four languages: an acoustic, perceptual, and radiography study. Part I, *International Review of Applied Linguistics*, v. 9, n. 1, p. 31-52; Part II, *International Review of Applied Linguistics*, v. 9, n. 2, p. 97-113, 1971b.
- DENES, P. B.; PINSON, E. N. *La chaîne de communication verbale*. Montréal: Les Laboratoires du Téléphone Bell, 1963.
- DERIVERY, N. *La phonétique du français*. Paris: Seuil, 1997.
- DESCHAMPS, J. G. *Exercices de discrimination auditive en correction phonétique du français langue seconde à l'aide de la technique de la prononciation nuancée dans des expressions*. 1983. Dissertation (Master of Science en Linguistique) – Université Laval, Québec, 1983.
- DICHY, J. Le rythme dans l'apprentissage oral de l'arabe littéraire moderne. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 45, p. 21-42, 1978.
- DUEZ, D. Aspects linguistiques de l'assimilation en français spontané. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 108/109, p. 219-238, 1993.

- DUFEU, B. Rythme et expression. *Le Français dans le Monde*, n. 205, p. 62-70, 1986.
- DUFEU, B. La relaxation en pédagogie. *Le Français dans le Monde*, n. 229, p. 62-67, 1989.
- DURAND-DESKA, A.; DURAND, P. Quelques perspectives en correction phonétique: pour un renouveau technique et méthodologique. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 98, p. 15-31, 1991.
- FAURE, G. *Recherches sur les caractères et le rôle des éléments musicaux dans la prononciation anglaise*. Paris: Didier, 1962a.
- FAURE, G. L'intonation et l'identification des mots dans la chaîne parlée. In: CONGRÈS DES SCIENCES PHONÉTIQUES, 4., 1962b, The Hague. *Procédure...* The Hague: Monton, 1962b, p. 508-609.
- FAURE, G. Accent, rythme et intonation. *Le Français dans le Monde*, n. 57, p. 15-19, 1968.
- FAURE, G. Les tendances fondamentales du phonétisme français et leurs implications pédagogiques dans l'enseignement des structures prosodiques du français aux étudiants étrangers. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 3, p. 7-13, 1971.
- FELDMAN, D. Audition, écoute et phonosensibilité. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 71/72, p. 227-241, 1984.
- FERGUSON, M. *Les enfants du Verseau: pour un nouveau paradigme*. Paris: Calmann-Lévy, 1981.
- FRUGÈS, H. Éloge de l'r roulé. *Vie et langage*, n. 210, p. 529-531, 1969.
- GALAZZI-MATASCI, E.; PÉDOYA, E. Et la pédagogie de la prononciation? *Le Français dans le Monde*, n. 180, p. 39-44, 1983.
- GARANDERIE, (de la), A. *Les profils pédagogiques*. Paris: Le Centurion, 1980.
- GARANDERIE, (de la), A. *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: Le Centurion, 1982.
- GARANT-VIAU, C. *Importance du facteur prosodique et plus spécifiquement du facteur intonatif dans l'acquisition du français langue seconde*. 1981 Dissertation (Master of Science en Linguistique) – Université Laval, Québec, 1981.
- GARROTE, E. *La liaison: étude théorique et didactique*. Santiago: Academia Superior de Ciências Pedagógicas de Santiago, 1984.
- GENDRON, J. D. *Phonétique orthophonique à l'usage des Canadiens-français*. Québec: Université Laval, 1965.
- GENDRON, J. D. *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*. Québec: Université Laval, 1966.

GERMAIN, C. Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, v. 41, n. 3, p. 501-510, 1985.

GERMAIN, C.; LEBLANC, R. *Introduction à la linguistique générale*: 1. la Phonétique; 2. la Phonologie. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1981.

GIMSON, A. C. *An introduction to the pronunciation of English*. London: Arnold, 1965.

GRUNIG, B. N. Pour la définition d'une grammaire d'enseignement (langue étrangère). In: MARTINET, J. (Ed.). *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris: PUF, 1972. p. 233-248.

GUBERINA, P. et al. Correction de la prononciation des élèves qui apprennent le français. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 1, p. 81-94, 1965.

GUBERINA, P. Phonetic rhythms in the verbotonal system. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 16, p. 3-12, 1970.

GUBERINA, P. La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle. *Le Français dans le Monde*, n. 103, p. 49-54, 1974.

GUTMANS, T. R roulé ou r grasseyé? *Vie et Langage*, n. 2, p. 685-688, 1969.

HENNING, W. A. Discrimination and self-evaluation in the teaching of pronunciation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 4, n. 1, p. 7-18, 1966.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INTRAVAIA, P. Pour une méthodologie de l'investigation en phonétique corrective. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 38, p. 95-118, 1976.

INTRAVAIA, P. Validation quantitative de quelques procédés de correction phonétique. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 42/43, p. 143-167, 1977.

JANITZA, J. Trois conceptions de l'apprentissage. *Le Français dans le Monde*, n. 231, p. 38-45, 1990.

JENSEN, M. K. Physiologie et enseignement de la prononciation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 8, n. 3, p. 221-225, 1970.

JONES, D. *Outline of English phonetics*. Cambridge: Heffer, 1960.

KANEMAN-POUGATCH, M. Les phonèmes, j'aime. *Le Français dans le Monde*, n. 198, p. 51-56, 1986.

LAFON, J. C. *Message et phonétique*: introduction à l'étude acoustique et physiologique du phonème. Paris: PUF, 1961.

LAFON, J. C. *Le test phonétique et la mesure de l'audition*. Paris: Dunod, 1964.

- LAFON, J. C. Notes sur l'intégration phonétique. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 3, p. 46-63, 1971.
- LAFONTAINE, R.; LESSOIL, B. *Êtes-vous auditif ou visuel?* Verviers: Marabout Service, 1984.
- LANDERCY, A.; RENARD, R. Perception des voyelles françaises filtrées. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 32, p. 11-32, 1974.
- LANDERCY, A.; RENARD, R. Zones fréquentielles et reconnaissance de voyelles françaises. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 33/34, p. 51-79, 1975.
- LANDERCY, A.; RENARD, R. Observations sur les fondements acoustiques et perceptifs de certains procédés du système verbotonal. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 39/40, p. 175-188, 1976.
- LANDERCY, A.; RENARD, R. *Éléments de phonétique*. Bruxelles: Didier, 1982.
- LEBEL, J. G. Exercices systématiques de discrimination auditive. In: BOUDREAU, M.; LEBEL, J. G.; BEAUCHEMIN, N. *Prononciation du français par le rythme*. Québec: PUL, 1967. p. 225-283.
- LEBEL, J. G. Apport des exercices systématiques de discrimination auditive dans la correction phonétique. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 10, p. 3-9, 1969.
- LEBEL, J. G. Quelques moyens utilisés en correction phonétique avec des étudiants dits 'faux intermédiaires'. In: *Dix années de linguistique théorique et appliquée*. Mons: Université de l'Etat, 1973. p. 75-88.
- LEBEL, J. G. La correction du R français enseigné à des anglophones. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 32, p. 33-48, 1974.
- LEBEL, J. G. Aperçu des fautes éventuelles des anglophones nord-américains. *Langues et Linguistique*, n. 1, p. 41-50, 1975.
- LEBEL, J. G. Correction phonétique du /l/ français enseigné à des anglophones. *Langues et Linguistique*, n. 3, p. 1-26, 1977.
- LEBEL, J. G. La place de la correction phonétique dans l'approche communicative. *La Revue de l'AQEFSL*, v. 2, n. 3, p. 25-36, 1981a.
- LEBEL, J. G. L'approche communicative et la correction phonétique: intervention globale ou ponctuelle? *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 59/60, p. 293-303, 1981b.
- LEBEL, J. G. Utilisation de la concentration et de la proprioception de l'effort musculaire général en correction phonétique. *La Revue de l'AQEFSL*, v. 6, n. 1, p. 59-74, 1982.
- LEBEL, J. G. *Notes de cours: phonétique différentielle (français/anglais nord-américain)*. Québec: Université Laval, 1984.

- LEBEL, J. G. À propos du savoir-faire en correction phonétique. *La Revue de l'AQEFSL*, v. 6, n. 3, p. 19-35, 1984-1985.
- LEBEL, J. G. À propos du savoir-faire en correction phonétique: les 7 Grands Moyens. *La Revue de l'AQEFSL*, v. 6, n. 4, p. 47-73, 1985.
- LEBEL, J. G. *Le conditionnement phonétique: l'enjeu d'une nouvelle pédagogie en correction phonétique*. Québec: Université Laval, 1986.
- LEBEL, J. G. *Problématique et perfectionnement de l'oral «prononcé»*. Vers un niveau 3, numéro especial FDM, p. 77-80, 1987a.
- LEBEL, J. G. Le conditionnement phonétique: l'enjeu d'une nouvelle pédagogie en correction phonétique. *RPA*, v. 82/84, p. 183-190, 1987b.
- LEBEL, J. G. Le conditionnement phonétique: démarche agréable, valorisante et graduée pour une meilleure communication. *Revista ELOS*, Porto Alegre, p. 115-121, 1987c.
- LEBEL, J. G. Pour une correction phonétique auditive et visuelle. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 95/97, p. 239-245, 1990a.
- LEBEL, J. G. Quelques réflexions sur la pédagogie de la correction phonétique avec les apprenants de gestion auditive et visuelle. *La Revue de l'AQEFSL*, v. 12, n. 1, p. 104-118, 1990b.
- LEBEL, J. G. Fiches correctives des sons du français: défense et illustration de la correction phonétique ponctuelle. In: CONGRÈS INTERN. DES SCIENCES PHONÉTIQUES, 12., 1991, Aix-en-Provence. *Procédure...* Aix-en-Provence, Universidade de Provence, 1991, p. 310-313.
- LEBEL, J. G. *Fiches correctives des sons du français*. Québec: Université Laval, 1991.
- LEBEL, J. G. (Ed.). *Phonétique différentielle: recueil de textes*. Québec: Université Laval, 1992.
- LEBEL, J. G. *Traité de correction phonétique ponctuelle: essai systématique d'application*. Québec: Université Laval, 1993.
- LEBEL, J. G. La place de la correction phonétique dans l'enseignement des langues étrangères. *Cadernos de Pesquisas*, p. 1-22, 1996.
- LEBEL, J. G. *Correction phonétique du FLE pour étudiants hispanophones et lusophones: boîte à outils de prononciation*. Québec: Les Ateliers de Phonétique Intégrée, 2002.
- LEBEL, J. G. La grammaire parlée du français en correction phonétique. *La Revue de l'AQEFSL*, v. 24, n. 2, p. 7-39, 2003.
- LEBEL, J. G.; DESCHAMPS, J. G. Le rythme et l'intonation comme moyens de correction phonétique des voyelles françaises. *Langues et Linguistique*, n. 6, p. 135-163, 1980.

- LEBEL, J. G.; LEBEL, C. Le workout en correction phonétique. *La Revue de l'AQEFLS*, v. 11, n. 1, p. 40-46, 1989.
- LEBEL, J. G.; LEBEL, C. Le workout phonétique ou comment prendre plaisir à se corriger. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 99/101, p. 271-279, 1991.
- LEBEL, C.; LEBEL, J. G. Le workout phonétique: la suite. *La Revue de l'AQEFLS*, v. 13, n. 2, p. 47-51, 1992.
- LEBEL, J. G.; LEBEL, C. *Notes de cours: phonétique différentielle (français/anglais nord-américain)*. Québec: Université Laval, 1992.
- LEBEL, J. G.; LEMIEUX, J. Leçon type d'exercices de prononciation du /y/ français. *Langues et Linguistique*, n. 4/5, p. 15-29, 1978-1979.
- LEBEL, J. G.; TAGGART, G. *Exercices de prononciation des voyelles françaises en opposition*. Montréal: Cinédessins, 1981.
- LEBEL, J. G.; TAGGART, G. *Exercices de prononciation des voyelles françaises en opposition*. Québec: Université Laval, 1992.
- LEBLANC, R. Approche communicative et phonétique. In: BOUCHER, A. M.; DUPLANTIE, M.; LEBLANC, R. (Ed.). *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel, 1986. p. 17-30.
- LÉON, P. Les méthodes en phonétique corrective: de la linguistique atomiste à la linguistique structurale. *Le Français dans le Monde*, n. 2, p. 6-9, 1961.
- LÉON, P.; LÉON, M. *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Larousse, 1964.
- LÉON, P. *Prononciation du français standard: aide-mémoire d'orthoépie*. Paris: Didier, 1966a.
- LÉON, P. Teaching pronunciation. In: VALDMAN, A. (Ed.). *Trends in language teaching*. New York: McGraw-Hill, 1966b. p. 57-79.
- LÉON, P. L'enseignement de la prononciation dans la classe de langue. In: LÉON, P. (Ed.). *Linguistique appliquée et enseignement du français*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel, 1967. p. 63-75.
- LESSOIL, B.; LAFONTAINE, R. *L'univers des auditifs et des visuels*. Québec: Éditions du Nouveau Monde, 1981.
- LESSOIL, B. *Gérer en auditif... ou en visuel?* Montréal: Agence d'Arc Inc., 1986.
- LLORCA, R. Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 102, p. 45-68, 1992.
- LLORCA, R. Comment entraîner la mémoire sensorielle. *Le Français dans le Monde*, n. 254, p. 50-53, 1993.
- MAIA, E. A. da M. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 1985.

- MALMBERG, B. *Phonétique française*. Malmö: Hermods, 1969.
- MALMBERG, B. *Phonétique générale et romane: études en allemand, anglais, espagnol et français*. The Hague: Mouton, 1971.
- MALMBERG, B. *Manuel de phonétique générale*. Paris: Picard, 1974.
- MARCHAL, A. *Les sons et la parole*. Montréal: Guérin, 1980.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Acento e ritmo*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MATTA MACHADO, M. T. da. Fenômenos de nasalização vocálica em português: estudo cine-radiográfico. *Cadernos de Estudos Linguísticos: Fonética*, n. 25, p. 113-127, 1993.
- MCCARTHY, B. L'accentuation en classe de français langue étrangère. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 98, p. 33-54, 1991.
- MEILLET, A.; COHEN, M. *Les langues du monde*. Paris: C.N.R.S.; H. Champion dépositaire, 1952. 2 t.
- MEUNIER-TARDIF, G. *Le principe de Lafontaine*. Montréal: Libre Expression, 1979.
- MEUNIER-TARDIF, G. *Les auditifs et les visuels: le principe de Lafontaine*. Montréal: Libre Expression, 1985.
- MORA, E.; COURTOIS, S.; CAVÉ, C. Étude comparative de la perception par des sujets francophones et hispanophones de l'accent lexical en espagnol. *Revue Parole*, v. 32, p. 75-85, 1997.
- MORAES, J. A. de. A entoação modal brasileira: fonética e fonologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos: Fonética*, n. 25, p. 101-111, 1993.
- MOSES Jr., E. R. *Phonetics: history and interpretation*. New Jersey: Prentice-Hall, 1964.
- MUËLLER, T.; NIEDZIELSKI, H. The influence of discrimination training on pronunciation. *The Modern Language Journal*, v. 52, n. 7, p. 410-416, 1968.
- OBEDIENTE SOSA, E. *Fonética y fonología*. Mérida: Universidad de Los Andes, 1998.
- OSTIGUY, L.; SARRASIN, R. *Phonétique comparée du français et de l'anglais nord-américains*. Cap-de-la-Madeleine: Réseau U., 1985.
- OSTIGUY, L.; SARRASIN, R.; IRONS, G. *Introduction à la phonétique comparée: les sons – le français et l'anglais nord-américain*. Québec: Université Laval, 1996.
- PAGEL, D. F. *Contribution à l'étude des voyelles orales inaccentuées finales d'énoncés du portugais du Brésil en milieu bilingue*. Misto de Fonética Geral e Experimental oferecido à Péla Simon, Publicação do Instituto de Fonética de Strasbourg, 1989. p. 611-628.

- PAGEL, D. F. *Perception du français prononcé par des étudiants brésiliens*. Trabalhos do Instituto de Fonética de Strasbourg, n. 24, p. 91-107, 1994.
- PAGEL, D. F. *Perception du français par des étudiants brésiliens: principales tendances à partir d'un test de perception*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.
- PANCONCELLI-CALZIA, G. Earlier history of phonetics. In: KEISER, L. (Ed.). *Manual of phonetics*. Amsterdam: North-Holland Publishing Co., 1957. p. 3-17.
- PASSY, P. *Conversations françaises en transcription phonétique*. London: University of London Press, 1958.
- PEASE, A. *El lenguaje del cuerpo*. Buenos Aires: Sudamericana I Planeta, 1986.
- PESTRE de ALMEIDA, L. Pour l'interculturel: pratique et questions de méthode. *Bulletin de l'ACLA*, v. 11, n. 1, p. 9-22, 1989.
- POLIVANOV, E. D. La perception des sons d'une langue étrangère. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n. 4, p. 79-96, 1931.
- QUILIS, A.; FERNANDEZ, J. A. *Curso de fonética y fonología españolas (para estudiantes angloamericanos)*. Madrid: C.S.LC., 1969.
- RACICOT, G. *Laissez-moi devenir*. Montréal: Stanké, 1986.
- RENARD, R. *La méthode audio-visuelle et structuro-globale*. Paris: Didier, 1965.
- RENARD, R. Sur le recours à la tension en phonétique corrective. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 17, p. 71-86, 1971a.
- RENARD, R. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier, 1971b.
- RENARD, R. Schéma du processus d'intégration des principales composantes de la langue seconde. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SGAV PARA O ENSINO DE LÍNGUAS, 3., 1976. *Anais...* Crédif/Didier, 1976, p. 67-70.
- RENARD, R. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier, 1979.
- REY, A. (Dir.). *Le Robert MicroPoche: dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1995.
- RIGAULT, A. *Introduction à la phonétique français*. Paris: Hachette, 1965.
- ROBEL, L. *Polivanov et le concept de surdité phonologique*. *Change*, n. 3, Le cercle de Prague. Paris: Seuil, 1969. p. 115-119.
- ROBERGE, C. Difficultés rythmiques et correction des Japonais apprenant le français. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 61/63, p. 73-86, 1982.
- ROBERT, I. *Les auditifs-ves et les visuels-les: apprentissage et communication chez les étudiantes de C.E.G.E.P.* Montréal: Éditions Ivon Robert, 1984.

- ROBERT, I. *Auditifs-ves, visuels-les, audiovisuels-les: recherche en neuropsychopédagogie*. Montréal: Éditions Ivon Robert, 1985.
- ROBERT, I. *La pédagogie des auditifs-ves, visuels-les et audiovisuels-les: un modèle systémique de l'action pédagogique*. Montréal: Éditions Ivon Robert, 1986a.
- ROBERT, I. *La pédagogie des auditifs, visuels et audiovisuels: outils de démarche*. Montréal: Éditions Ivon Robert, 1986b.
- ROCHETTE, C. *Les groupes de consonnes en français: étude de l'enchaînement articulatoire à l'aide de la radiocinématographie et de l'oscillographie*. Paris: Klincksieck, 1973. v. 2.
- ROSNAY, J. de. *Le macroscope: vers une vision globale*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.
- ROY, J. Essai bibliographique sur la méthodologie SGAV et le système verbo-tonal. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 27/28, p. 69-85, 1973.
- ROY, J. *Didactologie et phonétique appropriative*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 1989.
- SADETSKY, A. *Sons, phonèmes, lettres et graphèmes russes*. Québec: Université Laval, 1994.
- SANTERRE, L. Peut-on juger de la production par la perception? (ou faut-il en croire ses oreilles). In: *Mélanges de phonétique générale et expérimentale offerts à Péla SIMON, Instituto de Fonética de Strasbourg*, 1989. p. 735-755.
- SAUVAGEOT, A. *La querelle de l'r roulé*. Vie et Langage, n. 214, p. 44-45, 1970.
- SIMÕES, A. R. M. Rhythmic patterns of the discourse in Mexican Spanish and Brazilian Portuguese. In: CONGRÉS INTERN. DES SCIENCES PHONÉTIQUES 12., 1991, Aix-en-Provence. *Procédure...* Aix-en-Provence: Université de Provence, 1991. p. 190-193.
- SIMON, P. *Les consonnes françaises, mouvements et positions articulatoires à la lumière de la radiocinématographie*. Paris: Klincksieck, 1967.
- SOARES, N. G. *O acento rítmico francês realizado por estudantes brasileiros de nível iniciante e avançado: estudo acústico das vogais /a/, /i/ e /u/*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- STRAKA, G. La division des sons du langage en voyelles et consonnes peut-elle être justifiée? In: *Travaux de linguistique et de littérature*. Strasbourg: Université de Strasbourg, 1963. p. 17-99.
- STRAKA, G. À propos de la question des semi-voyelles. *Zeitschrift für Phonetik Sprachwissenschaft und kommunikationsforschung*, n. 17, p. 301-323, 1964.
- STRAKA, G. *Album phonétique*. Québec: PUL, 1965.

STRAKA, G. *Les sons et les mots: choix d'études de phonétique et de linguistique*. Paris: Klincksieck, 1979.

STRAKA, G. Base articulatoire: essai d'une mise au point. In: *Mélanges de phonétique générale et expérimentale offerts à Péla SIMON*. Strasbourg: Instituto de Fonética de Stratsbourg, 1989. p. 757-768.

SKARIC, I. Les bases sensorielles de la parole. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 31, p. 49-76, 1974a.

SKARIC, I. Les bases sensorielles de la parole. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 32, p. 49-63, 1974b.

TERMINOGRAMME La norme du français au Québec: perspectives pédagogiques, Office de la langue française/Les Publications du Québec, nos 91-92, 1999.

TEYSSIER, P. *Manuel de la langue portugaise (Portugal-Brésil)*. Paris: Klincksieck, 1976.

THOMAS, L. K. *Phonetics of American English*. New York: Ronald, 1958.

TROCMÉ, H. La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 61/63, p. 253-267, 1982.

TROCMÉ, H. L'image et le son dans la classe de langue: prise et traitement de l'information visuelle et auditive. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 69, p. 73-83, 1984.

TROCMÉ, H. Éléments de neuropédagogie. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 87/89, p. 323-336, 1988.

TROUBETZKOY, N. S. *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck, 1964.

TURGEON, M. *La réflexologie du cerveau pour auditifs et visuels*. Québec: Les Editions de Mortagne, 1988.

VULETIC, B. La correction phonétique par le système verbo-tonal. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 1, p. 65-76, 1965.

VULETIC, B. Système des fautes et correction phonétique des français qui apprennent l'anglais. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 2, p. 49-86, 1966.

WAMBACH, M. Correction phonétique des francophones qui apprennent l'anglais. In: *Welcome to English: livre du maître 1*. Paris: Didier, 1971. p. 60-77.

WAMBACH, M. Phonetic correction. In: *Welcome to English: teacher's handbook 1*. Paris: Didier, 1972. p. 63-83.

WAMBACH, M. De la rythmique corporelle et musicale à la correction phonétique. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 95/97, p. 367-378, 1990.

WELLS, J. C.; COLSON, G. *Practical phonetics*. Bath: Pitman, 1971.

- WIOLAND, F. Estimation de la 'fréquence' des phonèmes en français parlé. *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg*, v. 4, p. 177-204, 1972.
- WIOLAND, F. Et n'oubliez pas la structure syllabique! *Le Français dans le Monde*, n. 172, p. 71-75, 1982a.
- WIOLAND, F. Pour bien parler, prendre le temps... ou la structure de l'information en français parlé: le rythme. *Le Français dans le Monde*, n. 172, p. 42-48, 1982b.
- WIOLAND, F. *La rythmique du français parlé*. Publication de l'Institut International d'Etudes Françaises, Universidade de Michigan, v. 7, 1983.
- WIOLAND, F.; PAGEL, D. F. *Le français parlé: pratique de la prononciation du français*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.
- WIOLAND, F.; WENK, B. J. Pour faire français, pensez au rythme! *Le Français dans le Monde*, n. 172, 1982, p. 66-70; p. 176, 1983, p. 79-83.
- WISE, C. M. *Introduction to phonetics*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1960.
- WOODS, H. B. *Sound production: «th»*. Ottawa: Government of Canada, 1976a.
- WOODS, H. B. *Sound production: ah and the elimination of the «intrusive h»*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1976b.
- WOODS, H. B. *Intonation*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1977.
- WOODS, H. B. *Rhythm and unstress*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1978.
- WOODS, H. B. *Syllable stress and unstress*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1979.
- WOODS, H. B. *Vowel dimensions*. Ottawa: Canadian Government Publishing Center, 1983.

REVISTAS

Recomendo a consulta regular das revistas abaixo. A lista é inevitavelmente restrita, mas é um excelente ponto de partida. O ano indicado é o do lançamento do primeiro volume ou do primeiro número da revista.

- FDM *Le Français dans le Monde*, I, 1961. (Revista prática e de leitura fácil).
- FLA *Foreign Language Annals*, I, 1967. (Consultar principalmente por seu “ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics”).
- FR *The French Review*, I, 1927. (Contém artigos de qualidade variável).
- IRAL *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, I, 1963. (Os artigos vêm sempre resumidos em três línguas e em geral têm grande valor científico).
- LL *Langues et Linguistique*, Trabalhos do Departamento de línguas e linguística, Universidade Laval, Quebec, I, 1975. (Fonte acessível a documentos de toda ordem produzidos por professores e por estudantes de 2o e 3o anos de graduação, e por professores convidados do Département de Langues, Linguistiques et Traduction da Universidade Laval).
- LLBA *Language and Language Behavior Abstracts*, I, 1967. (Uma mina de informações sob a forma de resumos. Essencial.).
- RCLV *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*, The Ontario Modern Language Teacher’s Association, Ontario (Canada), I, 1943. (Revista bilíngue que a cada número oferece vários artigos sobre o ensino de segunda língua).
- RPA *Revue de phonétique appliquée*, I, 1965. (Importante fonte de documentação sobre a teoria verbotal e suas aplicações. Essa revista contém inúmeros artigos que tratam da correção fonética de várias línguas, particularmente do francês).
- SPEAQ JOURNAL *Revue de la Société pour la Promotion de l’Enseignement de l’Anglais (langue seconde) au Québec*, I, 1977. (Revista bilíngue que, embora orientada para a AL2, trata também de FL2 e do ensino de L2 em geral. O último número foi publicado em 1982. Essa revista é substituída atualmente pelo TESL Canada Journal).
- TESL CANADA JOURNAU *Revue TESL du Canada*, I, 1., 1984. (Revista nacional recente que substituiu o SPEAQ Journal e que é dedicada ao ensino e à aprendizagem de L2 no Canadá).
- Boletim de AQEFLS, *Revue de l’Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde*, 1, março, 1979. (Revista que pretende inicial-

mente e antes de tudo apresentar os aspectos concretos e práticos do ensino de FL2).

Boletim da ACLA/CAAL, *Revue de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée*, I, 1974. (Revista bilíngue bastante representativa da Linguística Aplicada atual – com todos os seus aspectos teóricos – e, indiretamente, da Didática relativa ao ensino/aprendizagem de segunda língua).



Este livro foi composto em Adobe Caslon Pro, Architecture Plain, Arrows 1, Cambria Math, Charis Sil, Gill Sans MT, Greek, MS-Mincho, Minion Pro-Regular, Monotype Sorts, Symbol MT, Tymes New Roman PSMT e Wingdings 3, em junho de 2015.
