

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

PAULA VIRGÍNIA GONZÁLEZ DUARTE

**AVALIAÇÃO DO USO DE *PODCASTS* NA EXPRESSÃO ORAL DE
ESTUDANTES DA LÍNGUA FRANCESA RELATIVAMENTE A DUAS
VARIÁVEIS FONÉTICAS**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA

2019

PAULA VIRGÍNIA GONZÁLEZ DUARTE

**AVALIAÇÃO DO USO DE *PODCASTS* NA EXPRESSÃO ORAL DE
ESTUDANTES DA LÍNGUA FRANCESA RELATIVAMENTE A DUAS
VARIÁVEIS FONÉTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia.
Orientadora: Profa. Dra. Paula Ávila Nunes

CURITIBA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Duarte, Paula Virgínia González

Avaliação do uso de *podcasts* na expressão oral de estudantes de língua francesa relativamente a duas variáveis fonéticas [recurso eletrônico] / Paula Virgínia González Duarte.-- 2019.

1 arquivo eletrônico (87 f.) : PDF ; 1,12 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia, Curitiba, 2019.

Bibliografia: f. 80-84.

1. Linguagem e línguas - Dissertações. 2. Língua francesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Língua francesa - Pronúncia. 4. Língua francesa - Conversação e frases. 5. Nasalidade (Fonética). 6. Podcasts. 7. Mídia social. 8. Aprendizagem. 9. Prática de ensino. 10. Tecnologia educacional. 11. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I. Nunes, Paula Ávila, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. III. Título.

CDD: Ed. 23 – 400

Biblioteca Central do Câmpus Curitiba - UTFPR
Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-9/794

TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 37

A Dissertação de Mestrado intitulada *Avaliação do uso de podcasts na expressão oral de estudantes de língua francesa relativamente a duas variáveis fonéticas*, defendida em sessão pública pela candidata **Paula Virgínia Gonzalez Duarte**, no dia 18 de junho de 2019, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, área de concentração Linguagem e Tecnologia, e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Paula Ávila Nunes - presidente – PPGEL/UTFPR

Dr.^a Cláudia Helena Daher – membro avaliador – UFPR

Dr.^a Eglantine J. Christine Guely Costa – membro avaliador – UTFPR

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 19 de junho de 2019.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

Dedico este trabalho a todos os amigos e colegas da escola Babel Language Group.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte deste projeto. Paula Ávila Nunes, obrigada por tê-lo aceito e orientado.

Aos alunos que gentilmente concordaram em fazer parte desta pesquisa.

À minha família, por me dar o suporte incondicional a cada dia, desde que nasci.

A Francisco Molinari Filho por ter ajudado com os cálculos e as crises.

Aos diretores, professores, alunos e colaboradores da escola Babel Group que acompanharam a minha trajetória ao longo de dez anos, tornando-a rica em conhecimento e afeto: Leila Maria Terlinchamp, Pierre Terlinchamp, Tommy, Nicolas Alberga, Getúlio Gracelli, Adeline, Catherine, Jeferson Pimentel, Karla Pimentel, Laura Mattos, Alessandra e Sérgio, Luciana Frare, Sibelle, Tatiany Aguiar, Katiane Berg, Neide Aparecida da Silva, Michelle V. Guimarães, Nelson Tomazin, Alessandra Rocha, Leonardo Tessler, Ana Elisa Cebolla, Ana Paula Cebolla, Gisele Oliveira, Vanessa Oliveira, Alexandre Oliveira, Allan Castro, Cláudia Castro, César e Fabi Takeuchi, Juliana de Oliveira, Raphael Fernandes, Adriane Rado, Fábio Rado, Sérgio Kamide, Janaína Kamide, Juliana Heinz, Camille Bucaneve, James Móres, Karine Móres, Cleuber Mussio, Juliana Bortolozo, Renata Saiani, Ângela Maria Benitez, Nicolas Clatot, Rafaela Ribeiro, Valmira, Nayana Costa, Marily Linhares, Vera Dallamaria, Kátia Lini, Daniele Ribeiro, Allan Albuquerque, Julien Clatot, Fernanda Pismel, Alexandre Cozer, Cristina Joly, Nathalie Joly, Rodrigo Prata, Heloísa Bialli, Stéphanie Madeira, Thays Tomazi, Sébastien Vergély, Ivan Cardenas, Rodrigo Almeida, Daniela Almeida, Janderson Camargo, Fernanda Alves, Paola Bittencourt, Milton Bittencourt, Luiz Franck, Michelle Franck, Taynah Wenzel, Thais Ventura, Guilherme Parasiun, William Dalmas, Franciele Dalmas, Cíntia Gomes, Vanessa Máximo, Maria Fernanda Cafarelli, Tábata Mederos, Davi dos Santos Paraguai, Kátia Paraguai, Isadora Ferreira, Farid Ferreira, Louise Mezzadri, Eduardo Almeida, Polan Andraus, Benedito Gonçalves, Juliana Gonçalves, Noeli Luz, Juliane Cochinski, Lidiane Moraes, Ângelo Moraes, Désirée Alves, Ana Paula Cordeiro, Maikon e Tábada Strapasson, André e Val Kogure, Fabiano Reino, Wellington Renaud, entre muitos outros...expresso um sincero sentimento de carinho e gratidão. A todos que à sua maneira deixaram sua marca: muito obrigada.

L'éducation est une chose admirable, mais il est bon de se souvenir de temps en temps que rien de ce qui est digne d'être connu ne peut s'enseigner.

Oscar Wilde

RESUMO

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) estão presentes no cotidiano das civilizações modernas, moldando novos hábitos de lazer, estudo e trabalho, e repercutindo constantemente em mudanças nas metodologias de ensino-aprendizagem. Diante do desenvolvimento dessas novas tecnologias, a presente pesquisa buscou avaliar o uso de *podcasts* para fins didáticos para trabalhos sobre a pronúncia do idioma francês, considerando o uso de duas variáveis fonéticas: *liaison/enchaînement* e a diferenciação dos sons nasais. Primeiramente, elaboramos um roteiro associando os *podcasts* às lições trabalhadas, aumentando dessa forma a exposição auditiva ao idioma estudado. Na seleção desses materiais de áudio ou vídeo consideramos, sobretudo, a finalidade desta pesquisa, e algumas abordagens de ensino de pronúncia em LE, apresentadas no Capítulo 2. Em seguida, fizemos a taxonomia dos *podcasts* para melhor contextualizar este estudo em relação a pesquisas semelhantes, que avaliam o seu papel como ferramenta didática. Essas pesquisas são comentadas no Capítulo 2. No Capítulo da Metodologia, terceiro deste trabalho, explicamos como utilizamos esse recurso em paralelo ao programa de estudo da escola de idiomas onde foi desenvolvida esta pesquisa, bem como a forma pela qual se constituíram os três grupos avaliados e o porquê de utilizarmos o método comparativo na avaliação. Ainda nesse Capítulo apresentamos as avaliações, explicando como avaliamos as variáveis fonéticas desta pesquisa. Os alunos foram avaliados após 33, 66 e 99 horas de estudo de FLE (francês como língua estrangeira), correspondendo aos três primeiros níveis básicos do método *Tournesol* (CEBRUSA). Finalmente, concluímos que os dados revelaram pouca influência dessa ferramenta sobre as variáveis analisadas; entretanto observamos também aparente influência do uso do *podcast* em relação a outros fenômenos ligados à pronúncia e, sobretudo, a uma diminuição do recurso à língua materna em sala de aula de língua estrangeira. Esses achados, embora não abordados detidamente nesta obra, são discutidos para que possam se tornar possíveis objetos de estudo para trabalhos futuros.

Palavras Chave: Podcast. Francês. Tecnologia.

ABSTRACT

It is possible to notice, these last few decades, a progressive change in foreign languages learning process. The new information and communication technologies (NTIC) are present in the daily life of the XXI century citizen, in such a way that it shapes their habits of teaching, study and work. This essay aims to relate the use of podcasts and the development of pronunciation in French as a second language (FSL) course. First, we prepared a guide associating each podcast to the lesson worked, increasing the audio exposure. For the selection of these materials we considered mostly the aim of this research as well as some foreign language approaches for the teaching of pronunciation, presented in Chapter 2. Afterwards, we did a taxonomic organization of the podcasts, for better contextualize this research in other studies that associate this technological tool to educational purposes. Those studies are presented in Chapter 2. In Chapter 3, we explained how we use this resource in parallel to the school's study program where this research has been conducted, along with the description of the three groups evaluated and the reason of choosing the comparative method for result analysis. In that chapter we also presented the tests, explaining how we evaluated the phonetic variables, *liaison* and nasal sounds. The students were evaluated after 33, 66 and 99 hours of FSL, corresponding to the three first levels of the *Tournesol* method (CEBRUSA). Finally, we concluded that the results show little influence of the referred tool over the variables analyzed. We also observed other phonetic faults that we believed were worth of a remark.

Key words: Podcast. French. Technology

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grafias das vogais nasais do francês e suas correspondentes pronúncias. Adaptado de SEARA; BERRI, 2009.	20
Quadro 2 – Participantes da pesquisa e hábitos de estudo com suportes tecnológicos	47
Quadro 3 - Cronograma letivo geral.....	53
Quadro 4 – Taxonomia.....	54
Quadro 5 – Resultados Grupo 1	65
Quadro 6 – Resultados Grupo 2	66
Quadro 7 – Resultados Grupo 3	68
Quadro 8 - Outros resultados Grupo 1.....	74
Quadro 9 – Outros resultados Grupo 2.....	75
Quadro 10– Outros resultados Grupo 3.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre números brutos e porcentagem relativos aos resultados.....	63
Tabela 2 - Acertos <i>Liaison/enchaînement</i> (em %)	70
Tabela 3 – Média <i>Liaison/enchaînement</i> (em %).....	71
Tabela 4 – Acertos Sons Nasais (em %)	72
Tabela 5 – Média Sons Nasais (em %).....	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Contextualização do problema	15
1.1.1 Objetivos	15
1.1.2 Hipótese.....	16
1.2 Justificativa	17
1.2.1 O estudo da língua francesa em números	17
1.2.2 O Estudo da pronúncia do francês.....	18
1.3 Contextualizando o objeto deste estudo na área de Linguagem e Tecnologia	21
CAPÍTULO 2 – EMBASAMENTO TEÓRICO	25
2.1 Abordagens recentes no ensino de língua estrangeira moderna	25
2.2 Trabalhos análogos sobre pronúncia em LE	29
2.3 Trabalhos análogos com a ferramenta <i>podcast</i>	31
2.4 O desenvolvimento da pronúncia de fle por meio do <i>podcast</i>	34
2.5 O <i>podcast</i> como objeto de estudo didático	36
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
3.1 Material didático <i>tournesol</i> (cebrusa)	41
3.1.1 Relação entre o material didático <i>Tournesol</i> e os <i>podcasts</i>	45
3.2 Participantes da pesquisa	47
3.3 Seleção e aplicação dos <i>podcasts</i>	49
3.4 Avaliações	58
4 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	63
4.1. Exposição dos dados	63
4.2 Análise crítica dos dados	69
4.2.1 Análise Quantitativa.....	69
4.2.2 Análise Qualitativa.....	72
4.2.3 Outras variáveis observadas nos testes.....	74
5 CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS	82
Anexos	85

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação pretende avaliar a influência da utilização de um recurso tecnológico relativamente recente, o *podcast*, no desenvolvimento de duas marcações fonéticas na produção oral de estudantes brasileiros de francês como língua estrangeira (FLE). O *podcast* foi popularizado há pouco mais de uma década. Ainda que o uso de áudios não seja novidade no ensino de língua estrangeira (LE), o *podcast* se difere das fitas cassetes, CDs e CD-Roms na forma, no conteúdo e na acessibilidade. Os CD-Roms, ainda que apresentem materiais de áudio e vídeo, diferem do objeto deste estudo por não serem atualizados periodicamente, já que estão gravados em um suporte sem acesso à *internet* não permitindo, conseqüentemente, as mesmas alterações produzidas por um *feed* RSS. Esse *feed* é um canal alimentador de informações que possibilita aos editores introduzirem, a qualquer momento, modificações no material hospedado na rede (CARVALHO *et al.*, 2011). Se de um lado, os três recursos (fitas, CDs e CD-Roms) apresentam conteúdos diversos na forma de áudio, por outro, nenhum deles sofre atualizações periódicas como o *podcast* nem podem ser acessados *via* telefone celular. Quanto ao aspecto fonético, escolhemos avaliar neste trabalho duas marcações fonéticas nas quais, ao longo de nosso trabalho como professora de idiomas, observamos certa dificuldade para o estudante brasileiro: a ligação ou encadeamento silábico (*liaison/enchaînement*) e os sons nasais franceses. O uso didático das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) está cada vez mais presente no dia-a-dia dos estudantes, pois oferece inúmeras opções de acessibilidade, permitindo o aperfeiçoamento de habilidades, como a compreensão e a expressão oral, especialmente no aprendizado de língua estrangeira (MOURA; CARVALHO, 2006a). Entendemos por *novas tecnologias*, as ferramentas desenvolvidas nas últimas décadas que contribuíram para reestruturar as formas de comunicação da sociedade contemporânea após as grandes mudanças da revolução industrial, rompendo as barreiras de tempo e espaço e tornando a comunicação e a obtenção de informação quase instantâneas (CUPANI, 2011). Uma vez que o acesso a documentos de áudio e vídeo produzidos em diferentes países é facultado pela rede em tempo real, a aprendizagem pode ser contínua, de forma a não depender necessariamente de materiais impressos e gravações de conteúdo e circulação restritos, tal como comumente vemos no uso de materiais didáticos. Nesse contexto, o *podcast* surge como um recurso disponível na internet para uma variedade de plataformas como o telefone celular, o *tablet* e o computador (MOURA; CARVALHO, 2006a).

Trata-se de um arquivo de áudio ou vídeo que aborda inúmeros temas como humor, entretenimento, educação ou trabalho. Similar aos programas de rádio, ele foi criado para a *internet*. É possível fazer o *download* dos episódios e ouvi-los através de *smartphones* ou computadores. O termo *podcast* seria uma aglutinação de duas palavras de origem inglesa: *iPod* e *Broadcast*. Ele foi criado em 2004 para designar um programa de rádio acessado via *internet* pelo aparelho *iPod*. (MOURA; CARVALHO, 2006a). Seu conteúdo e formas são variáveis e foram sistematizados em uma taxonomia pelos autores Carvalho, Aguiar e Maciel (2011). Segundo Reis, Gomes e Linck (2012), que realizaram um estudo de caso avaliando o uso do *podcast* no ensino da língua inglesa, ele pode ser considerado uma ferramenta com grande potencial para exercícios orais. Baseada em trabalhos semelhantes, que serão expostos mais adiante, esta pesquisa encontra-se inserida na influência das ferramentas digitais no ensino de LE. Alguns autores sugerem que o emprego dessas novas tecnologias em sala de aula poderia ainda desenvolver multiletramentos nos estudantes, além de disponibilizar materiais autênticos a um público heterogêneo (REIS; GOMES; LINCK, 2012; DIONÍSIO, 2011). Mesmo que a análise desses benefícios não seja o objetivo deste trabalho, eles também podem ser apontados como resultados do uso cada vez mais frequente de computadores e *internet* com fins didáticos.

Assim, um programa de rádio acessado via *internet*, independentemente do seu local de produção, pode ser ouvido por qualquer pessoa que tenha o suporte necessário à sua reprodução. Uma vez que as NTICs permitem compartilhar virtualmente mensagens em vários formatos, o processo de ensino-aprendizagem também amplia seus horizontes, inovando os suportes didáticos conhecidos.

Nessa conjuntura, este trabalho buscou avaliar a influência de *podcasts* sobre a pronúncia dos estudantes em duas marcações fonéticas da língua francesa: a ligação (*liaison*), juntamente com um fenômeno afim conhecido como encadeamento (*enchaînement*), e os sons nasais na produção oral de estudantes brasileiros. Essas escolhas refletem duas dificuldades observadas em sala de aula pela autora deste trabalho. A língua francesa apresenta o fenômeno de ligação e encadeamento de palavras de forma mais frequente e significativa que o português. O primeiro é definido como a ligação do som da última consoante ao da vogal da palavra seguinte, como no exemplo: *Vous êtes brésilien*. Devemos ligar o *s* de *vous* à vogal *e* da palavra *êtes*: /vuzet/. Se não houvesse uma vogal subsequente, esse *s* não seria pronunciado: /vu/. O segundo, o encadeamento (*enchaînement*), também une o som da última consoante ao da vogal seguinte, mas diferencia-se

da ligação (*liaison*) pela pronúncia do som da última consoante mesmo sem a presença da vogal subsequente, como em *hier après-midi*. Aqui lê-se /hyɛʁapʁɛ/. O som do último *r* seria pronunciado independentemente da palavra seguinte. Finalmente, a produção dos sons nasais normalmente representa um desafio ao estudante brasileiro por ser articulada de maneira diferente daquela do português brasileiro. Escolhemos avaliar esses sons porque, durante nossa prática em sala de aula ao longo da última década, observamos dificuldade em sua produção e identificação, além de encontrar na literatura visões semelhantes em autores de diferentes nacionalidades, discutidos no Capítulo 2, sugerindo que a avaliação da produção oral desses sons ainda é um terreno fértil para pesquisas.

Para realizar este estudo, selecionamos alguns *podcasts* (conforme o Quadro 2, no capítulo 3) e os aplicamos nas aulas em dois grupos por períodos letivos diferentes: de 66 e 99 horas. Organizamos um grupo-controle, que utilizou somente o material didático da escola, para confrontarmos os resultados e, pela comparação, podermos discutir os dados observados. O material utilizado bem como a escolha dos *podcasts* são descritos no capítulo da metodologia. Tínhamos como hipótese que o grupo que tivesse maior contato com os *podcasts* apresentaria melhor resultado nas avaliações, e que o grupo-controle, que trabalharia somente com o material didático, mostraria um desempenho consideravelmente menor.

Assim, organizamos esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro, indicamos o objetivo, a hipótese e contextualizamos o problema e a justificativa. Em seguida, no Capítulo 2, discorremos sobre as últimas abordagens no ensino de língua estrangeira e trabalhos análogos que investigaram a pronúncia em LE ou utilizaram o *podcast* com o intuito de desenvolver competências linguísticas, bem como apresentamos esse recurso, objeto deste estudo, definindo-o e sistematizando-o. Posteriormente, explicamos a metodologia, mostrando a composição do material didático utilizado nesta pesquisa e como articulamos os *podcasts* nas aulas para aumentar o *input* auditivo. Ainda nesse mesmo capítulo, apresentamos os grupos e os participantes e finalmente como se deram as avaliações da expressão oral, nas quais foram observadas e avaliadas as variáveis deste estudo. O Capítulo 4 contém os resultados discutidos através de tabelas e o Capítulo 5, a conclusão.

1.1 Contextualização do problema

Neste capítulo, apresentamos primeiramente os objetivos desta pesquisa. Em seguida, passamos à hipótese e à contextualização do problema, refletindo sobre a representatividade do idioma francês como língua estrangeira, os motivos pelos quais o estudante busca aprendê-lo e a importância do estudo sobre a sua pronúncia. Finalmente, explicamos como o objeto de estudo pode ser entendido como tecnologia e como se insere na área do programa de Mestrado em Estudos de Linguagens.

1.1.1 Objetivos

Avaliamos o uso de *podcasts* como ferramenta didática no ensino da pronúncia de francês como língua estrangeira (FLE), por meio da produção oral dos estudantes brasileiros relativamente ao uso da *liaison* e do *enchaînement* e à diferenciação dos sons nasais.

Ao longo de mais de dez anos de prática no ensino de FLE, da autora deste estudo, observamos que o uso de áudio ou vídeo com o idioma-alvo pode estimular em alguns o desejo de trabalhar a sua pronúncia. Essa observação também está presente na literatura acadêmica, como em NOLASCO (2016) e RESTREPO (2011), que associam um aumento de atividades auditivas ao desenvolvimento da pronúncia de estudantes brasileiros das vogais arredondadas do idioma francês.

Tendo em vista essa constatação, as perguntas que deram origem a este projeto foram:

- 1) O *podcast* pode ser usado como ferramenta didática para o desenvolvimento da pronúncia durante a aprendizagem da língua francesa?
- 2) Haveria marcado benefício em seu uso sistemático, se o comparássemos a um grupo que não o utilizou?

1.1.2 Hipótese

Partimos da hipótese de que a exposição frequente a *podcasts* franceses e canadenses, que proporcionariam um maior *input* fonológico, poderia desenvolver a pronúncia dos alunos brasileiros de FLE das variáveis avaliadas neste trabalho, aproximando-a à do francês *standard*. Consideramos, para este trabalho, a pronúncia *standard* como sendo aquela utilizada pelos professores de FLE, que buscam diminuir as marcas de diferentes sotaques, padronizando assim a dicção. Trata-se de uma invenção que visa o apagamento de variações fonéticas, incluindo as da língua materna, na produção oral (VILAÇA, 2006). Essas variações são discutidas tanto no estudo da língua materna como no da língua estrangeira. Para Faraco (2008), que se refere ao português brasileiro, a norma culta está contida no contexto maior das variações linguísticas, que contêm os aspectos de tempo, região, estrato social ou estilo. Ao se apropriar da língua, o falante pode refleti-los todos, uma vez que a fala de um jovem do estado do Paraná, em um contexto informal, entre amigos, por exemplo, pode se mostrar bastante diferente da fala de outro falante do português brasileiro, que se encontra no Piauí, é mais velho e está dentro da sala de aula discutindo conceitos acadêmicos. Dessa forma, ilustramos a variação linguística na língua materna. Na língua estrangeira, por sua vez, estudos presentes em Zimmer e Alves (2012) recomendam a instrução explícita dos componentes fonético-fonológicos da LE, discutindo sua pertinência durante a aprendizagem. Essa instrução compreenderia a sistematização dos detalhes desses componentes em sala de aula. O Quadro 1, apresentado mais adiante, mostra como os sons nasais franceses foram apresentados aos alunos, seguindo a visão de Zimmer e Alves (2012), que através da sistematização, sugerem uma padronização dos preceitos normativos.

Restringimos os áudios às nacionalidades francesa e canadense para adequá-los ao escopo desta pesquisa, pois há muitas variações regionais do francês, de modo que não seria possível contemplá-las todas nesta pesquisa. Para a obtenção dos resultados, optamos por realizar avaliações periódicas representadas em tabelas de rendimento, e dessa forma medir proporcionalmente o desempenho de estudantes que utilizaram esse recurso em sala de aula, comparativamente a estudantes que não o utilizaram.

Algumas pesquisas no ensino de língua estrangeira por meio de suportes digitais apontam algumas vantagens no uso de *podcasts* dentro e fora da sala de aula. Seu aspecto móvel amplia o acesso aos documentos de áudio e/ou vídeo, tornando a exposição ao idioma estudado mais

frequente (MOURA; CARVALHO, 2006b; JOLY, 2002). Nesta pesquisa, contudo, não exploramos esse aspecto, pois os utilizamos somente em sala de aula, aumentando o *input* fonético-fonológico, já que os incorporamos ao material didático. Utilizamos diferentes formas e conteúdos, considerando que a expressão oral apresenta particularidades que não estão presentes em diálogos fabricados, tão comumente presentes nos áudios de livros didáticos. Muitas marcações e entonações realizadas com naturalidade em diálogos cotidianos não se encontram nos manuais didáticos, no entanto, elas promovem maior fluidez e naturalidade na comunicação em LE (ONURSAL, 2008). Podemos observar alguns exemplos nos *podcasts* que classificamos como informais, no Capítulo 3.

1.2 Justificativa

1.2.1 O estudo da língua francesa em números

O ensino de LE atualmente é uma necessidade para profissionais de diversas áreas, uma vez que as barreiras de comunicação (distância e tempo) podem ser alteradas com as ferramentas tecnológicas apropriadas. Pensando nas mudanças tecnológicas sofridas pela sociedade ao longo de todo o seu processo de evolução, pode-se concluir que elas refletiram problemas específicos e moldaram a forma de trabalho em cada um desses momentos históricos. A sociedade globalizada de hoje requer uma busca por soluções criativas em resposta aos efeitos do rápido avanço científico. A educação nesse contexto é muito importante, devido à sua função instrutiva e preparatória ao mercado de trabalho e à vida comunitária (JOLY, 2002). O ensino de LE nas escolas de idiomas ou nos centros culturais de governos federais proporciona a divulgação da língua e da cultura de vários países, contribuindo à reestruturação da sociedade global atual.

Segundo dados publicados pelo consulado da França em São Paulo, em 2014, cerca de 49 milhões de pessoas no mundo estudavam francês como língua estrangeira. Somente na América, esse número já ultrapassa a 12 milhões. Apesar de ser a quinta língua mais falada no mundo, após o mandarim, o inglês, o espanhol e o árabe, é o segundo idioma ensinado como língua estrangeira depois do inglês (OIF, 2016). Os motivos para aprender esse idioma são variados: lazer, trabalho, estudo ou imigração. Alguns estudantes buscam as escolas de LE para aprender um idioma que

possam utilizar como ferramenta de comunicação em viagens turísticas ou pelo prazer de ler obras literárias em versão original. Outros, motivados pela perspectiva de crescimento profissional, consideram as empresas multinacionais de sua área. No Brasil, somente no estado do Paraná, podemos enumerar 50 empresas francesas dos mais variados setores: agroalimentar, automotivo, ambiental, eletrônico, somente para citar alguns (MOLIN, 2015). O mercado de trabalho constitui-se efetivamente em uma motivação importante ao aprendizado de FLE. Nesse contexto, em 2018, o Governo Estadual criou o programa *Paraná Fala Francês*, visando a difundir o estudo do idioma e estimular parcerias com os países francófonos. (CONSULADO FRANÇA/SP, 2018). O estudo em países estrangeiros, como graduações e pós-graduações também representa um estímulo, dado que em um mercado de grande concorrência, um currículo mais elaborado pode ser um diferencial no momento da contratação. E finalmente, a imigração à província do Quebec, no Canadá, é responsável, nos últimos anos, por um aumento da procura de requerentes ao visto de trabalhador qualificado. Trata-se de um visto de residência permanente com possibilidade de se obter cidadania canadense nos anos seguintes à instalação nesse país. A província do Quebec, cuja língua oficial é o francês, promove a divulgação desse visto, uma vez que é lá onde as vagas de trabalho são mais numerosas. Em Curitiba, capital do Paraná, onde foi desenvolvido este projeto, há algumas escolas especializadas nesse processo de imigração. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma dessas escolas, que utiliza um método de ensino próprio desenvolvido pela CEBRUSA, uma associação educacional que trabalha com ensino de língua estrangeira e vistos de intercâmbio e imigração. O processo de estudo de francês nesses centros leva em conta a duração do processo de obtenção do visto e o preparo ao nível B2, requerido pelo governo canadense, uma vez que o objetivo dos estudantes é morar e trabalhar em uma cultura francófona, tornando imperativo o domínio das modalidades formais da língua, que incluem certo domínio sobre pronúncia e gramática. O método utilizado pela CEBRUSA será apresentado no Capítulo 3.

1.2.2 O Estudo da pronúncia do francês

Ainda que as abordagens mais atuais de LE evitem a dicotomia certo/errado em relação à pronúncia, considerando diferentes sotaques e regionalismos e priorizando a comunicação, para este trabalho consideramos a visão de Champagne-Muzar e Bourdages (1998) discutida em

Nolasco (2016). Essas autoras defendem que ao se substituir o critério de boa performance no ato da fala pelo de aceitabilidade, as novas metodologias, como a comunicativa e a acional, que serão apresentadas mais adiante, contribuem para a marginalização do componente fonético. Do mesmo modo, para Nolasco (2016), essa prática comprometeria o desenvolvimento da habilidade articulatória. Para esta pesquisa, consideramos satisfatória uma aproximação à pronúncia *standard*, respeitando as instruções de articulação apresentadas aos alunos em sala: para os nasais abertos /ɛ/, a articulação dá-se através do som do *e* aberto (/ɛ/), nasalizando-o; para os nasais fechados /ɛ̃/, bastante confundidos com os do português, deve-se observar que no francês eles apresentam uma leve aspiração no momento da vocalização, da mesma forma que o /ɔ̃/. A pronúncia nasal canadense é, de forma geral, um pouco mais aberta do que a francesa e, ao longo da exposição dos áudios, também mostramos essa particularidade. Essas instruções foram passadas aos alunos já nas primeiras aulas. Buscou-se, portanto, estimular essas características na produção oral dos participantes deste projeto e estabelecer essas instruções como critérios de avaliação da pronúncia.

Desenvolvemos esta pesquisa em uma escola de idiomas cujos alunos serão futuros imigrantes quebequenses com visto de trabalhador permanente, e consideramos que o trabalho sobre a pronúncia pode contribuir para um melhor desenvolvimento das habilidades relativas à expressão oral da língua estrangeira.

Quanto ao aspecto da pronúncia, o idioma francês apresenta algumas particularidades que podem ser descuidadas pelo falante brasileiro, dada a diferença entre as duas línguas. Conforme apresentamos na Introdução, a ligação (*liaison*) caracteriza-se pela junção dos sons da última consoante de uma palavra à vogal da palavra que segue. Assim, na frase “*ils aiment*”, lê-se /ilzem/, como se se tratasse de uma única palavra¹. Outro aspecto igualmente importante e de formação muito próxima é o encadeamento (*enchaînement*). Ele se difere da *liaison* por ligar a última consoante à vogal seguinte de palavras que normalmente teriam a pronúncia dessa última consoante. Para Carton (1974 *apud* NUNES 2009) a *liaison* é um caso particular de *enchaînement*, já que a primeira está compreendida na segunda, apresentando apenas a ocorrência da junção das sílabas de forma especial, por isso escolhemos trabalhar com esses dois fenômenos juntos. Além disso, no momento da produção oral, o encadeamento das sílabas de forma geral

¹ A junção dos sons entre as palavras também está presente no português, mas ela é menos frequente e significativa do que no idioma francês.

tende a estar menos presente nas falas de falantes brasileiros, como mostra o trabalho de Nunes (2009), apresentado no Capítulo 2. Dado que um dos objetivos da presente pesquisa é estimular a exposição a esse encadeamento através do *input* oral, preferimos considerar esses dois fenômenos similares como um só.

O estudante brasileiro, talvez por não ter muita prática com a *liaison/enchaînement* em francês, pode demorar um pouco para reproduzi-la. Considerando ainda outra dificuldade no desenvolvimento discente, focamos também na avaliação sobre a produção dos sons nasais, visto que são diferentes do português, e que a sutileza dessas sonoridades pode também marcar duas palavras diferentes: ao ler-se /sõ/ nos casos: *sang/sã/*, *sans/sã/*, *son/sõ/*, *sont/sõ/*, ou ainda, /vã/ para *vin /vẽ/* *vent/vã/*, e /dõ/ para *dans/dã/* e *dont/dõ/*, pode-se alterar o sentido das palavras, revelando dessa forma a necessidade de sua discriminação. Há casos, porém, nos quais essa diferença não altera o sentido, apenas revela que o falante se afastou da norma gramatical.

Para melhor compreensão, o quadro abaixo associa os grafemas presentes em ambos os idiomas às suas pronúncias correspondentes.

Quadro 1 - Grafias das vogais nasais do francês e suas correspondentes pronúncias.

Grafias	Pronúncia do francês	Pronúncia do Português -brasileiro
An / am / em / en	/ã/	/ã/ /ẽ/
In/im	/ẽ/	/ĩ/
Ain/aim	/ẽ/	/ãĩ/
Ein/eim	/ẽ/	/eĩ/
On/om	/õ/	/õ/
Un/um	/œ/	/ũ/

Fonte: Adaptado de SEARA; BERRI, 2009.

A escolha da avaliação da produção aproximada aos sons originais da ligação, do encadeamento e dos sons nasais deve-se somente à nossa observação de que eles podem representar uma dificuldade ao estudante brasileiro. Dessa forma, consideramos que o uso de uma

ferramenta tecnológica recente poderia contribuir no desenvolvimento da pronúncia de FLE, ao aumentar o tempo de exposição (*input*) ao idioma estrangeiro.

1.3 Contextualizando o objeto deste estudo na área de Linguagem e Tecnologia

Este trabalho é fruto do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), cuja área de concentração é Linguagem e Tecnologia. Assim, julgamos pertinente definir esses dois conceitos já neste primeiro Capítulo. O conceito de tecnologia parece ser bastante amplo e pode-se encontrar na literatura acadêmica muitas definições. Para este trabalho adotamos a interpretação de Alberto Cupani (2011), que compreende a tecnologia como i) objeto, ii) conhecimento, iii) atividade humana e iv) volição. Ela é um produto da racionalidade humana que busca criar ou modificar uma ferramenta em um contexto social. Uma ferramenta não seria obrigatoriamente um instrumento material, mas se constituiria de uma sequência de passos dirigidos a um objetivo previamente estabelecido (CUPANI, 2011; PINTO, 2005). Uma visão similar também é encontrada em Auroux (1992), que considera a gramatização como uma técnica desenvolvida e utilizada para solucionar um problema em um determinado momento histórico. Quando ela surgiu de forma sistematizada, atendeu à necessidade de ensino de LE em um momento no qual as fronteiras de comunicação deveriam ser eliminadas por exigências do mercado em expansão. A realidade econômica da época impôs uma adaptação à área da Educação, no ensino de língua estrangeira, conduzindo ao que o referido autor chama de revolução tecnológica da gramatização (AUROUX, 1992). Da mesma forma, para Pinto (2005), o conceito de tecnologia pode ser relacionado originalmente ao conceito de trabalho, dado que, logo no início de seu estudo, o autor analisa a etimologia da palavra *técnica* e conclui que o termo grego *techne* seria mais corretamente traduzido para o latim pela palavra *ars*, arte ou ofício. Dessa maneira, poder-se-ia associá-lo à realização de uma atividade que visa a um fim específico. Ela não estaria restrita à criação material de instrumentos ou máquinas, mas a uma ação humana consciente que transforme a realidade social imediata. A racionalidade seria o seu fator primordial e revelaria a função produtiva do homem na natureza. Entende-se, portanto, tecnologia como qualquer ferramenta, material ou cognitiva, criada pelo homem com um fim específico em um contexto social. Neste projeto, apontamos como técnica não somente o computador e a televisão que dão

acesso aos *podcasts*, mas ainda as próprias técnicas de ensino, que são uma sequência de passos pré-definidos, desenvolvidos com o propósito de desenvolver uma habilidade racional.

Consideramos ainda a visão filosófica de Pierre Lévy (1999), que se dedicou a entender e avaliar o papel da tecnologia na sociedade contemporânea. Ele empregou grande parte de seu trabalho à discussão desse tema, concebendo a existência de uma inteligência coletiva, e, de forma otimista, descreveu a construção de um conhecimento mundial acessível em qualquer lugar do planeta e produzido por todos (LÉVY, 1999). Essa realidade está plenamente difundida hoje, através dos computadores e da *world wide web*. Talvez, nesse novo contexto, no qual aparecem periodicamente novos recursos de produção e compartilhamento de informação, também se estimule novas pesquisas na área da Educação.

Tratando-se do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), é importante destacar que as linguagens podem servir como veículo de comunicação, compreendendo muitos meios de transmitir informações: visual, sonoro e gestual, por exemplo. Na comunicação, os gestos, as palavras e as expressões faciais e corporais compõem a linguagem. A linguagem que tem como unidade básica a palavra (oral ou escrita) é verbal, enquanto as demais são não-verbais (RIBEIRO, 2014).

A língua pode ser entendida como uma forma de linguagem, uma vez que é utilizada com o fim de intercambiar mensagens (RIBEIRO 2014). Para Ferdinand de Saussure, linguista suíço e pai da Linguística moderna, ela é o mais importante sistema de signos de uma sociedade (SAUSSURE, 2005). Enquanto a Linguística é a ciência que tem o objetivo de descrever as línguas, a Linguística Aplicada (LA), que tem relação direta com o ensino de LE, é interdisciplinar e busca interpretar os fatos do mundo e da língua, estudando-a em suas práticas sociais. A maioria dos métodos de ensino de LE tem sua origem na LA. Esses métodos vêm de uma abordagem que por sua vez se apoia em uma teoria psicológica. Os métodos seriam as técnicas didáticas aplicadas, enquanto as abordagens, a teoria subjacente. (DA SILVA, 2004; KRAMSCH, 2013). No Capítulo 2, apresentamos brevemente um resumo histórico do percurso metodológico do ensino de LE. Atualmente, a maioria das instituições de ensino de língua estrangeira segue a abordagem comunicativa, enquanto os pesquisadores discutem as mudanças da globalização e do avanço tecnológico, refletindo sobre o cidadão global, que se vê em contato com diferentes idiomas e culturas e o aprendiz, que por ter acesso rápido a materiais de LE, torna-se progressivamente mais independente da sala de aula (KRAMSCH, 2013).

Kramersch (2013) reflete também sobre qual cultura deve ser ensinada ao se aprender uma LE. A autora compara o método de gramática-tradução, que abordava a cultura mais refinada, compreendendo a produção artística de um determinado país, à abordagem comunicativa, que trata da cultura cotidiana de um povo, “a cultura com *c* minúsculo” (KRAMSCH, 2013, p. 58). Como ensinar essa cultura sem cair em estereótipos? E o falante nativo, nesse contexto, estaria habilitado ao papel simplesmente por ter tido a vivência em seu país de origem? Os estereótipos podem ser promovidos em alguns livros didáticos bem como na indústria do *marketing*, entretanto o professor não deveria simplificar a cultura de uma LE dessa maneira, ao contrário, cabe a ele estimular a reflexão sobre as particularidades de cada país, também considerando a cultura nacional dos aprendizes do mesmo modo que sua tradição intelectual. Além disso, para essa autora, alguns estudantes, vindos de uma modesta classe social, tendem a rejeitar a cultura de forma geral, sentindo-se inseguros em relação à sua própria cultura, de forma que o professor deve estar preparado para lidar com diferentes situações durante sua prática didática. No que se refere à segunda pergunta, sobre o falante nativo, Kramersch (2013) argumenta que esse falante poderia estar menos habilitado que um professor que seguiu uma formação em LE, justamente porque os aprendizes não se tornarão, por definição, falantes nativos, mas estariam percorrendo um caminho semelhante ao de seu professor de mesma nacionalidade, comunicando e interagindo em um idioma diferente. A cultura e a identidade pessoal não precederiam o encontro com o Outro, ao contrário, elas se constroem na obrigação de responder a esse Outro, no diálogo. Aqui se percebe uma visão essencialmente bakhtiniana, que observa a língua nas interações sociais, sempre em atividade.

Na díade “língua e cultura” a língua não é um apanhado arbitrário de formas aplicado a uma realidade cultural, observável fora da linguagem, pois sem a linguagem (verbal e não-verbal), as atividades, os costumes, as instituições e tudo o que faz parte do que chamamos cultura, não seriam um fenômeno cultural. Para tornar-se cultura, devem ter significado, e o significado é um componente intrínseco da linguagem (SAUSSURE, 2005; KRAMSCH, 2013). A *linguagem-em-contexto* é vista como um sistema coerente de símbolos produtor de significados (KRAMSCH, 2013).

Assim, neste estudo, podemos apontar a linguagem como o uso dinâmico da língua com o objetivo de comunicação e a língua, como um conjunto de signos verbais. A fala, que se constitui

na maneira espontânea de usar a língua, e que pode seguir ou não a norma culta, está presente na composição sonora dos *podcasts*.

A área Linguagem e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) abrange pesquisas que articulam o uso de ferramentas tecnológicas e diferentes tipos de linguagens com o fim de promover a reflexão sobre o impacto do desenvolvimento de novas tecnologias nos diversos campos de atuação da sociedade atual: educacional, laboral ou recreativo.

CAPÍTULO 2 – EMBASAMENTO TEÓRICO

Esta pesquisa aborda o efeito de uma ferramenta tecnológica sobre a aprendizagem de francês. Para melhor contextualizar o leitor, começamos este capítulo com uma revisão sobre as diferentes abordagens e métodos de ensino de LE, desenvolvidos ao longo das últimas cinquenta décadas. A seguir, comentamos alguns trabalhos análogos e por último, apresentamos o *podcast*, objeto deste estudo.

2.1 Abordagens recentes no ensino de língua estrangeira moderna

O ensino de LE adapta-se conforme o contexto histórico e a finalidade de seu aprendizado. Segundo Larsen-Freeman (2000) e Kramsch (2009), os métodos mais recentes de aprendizagem de língua estrangeira levariam em conta não a exposição exaustiva e repetitiva a regras gramaticais, mas a comunicação e a multiculturalidade, considerando que os alunos foram socializados de formas diferentes em contextos variados. (KRAMSCH, 2009).

É possível enumerar vários métodos e abordagens elaborados para o ensino de LE nas últimas décadas, descritos por Larsen-Freeman (2000) e Kramsch (2009), que fazem um apanhado histórico desse tema: gramática-tradução, método direto, áudio-lingual, método silencioso, desuggestopedia², resposta física total, abordagem baseada em conteúdo, abordagem participativa, aprendizado cooperativo, abordagem comunicativa e multiculturalidade. As mais recentes seriam as que priorizam a comunicação e a interculturalidade em relação à estrutura da língua. Talvez essa mudança de enfoque tenha se originado no processo sofrido pela Linguística ao longo de seu curso com a incorporação de teorias que tinham como objeto não mais a estrutura do sistema da língua, mas outros fatores que, até então, eram tidos como “externos” aos estudos desse campo. Ao receber as influências do círculo de Bakhtin, por exemplo, após haver sido

² Método que se concentra em desconstruir a crença de que a aprendizagem de um idioma estrangeiro é difícil. O ambiente da sala de aula e a apresentação do material didático são esteticamente agradáveis.

originalmente estruturada pela visão saussuriana (RIBEIRO, 2014), a Linguística vai se constituindo como uma ciência que se debruça sobre um objeto extremamente multifacetado, como já advertia Saussure (2005). Apenas para tomarmos como exemplo esses dois pensadores, existe de fato uma diferença fundamental na reflexão da língua entre eles. Saussure prefere trabalhar com a língua como um conjunto de signos que configuram um sistema de regras de arranjos, enquanto Bakhtin propõe um trabalho centrado no discurso, considerando os vários contextos em que ele ocorre e contemplando a língua em seu movimento social (RIBEIRO, 2014).

Retomando o ensino de LE, no fim da década de 70 e começo dos anos 80, observou-se que alguns estudantes de língua estrangeira não estavam obtendo sucesso em comunicar-se no idioma aprendido, apesar do bom desempenho em sala de aula. Após algumas reflexões sobre as limitações em se ensinar somente a estrutura da língua-alvo, chegou-se à conclusão de que a sua aprendizagem requer mais do que o conhecimento estrutural, pois exige ainda competências comunicativas, como a compreensão das diferenças culturais e a habilidade em compensar a falta de vocabulário. A partir desse momento, buscou-se reorganizar o processo de ensino-aprendizagem, colocando a comunicação como foco principal de aperfeiçoamento (LARSEN-FREEMAN, 2000; KRAMSCH, 2009). As aulas que seguem esse modelo são caracterizadas pela contínua produção oral dos estudantes acerca de um tema pré-definido. A partir desse tema, são analisados alguns aspectos estruturais do idioma, que emergem naturalmente da conversa com o professor (LARSEN-FREEMAN, 2000). Além desse aspecto da comunicação, a cultura também ocupa um espaço importante. A competência intercultural é posta à prova por meio da multiculturalidade, ou seja, o foco não é mais o ensino dos hábitos ou sotaque de um determinado país, mas a contraposição de várias comunidades se expressando no idioma estudado e levando em conta diferentes contextos sociais. Cada sujeito, ao apropriar-se da língua, apropria-se também dos significados, crenças e valores da cultura correspondente, incorporando-os, e enriquecendo-se da diversidade linguística (KRAMSCH, 2009). Essas são as últimas abordagens no ensino de LE, que se refletem em muitos materiais didáticos.

Utilizamos o termo *competência*, citado no parágrafo anterior, conforme discutido em Da Silva (2004):

Antropólogo de formação, Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes, não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira (DA SILVA, 2004, p.7).

A abordagem comunicativa prioriza a comunicação, deixando os aspectos formais da língua, como pronúncia e gramática, em um plano secundário, já que a língua é compreendida como meio de comunicação e não como fim em si mesma. Ela colocou a oralidade em foco, como importante objeto de desenvolvimento, enfatizando diálogos e simulações de situações reais. A partir daí, a fonética também se desenvolveu, por meio de pesquisas de autores como Castro, 2008, Champagne-Muzar e Bourdages, 1998 e Nolasco, 2016.

A abordagem acional, também chamada de perspectiva acional, por sua vez, considera o aluno como ator social, colocando o professor apenas como um gestor das atividades, que ensina o aluno a buscar material linguístico visando à tarefa a cumprir. Essa tarefa pode ser a produção de diálogos simulando situações reais, por exemplo (KRAMSCH, 2009).

Em relação ao ensino da oralidade, é importante salientar que as primeiras abordagens, sobretudo a de gramática-tradução, concentravam-se principalmente sobre a forma escrita, deixando a compreensão e a expressão oral em segundo plano. A pronúncia foi tratada de forma diferente nos métodos silencioso e áudio-lingual e nas abordagens participativa e comunicativa. Nos primeiros, era recomendável a aproximação à pronúncia nativa, estimulando o esforço do aprendiz na produção oral, enquanto que nas segundas, ao contrário, o foco era o sucesso na comunicação, justificando dessa forma a baixa relevância do critério de performance de dicção (LARSEN-FREEMAN, 2000). O método áudio-lingual foi desenvolvido na guerra, com o propósito de não revelar a nacionalidade dos soldados que falavam um idioma estrangeiro, para

evitar serem identificados pelo exército inimigo. Assim, o treinamento sobre a pronúncia para eliminar os traços da língua materna era intenso. Ele foi desenvolvido e é aplicado atualmente em algumas escolas que utilizam a repetição (*drills*) como método de ensino (LARSEN-FREEMAN, 2000). Em contrapartida, a abordagem multicultural, que surgiu com a progressiva eliminação das fronteiras com o auxílio da *internet*, considera que a exposição a diferentes sotaques durante o processo de aprendizagem contribui para o desenvolvimento da compreensão oral (KRAMSCH, 2009). Leffa (2001) discute sobre o ensino de LE nas comunidades virtuais e considera que a língua sofre um processo de modificação ao invés de substituição à medida que as barreiras entre os países se desfazem graças à *internet*. A modificação acontece porque jamais na história se observou um idioma substituir integralmente outro, ao contrário, o que se pôde constatar foi uma mescla contínua e ininterrupta entre as línguas que se encontraram. Esse fenômeno pode ilustrar como as línguas se comportam quando as fronteiras geográficas são atravessadas. Talvez tenha sido a partir dessa reflexão que as novas abordagens multiculturais tenham se originado, já que consideram as variações não como erros em relação a uma norma rígida, mas como efeito inevitável das diferenças naturais dos povos.

Ainda que apresentemos essas últimas perspectivas que consideram todas as variações de pronúncia, evitando o critério de certo/errado, julgamos importante esclarecer que como estruturamos nosso projeto sobre duas variantes de pronúncia, preferimos considerar a visão de autores que aconselham a aproximação da LE à *standard*, estimulando a perda gradual das marcas do idioma materno no momento da expressão oral, como Seara e Berri (2009), Restrepo (2011), Nunes (2009) e Nolasco (2016). A explanação sobre os diferentes métodos e abordagens no ensino de LE está presente com o propósito de situar o leitor no histórico do ensino de língua estrangeira e mostrar sob quais perspectivas esta pesquisa analisa seu objeto.

Ao se referir à aprendizagem de LE, é pertinente esclarecer os conceitos de *aprendizagem* e *aquisição*. Figueiredo (1995) discute a visão de alguns autores sobre esses dois termos. Há os que não façam distinção entre eles, como Ellis e Gass (*apud* FIGUEIREDO, 1995, p. 44) e Mota (2008), utilizando-os alternadamente como sinônimos; há, porém, os que preferem distinguir duas formas diferentes de aprender um segundo idioma. Algumas décadas atrás, Grosjean e McLaughlin (*apud* FIGUEIREDO, 1995, p. 44) basearam-se na idade do aprendiz para diferenciar a aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira. Para eles, a criança que adquire uma língua antes dos três anos, adquire-a como língua materna. Krashen (*apud*

FIGUEIREDO, 1995, p.44) preferiu considerar outros critérios para estabelecer essa diferença. Para esse autor, ela reside no aspecto consciente ou inconsciente no uso do idioma. A aprendizagem de L2 seria um processo distinto à aquisição de L1, pois nesta última o falante não estaria preocupado em seguir a norma culta, mas sim em passar uma determinada mensagem. Algumas abordagens de LE também seguem essa premissa, buscando tornar esse processo de aprendizagem mais fluido e natural (FIGUEIREDO, 1995). A abordagem comunicativa segue essa visão e é adotada em muitas escolas de idiomas atualmente. A aquisição de duas línguas maternas aconteceria em um ambiente familiar, como no caso de pais que falam idiomas diferentes, ou emigram a outros países, expondo a criança desde cedo a duas línguas. A aprendizagem, ao contrário, se desenvolveria em sala de aula, recorrendo a um processo consciente de recurso a regras gramaticais (FIGUEIREDO, 1995). Tem-se, portanto, duas formas dicotômicas: *aquisição*, que é inconsciente, natural e informal; e *aprendizagem*, consciente e formal. Essa visão também é compartilhada atualmente por autores como Cittolin (2005), que distingue os processos de apropriação de língua materna e de língua estrangeira. Refletindo sobre ambas, também percebemos essas particularidades, e seguimos esse critério ao utilizar esses termos.

2.2 Trabalhos análogos sobre pronúncia em LE

Alguns trabalhos recentes, descritos a seguir, se concentram sobre a pronúncia de FLE. Neles se observa um crescente interesse pela fonética, seja na formação de novos professores de LE, seja na formação dos alunos que estão em busca do desenvolvimento de um nível avançado do idioma, para melhor inserção em países estrangeiros, como nos casos de imigração temporária ou permanente (SEARA; BERRI, 2009). Além disso, o Conselho Europeu, por meio do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, publicou, em 2001, critérios de desenvolvimento para as quatro habilidades em LE - compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita - precisando programas de ensino para a aprendizagem da comunicação. A oralidade é colocada no mesmo patamar que a escrita, ao contrário das abordagens mais antigas, que priorizavam o exercício sucessivo de regras gramaticais (VILAÇA, 2006). O estudo da compreensão e da expressão oral tornou-se atualmente objeto de investigação acadêmica. É

importante salientar ainda que estudos recentes nos últimos anos têm apresentado grande interesse na utilização de técnicas instrumentais com foco nas distinções fonéticas, uma vez que consideram que o ensino e o aprendizado de LE realizados fora do meio natural, ou seja, em países estrangeiros, estão condicionados a padrões de sala de aula (RESTREPO, 2011).

Seara e Berri (2009) realizaram uma análise acústica da produção dos sons nasais franceses por falantes nativos e o contrastaram à análise acústica da produção desses mesmos sons por falantes brasileiros. Os resultados apresentados mostram que os brasileiros tendem a apresentar dois padrões: aproximam os nasais à forma brasileira ou criam uma pronúncia que não se encaixa ao português nem ao francês, um fenômeno conhecido como interlúngua. Diferentemente da língua materna, a aprendizagem da língua estrangeira se dá normalmente por intermédio de sua forma escrita. Assim, para o ensino da pronúncia dos nasais, Seara e Berri (2009) traçaram inicialmente um quadro de correspondência entre grafemas e fonemas (Quadro 1, presente na seção 1.3.2). A partir desse desenho, a análise se desenrolou através da comparação. As autoras concluíram que os estudantes intermediários de FLE pronunciaram as vogais nasais de maneira próxima ao som do português, diferindo bastante da pronúncia dos nativos. Essa observação é consoante à nossa, que originou a escolha da análise desse padrão.

Nunes (2009) também utilizou a comparação entre grupos para estudar o fenômeno da *liaison*. Através da comparação de gravações da fala de nativos franceses e de estudantes brasileiros desse idioma, a autora considerou a ocorrência das ligações obrigatórias, facultativas e proibidas. O material utilizado consistiu de duas gravações jornalísticas, já que a articulação desse formato de discurso costuma obedecer aos critérios do francês *standard*. Em um primeiro momento, considerou-se a pronúncia dos falantes nativos ao apresentarem a reportagem. Em seguida, a autora transcreveu os textos e solicitou a quatro alunos brasileiros que o lessem em voz alta, avaliando a ocorrência das *liaisons*. Esses alunos pertenciam a níveis diferentes de aprendizagem: básico, intermediário e avançado. Todas as *liaisons* possíveis foram etiquetadas previamente para a análise dos resultados. A autora elaborou um quadro com todas as ocorrências possíveis das ligações obrigatórias, facultativas e proibidas e os resultados das leituras foram apresentados em porcentagem de ocorrência. Observou-se que os falantes nativos não realizaram todas as *liaisons* obrigatórias, realizaram algumas facultativas e outras proibidas. Os estudantes estrangeiros, de forma geral, realizaram menos ligações, sendo que os que pertenciam ao nível intermediário apresentaram menor porcentagem em comparação aos demais. Finalmente, Nunes

(2009) considera dois fatores que podem ter influenciado os resultados: a complexidade relacionada ao conteúdo dos textos, que podem interferir na compreensão, e o nervosismo do aluno ao ser avaliado em uma produção oral.

O aspecto emocional muitas vezes é considerado pelo professor de LE e vários pesquisadores discutem sua influência na aprendizagem e na comunicação fluida (ROMANELLI, 2003). Nolasco (2016) acredita que a canção pode ser uma alternativa no ensino de FLE, desenvolvendo a afetividade e o gosto pelo novo idioma. Ela seria ainda uma ferramenta útil para se trabalhar a cultura e a fonética (NOLASCO, 2016). A autora propõe um trabalho centrado no estudo das vogais arredondadas /y/, /ø/ e /œ/ presentes em canções francesas, através de sua audição e reprodução e justifica essa escolha salientando o benefício do uso de material autêntico (MA) no ensino da pronúncia em LE. Para essa autora, bem como para Restrepo (2011), a percepção dos sons se reflete na sua pronúncia. Por isso, a audição estaria diretamente ligada à expressão e o uso de MA seria um diferencial quando o objetivo é diminuir as marcas do idioma nativo na LE.

(...) a forma como o aprendiz percebe os fones da língua estrangeira têm relação com a forma como esses aprendizes produzem os sons da LE. Na teoria da “classificação por equivalência”, levantada por Flege (1987), o autor afirma que para alguns sons “similares” da L2, a formação de categorias fonéticas pode ser bloqueada pelo mecanismo perceptual de classificação por equivalência. A classificação por equivalência acontece, segundo Flege, para os sons “similares”, mas não acontece para os sons “novos” (RESTREPO, 2011, p. 38)

Do mesmo modo, para esta pesquisa, consideramos que através do aumento do *input* poder-se-ia desenvolver uma pronúncia mais aproximada à do *standard* de sala de aula.

2.3 Trabalhos análogos com a ferramenta *podcast*

O uso de *podcasts* com fins didáticos vem sendo objeto de estudo já há alguns anos. Pesquisadores de diferentes nacionalidades avaliam e comentam esse recurso embasados em

diferentes formas de aplicação em ambiente escolar. Nesta seção, apresentaremos apenas algumas pesquisas com a finalidade de contextualizar este trabalho.

Em 2006, foi realizado um estudo bastante interessante entre alunos belgas e portugueses no ensino de FLE, chamado de *Correspondance Scolaire*. Moura e Carvalho (2006a), primeiramente, criaram um ambiente virtual para partilhar músicas francesas. Posteriormente, incentivaram os alunos a se apresentarem e a falarem de seus projetos, gravando um *podcast*, e permitindo assim que cada participante se expressasse oralmente na língua francesa. As autoras acompanharam por três semestres o intercâmbio desses *podcasts*. Elas observaram uma atitude favorável durante a realização dessa atividade. Isso se deve possivelmente ao fato de que se trata de um suporte tecnológico moderno, normalmente utilizado como forma de entretenimento, o que geraria uma predisposição espontânea em adolescentes e jovens adultos. Os participantes dessa pesquisa responderam a um questionário ao final do projeto, expressando suas impressões sobre o processo de estudo e muitos fizeram referência direta à motivação proporcionada por essa ferramenta: ‘Dá mais motivação’; ‘Contribuem para aulas menos cansativas’; ‘É uma forma mais interessante de aprender a língua’; etc (MOURA; CARVALHO, 2006a. p. 101).

Essas mesmas autoras também realizaram outro estudo relacionando esse recurso à aprendizagem de literatura portuguesa. Ainda que o objetivo tenha sido disponibilizar o conteúdo trabalhado em sala para os alunos com dificuldade ou que por várias razões não vão à escola, todos usufruíram de acesso ao *site*. Através do portal *Podomatic.com*, elas criaram documentos contendo vários episódios dos temas das aulas. Até o momento do fechamento do artigo originado desse estudo, esse *site* contava com mais de quatro mil acessos (MOURA; CARVALHO, 2006b).

Com efeito, logo após a Apple desenvolver o *i-tunes*, algumas Universidades começaram a disponibilizar aulas gravadas em formato de *podcasts* aos seus alunos. Em uma publicação do *Financial Times*, uma estudante de 19 anos diz que “nada é melhor do que ouvir o professor enquanto se pedala no ginásio” (In: MOURA; CARVALHO, 2006b, p.01). As NTICs estão se tornando mais presentes no dia-a-dia das pessoas, sugerindo novos hábitos de lazer, estudo e trabalho. Traphagan, Kusera e Kishi (2010) também observaram que estudantes que utilizaram o *podcast* obtiveram melhores resultados em testes. Eles organizaram duas seções no mesmo curso com os mesmos professores, de maneira a alternar um período com a aplicação desse recurso a

outro sem. Os resultados mostraram que o seu uso poderia compensar o efeito das faltas sobre a performance do aluno (TRAPHAGAN et al, 2010).

Entretanto, Roland e Emplit (2015) confrontaram alguns resultados de pesquisas com essa ferramenta, mostrando que nem sempre ela apresenta um grande efeito sobre a educação, e decidiram concentrar seus estudos somente sobre a atitude dos estudantes em vez de mensurar seu desempenho em exames periódicos. Essa pesquisa foi realizada com estudantes universitários da Bélgica. O resultado sugere maior autonomia na aprendizagem, aumentando o nível de engajamento, motivação e satisfação dos alunos (ROLAND; EMPLIT, 2015). Julgamos que essa conclusão é muito interessante, uma vez que a motivação desempenha um papel importante na aprendizagem. Segundo estudos de neurociência, poderíamos relacionar o bem-estar emocional à facilidade na assimilação de informações e a uma memória mais eficiente (ROMANELLI, 2003). Ora, se algumas ferramentas tecnológicas geram prazer em seu uso, propiciando uma predisposição ao aprendizado, elas não só poderiam como deveriam ser exploradas em sala de aula. Ao se utilizar um novo recurso, é possível desenvolver algumas competências que ampliariam os limites do conteúdo abordado. Segundo Cruz (2009), que propõe o uso de *podcasts* no ensino básico, os alunos teriam ainda a oportunidade de adotar uma postura mais ativa durante a sua aprendizagem, por meio da pesquisa, seleção e organização de informações, além da cooperação em equipe, que os prepararia para a realidade do ambiente de trabalho e do convívio social.

Em relação ao aprendizado de LE, dessa vez ao elaborar um material didático complementar de língua inglesa, Reis *et al.* (2012) propuseram a inserção de *podcasts* para se trabalhar a compreensão e a expressão oral. Durante a elaboração desse material, os autores consideraram as necessidades dos alunos, seu percurso didático e o desenvolvimento da autonomia no processo de estudo. Esse trabalho foi desenvolvido com um grupo de alunos de um curso de extensão universitária e consistiu na elaboração de um material complementar ao curso contendo atividades que utilizavam a ferramenta *podcast* em exercícios de compreensão e expressão oral. Para a elaboração desse material complementar, os pesquisadores consideraram os temas previstos no material didático e no *site Podomatic.com*, criaram instruções para a produção oral dos estudantes sobre os temas abordados nos áudios. Como os objetivos comunicativos foram atingidos, os autores concluíram que o *podcast* pode ser uma ferramenta

útil por não exigir letramentos aprofundados para o seu uso e permitir mais contato com o idioma-alvo (REIS et al; 2012).

O objeto desta pesquisa vem sendo avaliado, portanto, por meio de diferentes abordagens, seja em língua materna ou estrangeira, com o foco em testes ou na motivação dos estudantes, sugerindo talvez um benefício na sua aplicação mais contínua em sala de aula. Ao elaborarmos este projeto, buscamos identificar em outras pesquisas quais eram a motivação dos pesquisadores, como abordaram os *podcasts* ou a pronúncia e como foi desenvolvida a metodologia, parte importante para a obtenção de dados fiáveis. Percebemos que os *podcasts* foram avaliados sobretudo por sua característica móvel, permitindo uma aprendizagem mais contínua e autônoma, e pela motivação que esse suporte desperta nos jovens aprendizes. Dessa forma, quisemos acrescentar o uso sistemático de diferentes formatos de *podcasts*, ao longo de um semestre letivo, aumentando o tempo de exposição ao idioma e avaliá-lo diretamente somente sobre duas variáveis fonéticas, delimitando assim nossa pesquisa. Para a metodologia de nosso trabalho, consideramos a divisão em grupos de forma diferente de Moura e Carvalho (2006), pois ao contrário dessas autoras, optamos por comparar o efeito do uso contínuo dessa ferramenta. Também exploramos o seu uso em sala de aula, sugerindo a incorporação dessa nova tecnologia pelos professores, ainda que o acesso a esses materiais, justamente por suas características de acessibilidade, seja independente do contexto escolar.

2.4 O desenvolvimento da pronúncia de fle por meio do *podcast*

Os trabalhos expostos nos capítulos precedentes mostram como a pronúncia e o *podcast* foram abordados como objeto de pesquisa e como é possível avaliá-los por diferentes métodos. Neste projeto, associamos a influência desse recurso tecnológico a dois aspectos específicos de pronúncia em FLE, com o fim de mensurar o benefício que ele pode gerar durante o processo de aprendizagem. As quatro habilidades reconhecidas pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita, vêm sendo trabalhadas conforme as novas abordagens e pesquisas sugerem novas formas de ensino. Assim, os estudos na área da educação estão bem acompanhados junto aos da área da tecnologia. Para o ensino de LE, observa-se um crescente interesse pela oralidade a partir da abordagem

comunicativa, que coloca em foco a compreensão e a expressão oral. A pronúncia, parte integrante desta última, também vem sendo objeto de estudo e interesse dos pesquisadores, visto que se constitui em um importante elemento da língua, seja sob o critério de boa performance seja sob o de aceitabilidade, conforme discutido anteriormente.

Da mesma forma que os trabalhos anteriores, decidimos utilizar a comparação entre grupos para que as diferenças fossem mais facilmente identificáveis e mensuráveis. Também partimos da hipótese de que o *podcast* pode se constituir em uma ferramenta didática que favorece o desenvolvimento de aptidões linguísticas relacionadas à pronúncia. Como Nolasco (2016), Seara e Berri (2009) e Nunes (2009), também optamos por aproximar a pronúncia dos estudantes à *standard*. Consideramos não a perfeição na reprodução dos sons, - visto que trabalhamos com os níveis iniciantes e que a relevância de tão sofisticado domínio linguístico para fins de comunicação seria questionável -, mas levamos em conta o esforço individual na identificação das diferenças entre o francês e o português e o respeito às indicações de como produzir os sons franceses, evitando a total substituição dos fones da LE (língua estrangeira) pelos da LM (língua materna).

Em relação à ferramenta *podcast*, este trabalho concentrou-se somente na avaliação de sua influência sobre a produção de duas características fonéticas, não enfocando aspectos emocionais, como a motivação, por exemplo. Buscamos utilizá-lo em sala, durante as aulas, como um recurso complementar ao material didático, aumentando o *input* oral e esperando observar, como resultado, uma maior aproximação à pronúncia *standard*. Assim, não exploramos o aspecto móvel dessa ferramenta, avaliando-o fora da sala de aula, apenas utilizamos uma seleção desses documentos, apresentada e discutida mais adiante, durante o cronograma letivo.

Esta pesquisa buscou levantar dados mensuráveis que comprovassem a efetiva contribuição didática do uso frequente de *podcasts* no desenvolvimento da pronúncia dos estudantes brasileiros de FLE. Por meio dos dados das avaliações, também pudemos perceber outras dificuldades encontradas durante a produção oral dos alunos e, dessa forma, contribuir para pesquisas futuras. Ainda que este estudo tenha sido realizado em um contexto restrito de espaço e tempo, ele aponta uma sugestão de trabalho adaptada ao momento atual de popularização de novas tecnologias de comunicação, estimulando a reflexão sobre novos hábitos de estudo.

2.5 O *podcast* como objeto de estudo didático

O *podcast* pode ser definido como um arquivo de áudio ou vídeo, de conteúdo variado, disponível na internet e acessado via computador, *tablet* ou telefone celular. Ele se diferencia de uma simples gravação de áudio por ser alimentado por um *feed* RSS (*Real Simple Syndication*), que permite a indexação de seu conteúdo e o acompanhamento de sua atualização, sem a necessidade de se visitar os *sites* correspondentes. O *podcast* é normalmente produzido em série e tem caráter educativo, recreativo ou informativo (MOURA; CARVALHO, 2006a).

Ele surgiu em 2004 com o primeiro programa de rádio difundido pela internet e teve seu nome associado à sua função (*broadcast*) e ao suporte por meio do qual ele poderia ser acessado (*iPod*) (CARVALHO et al., 2011). No ano seguinte, o dicionário *New Oxford American Dictionary* elegeu *podcast* como a palavra do ano e, em menos de seis meses de existência, podiam ser contadas no *Google* mais de quatro milhões de referências a esse termo (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008). Por muito tempo, ele foi associado a um conteúdo exclusivamente musical, visto que inicialmente esse era o seu principal uso. Entretanto, com o passar dos anos, logo se percebeu a sua potencialidade como meio de comunicação e educação (CRUZ, 2009; MOURA; CARVALHO, 2006b). Há muitas possibilidades de trabalho: o professor poderia criar *podcasts* para disponibilizá-los aos alunos, explorando um determinado tema em série, ou ainda utilizá-lo como um meio para guiá-los na elaboração de trabalhos; os alunos poderiam também servir-se do portal *podomatic.com* para criarem, eles mesmos, produções originais, explorando algum interesse em comum, por exemplo (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008). Nesse contexto, o papel do professor seria de facilitar a transição do papel ao suporte digital e incorporá-la criticamente à sua prática pedagógica, para acompanhar o desenvolvimento dos alunos desde o ensino primário, já que a escola acompanha os passos da sociedade (CRUZ, 2009).

Para tanto, faz-se necessário um conhecimento mais aprofundado e detalhado do tema, compreendendo o que alguns autores chamam de taxonomia do *podcast* (CARVALHO et al., 2011). A taxonomia visa a organizar e sistematizar as diversas formas de apresentação desse

recurso. Carvalho et al (2011) adotaram os seguintes critérios: tipo, formato, duração, autor, finalidade e estilo (CRUZ, 2009; CARVALHO et al., 2011; ROLAND; EMPLIT, 2015).

O tipo pode ser: expositivo/informativo, *feedback*/comentários, instruções/orientações ou materiais autênticos. O primeiro contém documentos destinados a explorar um tema com a finalidade de informar ou ensinar; o segundo se caracteriza pelo comentário crítico, que incide sobre trabalhos ou tarefas; o terceiro, pelo seu uso como meio de acompanhamento do estudante na realização de atividades fora da sala de aula; e, finalmente, o último é destinado ao público em geral, como publicidade ou entrevistas (CARVALHO et al., 2011). O formato é a apresentação do material gravado e veiculado, que pode ser áudio (*audiocast*), vídeo (*vodcast*), uma combinação de imagens e locução (*enhanced podcast*), ou ainda, a captação de produções pela câmera do computador (*screencast*). Em relação à duração, pode-se diferenciá-los em curto (5 minutos ou menos), moderado (entre 5 e 15 minutos) ou longo (mais de 15 minutos), embora tal duração, do ponto de vista do ensino de língua estrangeira, possa ser reconsiderada, uma vez que áudios didáticos com mais de 2 minutos já podem ser considerados bastante longos nesse contexto. A autoria pode ser do professor, dos alunos ou de outras entidades. A finalidade, que pode ser muito variada, englobaria a informação, a divulgação, a orientação e a motivação, entre muitas outras. E, finalmente, o estilo, formal ou informal. Para este trabalho, consideramos formais apenas alguns documentos que têm a finalidade de divulgar ou ensinar, nos quais a linguagem se aproxima muito ao estilo escrito. Nesses casos, percebe-se que se trata de escrita oralizada, ou seja, de um texto previamente elaborado e posteriormente interpretado. Ainda que as mídias, de forma geral, funcionem dessa forma, em alguns documentos a linguagem se apresenta mais espontânea, permeada por riso ou brincadeira, e por esse motivo, nesses casos, preferimos considerá-los como informais. Também levamos em conta variações de linguagem como o uso de gírias e expressões idiomáticas *versus* um estilo mais rebuscado, com períodos mais longos e conjunções normalmente mais presentes na escrita (CARVALHO et al., 2011).

Uma discussão importante, que permanece em aberto, é sobre a natureza do *podcast*. Devemos considerá-lo um gênero ou um suporte? Para Bronkard (2006), um gênero é um formato de interação que permite o desenvolvimento humano, convertendo-se em instrumento de reprodução do mundo (nas esferas econômica, social e semiótica) e permitindo a evolução do pensamento. Se o observamos por essa ótica, poderíamos abordá-lo em atividades didáticas como

a proposta por Santos Costa (2009)³, abrindo outras possibilidades de aplicação em sala de aula. Marcuschi (2001) conceitua o termo suporte como um *locus* físico ou virtual de fixação dos gêneros. Para esse autor, ainda que se trate de um local de reprodução, esse local não é neutro e influencia no gênero. Para ilustrar sua visão, ele propõe um quadro no qual relaciona o meio de produção à concepção discursiva e considera notícias de TV como sonora/escrita e entrevistas como sonora/oral (SANTOS COSTA, 2009), diferenciando assim os documentos de áudio que apresentam um discurso espontâneo, próximo à oralidade, daqueles mais formais, que sugerem a leitura em voz alta. Levamos em conta essa visão ao estabelecermos o critério de formalidade na sistemática dos *podcasts*. Consideramos para este trabalho, por conseguinte, que os *podcasts* são suportes de diferentes gêneros (como entrevistas, propagandas, debates).

O aspecto móvel desse recurso abriria ainda inúmeras vantagens e possibilidades aos seus usuários, visto que em um mundo globalizado onde não se costuma perder tempo, os suportes tecnológicos de informação representariam uma forma de produtividade que caracterizaria o indivíduo da era digital (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008). Ainda que para este trabalho não exploremos essa característica móvel, para outros, entretanto, ela representaria um importante aporte no processo de aprendizagem, que se tornaria mais autônomo, menos dependente do professor e da sala de aula. As autoras Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho (2006b) citam vários exemplos de estudantes e professores norte-americanos que veem no *podcast* uma aplicação frutífera na educação, principalmente por poder ser acessado dentro e fora da sala de aula, propiciando maior autonomia para os estudantes. As aulas podem ser revistas quantas vezes forem necessárias, na medida da necessidade de cada um. Todavia, não são todos os estudos que apresentam o mesmo resultado. Alguns autores discutem a fraca diferença de aproveitamento ao avaliarem esse recurso, enquanto outros, contrariamente, demonstram por meio de testes a sua eficácia (ROLAND; EMPLIT, 2015). Para os primeiros, essa ferramenta estimularia uma forma de aprendizagem passiva e inativa, permanecendo somente na superfície. Passiva porque o aprendiz se limitaria à audição do material, absorvendo a informação já pronta ao invés de produzi-la, analisá-la ou dedicar-se à execução de exercícios que estimulariam a busca por vocabulário ou estrutura da língua estudada. Para os últimos, contrariamente, ela teria

³ Essa autora descreve algumas sugestões de atividades com os *podcasts*, explorando 10 diferentes gêneros (sermão, culto, aula, receita de bolo, propaganda, entrevista, horóscopo, previsão do tempo e noticiário jornalístico) no ensino da língua inglesa para estudantes brasileiros.

um efeito positivo sobre a motivação e o engajamento dos estudantes, que se refletiria na performance em testes de múltipla escolha (ROLAND; EMPLIT, 2015).

Observamos, desse modo, como esse recurso vem sendo inserido sistematicamente no ensino de diversas áreas, e como o professor pode encontrar formas de utilizá-lo, de sorte que o processo de aprendizagem se ajuste paulatinamente às NTICs.

Apresentamos, a seguir, a metodologia aplicada nas aulas que integraram a presente pesquisa.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Desenvolvemos esta pesquisa na escola Babel Language Group, que durante a realização deste projeto, trabalhava em parceria com a CEBRUSA (Centro Educacional Brasil, Estados Unidos e Canadá), uma empresa especializada no ensino de francês para requerentes brasileiros ao visto canadense de residência permanente para trabalhador qualificado na província do Quebec. Essa empresa também trabalha com outros vistos, como o de estudante e o de turismo, entretanto, o de trabalhador foi o mais procurado neste período de 2016 – 2019. A CEBRUSA desenvolveu o método *Tournesol* em 2015, de forma a apresentar a estrutura do idioma francês em cinco módulos de 33 horas, para adequar o tempo de preparo ao processo de obtenção do visto e ao nível B2 (em compreensão e expressão oral, somente), exigido pelo governo canadense (CEBRUSA, 2019).

Foram organizados três grupos de até nove estudantes de nível básico. O número de participantes dos grupos esteve condicionado ao número de inscrições da escola onde realizamos a pesquisa. Todos utilizaram o material *Tournesol* (CEBRUSA) para aprendizagem do idioma e somente os grupos 1 e 2 (G1 e G2) dispuseram de atividades complementares por meio dos vários formatos de *podcasts* - *audiocast* (áudio), *vodcast* (vídeo) e *enhanced podcast* (combinação de imagem e locução) (CRUZ, 2009) - em praticamente todas as aulas, em períodos letivos de duração diferente: o Grupo 1 cursou 99 horas (equivalentes a três módulos, em 33 semanas) e o Grupo 2, 66 horas (dois módulos em 22 semanas), conforme o Quadro 3. O Grupo controle (GC) utilizou em sala de aula somente o material didático. Dividimos o grupo que utilizou os *podcasts* em dois (G1 e G2) para observar se a quantidade de horas de exposição a esse recurso (66 ou 99 horas) seria um fator relevante para o desenvolvimento da pronúncia dos estudantes de FLE. Os *podcasts* e a forma como cada um foi aplicado são descritos mais adiante. A autora também foi professora e avaliadora dos Grupos 1 e 2, e somente avaliadora do Grupo C (grupo controle). Preferimos não trabalhar pessoalmente com esse Grupo, para observar o resultado da aplicação exclusiva do material didático e como ela normalmente ocorre nessa escola e poder compará-la ao aporte do material extra.

Cada módulo desse curso compreende 33 horas/aula e corresponde a um *Dossier*: módulo 1 – *Dossier 1*, módulo 2 – *Dossier 2*, e assim por diante. Consideramos para esta pesquisa até o módulo 3, que corresponde ao nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (VILAÇA, 2006). A cada 11 semanas aplicamos as avaliações, apresentadas na seção 3.4.

Neste capítulo, primeiramente, descrevemos o material *Tournesol* (CEBRUSA), método utilizado na escola onde se desenrolou a pesquisa, para compararmos as atividades de compreensão e expressão oral (*input* e *output*) nos grupos de pesquisa. Em seguida, apresentamos os participantes, conforme o Quadro 2. Na seção seguinte, apresentamos os *podcasts* selecionados para esta pesquisa, e explicamos como foram aplicados e trabalhados. Finalmente, mostramos as avaliações e em que momento foram realizadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que avaliamos duas variáveis fonéticas e os dados gerados são mensuráveis e analisados conforme a frequência em que ocorrem. Na última seção, discorreremos sobre esses dados e o porquê de haveremos adotado o método comparativo.

3.1 Material didático *tournesol* (cebrusa)

O material *Tournesol* (CEBRUSA) é composto por cinco *dossiers*, cada um correspondendo a um módulo. Cada *dossier* é dividido em dez lições. Nessas lições, encontramos tópicos de gramática e vocabulário, além de uma atividade de compreensão oral. Os exercícios de expressão oral não estão presentes em todas as lições, e alternam a elaboração de diálogos entre os alunos com temas diversos para discussão. Os diálogos normalmente são criados pelos alunos, que dispõem de alguns minutos de preparação, e em seguida são apresentados aos colegas e professor. Como se trata de uma atividade oral, os alunos podem escrever algumas notas, mas não os diálogos inteiros. Os temas para discussão trazem os tópicos estudados, como pratos preferidos, esportes praticados ou comparações entre as culturas francesa, canadense e brasileira. As atividades de compreensão oral, que correspondem ao *input* linguístico, são gravadas por falantes nativos franceses ou canadenses e contêm os tópicos estudados. A duração máxima dos materiais de áudio é de 3 minutos e 11 segundos. Eles se constituem de vocabulário (como alfabeto e números), de diálogos, presentes em todas as lições, e de alguns exercícios de fonética.

A seguir, para discutir as diferenças entre os *podcasts* e os áudios do material didático, transcrevemos dois modelos dessa atividade.

Transcrição da atividade: Diálogo - Lição 8/Dossier 3

Dialogue:

La visite d'un condo

L'acheteur: Bonjour, je suis M. Tremblay. Je viens pour visiter le condo à vendre.

L'agent immobilier: Suivez-moi, s'il vous plaît. Entrez... Et montez l'escalier, je vais vous faire visiter le condo.

L'acheteur: C'est au premier?

L'agent immobilier: Non, continuez, c'est au troisième étage.

L'acheteur: Ouf! Sans ascenseur, c'est un peu épuisant.

L'agent immobilier: Les immeubles de trois étages et moins ne sont pas obligés d'avoir un ascenseur. Voilà, c'est ici, le numéro 5. Entrez! On arrive dans la salle de séjour. Venez voir le patio d'où vous avez une vue sur le canal.

L'acheteur: La vue est belle d'ici, en effet!

L'agent immobilier: Continuons la visite. Voilà la cuisine. Regardez cette salle de bain, avec douche et baignoire séparée.

L'acheteur: C'est vraiment spacieux!

L'agent immobilier: Au fond du couloir, vous avez les deux chambres à coucher. Comment vous trouvez le condo?

L'acheteur: C'est le vingtième condo que je visite et jusqu'à maintenant, c'est celui qui me plaît le plus. Je vais faire une offre.

L'agent immobilier: D'accord. Je vais préparer le contrat d'offre d'achat. Notez ici la valeur que vous offrez et signez après votre nom.

Exercices :

Trouvez la bonne option et justifiez:

Les deux personnes se rencontrent pour:

- a) Visiter une Maison à vendre.
- b) Visiter un condo à vendre.
- c) Visiter un appartement à vendre.

Il s'agit d'un dialogue entre:

- a) Un agent immobilier et un propriétaire.
- b) Un agent immobilier et un vendeur.
- c) Un agent immobilier et un acheteur.

L'immeuble a:

- a) Trois étages.
- b) Cinq étages.
- c) Un étage

Le condo à vendre est au:

- a) Deuxième étage.
- b) Quatrième étage.
- c) Troisième étage.

Répondez par vrai ou faux:

- L'immeuble a un ascenseur.* () V () F
- Le condo n'a pas de patio.* () V () F
- Le condo a deux chambres.* () V () F
- On a une vue sur le canal.* () V () F
- Le numéro du condo est le 6.* () V () F
- L'acheteur fait une promesse d'achat.* () V () F
- La salle de bain du condo est toute petite.* () V () F

A forma de trabalho desses diálogos varia conforme a preferência do professor, mas normalmente ele é tocado primeiramente sem que os alunos leiam a transcrição, para estimular a

compreensão global. Em seguida, passa-se às perguntas, ouvindo-o uma segunda vez. Na terceira audição, acompanha-se a leitura da transcrição. Observa-se no exemplo reproduzido anteriormente, a predominância do vocabulário de moradias, cômodos e móveis, além de verbos na forma imperativa, que serão estudados na sequência dessa mesma lição.

As atividades propostas de expressão oral dessa lição são a elaboração de diálogos pelos estudantes envolvendo um corretor de imóveis e um cliente, e a descrição de sua moradia, detalhando o número de cômodos e a disposição dos móveis.

Cada lição desse método começa por um áudio que segue o modelo transcrito, e a seguir são apresentados o vocabulário (na forma de listas) e a gramática de forma resumida através de tabelas e esquemas prontos. No final, estão os exercícios, que, em sua maior parte, consistem no preenchimento de frases ou conjugações verbais.

Nos exercícios de fonética, presentes em três *Dossiers*, têm-se gravações de pares mínimos para estimular a diferenciação dos sons, nos quais são registradas palavras contendo particularidades fonéticas específicas, como o exercício que segue:

1. *Écoutez et dites combien de fois vous écoutez le son /y/:*

a. *Sourd*

b. *Lord*

c. *Pur*

d. *Mur*

e. *Pour*

f. *Velours*

g. *Pelure*

h. *Jus*

i. *Joue*

1. *Vous voulez bien ne pas toucher les bijoux!*

2. *Tu peux tuer quelqu'un avec ce couteau!*

3. *Pour Marcus, nous ne pouvons plus rien faire.*

4. *Pierre qui roule n'amasse pas mousse.*

A maior parte dos exercícios de compreensão oral é composta por diálogos criados especificamente para fins de ensino.

3.1.1 Relação entre o material didático *Tournesol* e os *podcasts*

Segundo Onursal (2008), os diálogos são ferramentas importantes, uma vez que criam um contexto didático promovendo o entendimento da LE. Entretanto, a diferença reside na forma como se constroem e em sua finalidade. Há duas abordagens que orientam o seu trabalho: estrutural ou comunicativa. Na primeira o foco está na estrutura da língua, na segunda, na comunicação fluida e verossímil (KRAMSCH, 2009). O objetivo da presente pesquisa se nota na comparação entre os diálogos do método *Tournesol* (CEBRUSA) e os veiculados pelos *podcasts*. Ainda que, nestes últimos, alguns ainda se apresentem de forma artificial, tendo sido construídos com a finalidade de explorar um conteúdo específico, como no *site podcastfrancaisfacile.com* e *francaisavec pierre.com*, podemos observar que em sua maioria, sobretudo no formato *vodcast*, a narração assume um tom mais natural, descontraído, assemelhando-se à interação do dia-a-dia. Esse tom de informalidade, podemos encontrá-lo em 91% dos *podcasts* selecionados para as aulas. É importante considerar que alguns diálogos artificiais foram julgados informais pela linguagem e marcações do idioma (*tu* ou *vous*), enquanto outros, como os de divulgação, pela finalidade que apresentam, foram classificados como formais. Assim, para este estudo, buscou-se selecionar diálogos com características próximas à comunicação cotidiana e informal, apresentando marcações típicas da oralidade, como prosódia, gesto, olhar, repetição, correção, paráfrase, entre outras (ANDRADE, 2011) a fim de trabalhar a *liaison/enchaînement* e os sons nasais em contexto. Como exemplo, citamos os *vodcasts* de *je-parle-quebecois.com*. Em ambos os casos, observa-se no falante o uso de gírias locais, pausas para repetição ou explicação da ideia, um ritmo mais acelerado de fala e muita expressão facial associada a mudanças súbitas de entonação. No *site francaisavec pierre.com* são disponibilizados *vodcasts* sem transcrição. O professor que produziu os vídeos apresenta e explica o tema selecionado de forma fluida, mas fazendo pausas periódicas para repetição. Os *audiocasts* de *podcastfrancaisfacile.com* são articulados de forma mais lenta e todos, sem exceção, apresentam transcrição. Alguns áudios, inclusive, apresentam duas gravações para o mesmo documento: uma leitura lenta feita especialmente para estrangeiros, repetindo algumas palavras e/ou sons, e outra em velocidade normal. Julgamos esse recurso particularmente interessante para o foco desta pesquisa.

No *Dossier 2*, utilizamos vários diálogos de *podcastfrancaisfacile.com* para explorar o vocabulário dos comércio e das preposições indicando direção. São diálogos curtos, construídos

de forma parecida aos do material *Tournesol* (CEBRUSA). Em seguida, alternamos com *francaisauthentique.com* e *je-parle-quebecois.com* justamente para que os alunos sentissem a quebra de padrão das abordagens, percebendo a diferença entre um diálogo construído e outro autêntico. Aumentamos o uso de MA nas aulas, atualizando a abordagem de língua estrangeira utilizada nessa escola. Dois áudios do *francaisauthentique.com* são explicações de expressões idiomáticas. Normalmente essa temática não é encontrada em áudios didáticos. Acreditamos que esse seria um benefício a ser ressaltado nas NTICs, que propiciam grande variedade de forma e conteúdo, enriquecendo o conhecimento dos estudantes de LE.

Da mesma forma, com um documento original, no *Dossier 3*, trabalhamos um *audiocast* sobre as diferentes formas dos brasileiros representarem o riso na internet: (*Huehuehue, comment les Brésiliens rient sur internet*). O assunto escolhido para um debate descontraído em formato radiofônico gerou muita polêmica, principalmente considerando que o estudo foi realizado por franceses e não por brasileiros. Estimular a produção oral nos alunos nem sempre é tarefa fácil, mas às vezes um bom tema pode quebrar as barreiras que normalmente se fazem presentes. Para essa atividade, pedimos primeiramente que os alunos fizessem um resumo do tema e em seguida dessem sua opinião. Durante a expressão oral dos alunos chamamos a atenção para a produção dos nasais e do encadeamento e ligação, pedindo algumas vezes que repetissem a frase com mais atenção nesses pontos.

Assim, através da comparação entre o material didático utilizado e o acréscimo de *podcasts*, observa-se que o tempo e o foco destinados às atividades de compreensão oral do livro *Tournesol* (CEBRUSA) ainda são limitados, constituindo-se talvez em um estímulo insuficiente. Considerando ainda que a abordagem comunicativa prioriza o sentido e a comunicação sobre a estrutura da LE, julgamos que alguns diálogos ainda são apresentados no formato antigo, colocando de lado a comunicação fluida em benefício da temática gramatical e lexical (ONURSAL, 2008). Dessa forma, propusemos a inserção de *podcasts* nas aulas, aumentando até 30% a presença de MA, e alternando seus temas, de maneira a quebrar, em alguns momentos, o padrão do livro didático, aumentando o *input* oral e criando discussões nas quais estariam presentes as variáveis avaliadas neste projeto.

3.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola de idiomas de Curitiba, onde a maioria dos estudantes se prepara para o processo de imigração à província do Quebec, no Canadá. Esses estudantes se caracterizam por serem jovens, com idades entre vinte e quarenta anos, e qualificados, dispendo de diplomas de nível técnico e/ou superior. Nesta pesquisa, participaram estudantes de vinte a trinta e três anos.

O Grupo 1 se constituiu de nove alunos e os grupos 2 e controle, de oito. Isso se deve ao número de inscrições nos grupos correspondentes da escola. Houve algumas desistências ao longo desse processo, o que impediu de realizar as avaliações com todos os integrantes. Elas serão descritas no próximo capítulo. É importante considerar que a motivação dos alunos em relação ao aprendizado é, sobretudo, a adaptação à cultura francófona do país aonde desejam emigrar. Uma vez obtido o visto, é preciso o domínio do idioma para trabalho e convívio social.

Houve algumas diferenças importante entre os integrantes dos G1 e G2. O Grupo 1, de forma geral, constituiu-se de alunos mais jovens e que já haviam aprendido uma segunda (ou terceira) língua. No Grupo 2, no qual a maioria dos participantes estava aprendendo uma segunda língua pela primeira vez, observou-se maior dificuldade em relação à aprendizagem de FLE, no desenvolvimento de todas as habilidades (compreensão e expressão oral e compreensão e expressão escrita). Julgamos importante evidenciar essa informação logo no início, pois ela estará refletida nos resultados discutidos adiante.

Para tornar a leitura dos dados mais fluida e respeitar a identidade dos participantes, criamos nomes fictícios conforme o quadro abaixo. O resultado da análise de perfil, para conhecer os hábitos de estudo fora da sala utilizando suportes tecnológicos, também consta no mesmo quadro. Essa análise foi realizada por meio de um questionário, presente no anexo, por meio do qual cada estudante informou com que frequência costumava utilizar esses suportes e para qual(is) habilidade(s). Ele foi respondido nas primeiras três semanas de aula.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa e hábitos de estudo com suportes tecnológicos

Grupo 1 – 99 horas				
Aluno 1 Cristiana, 27 anos. Utiliza televisão, celular e	Aluno 2 Mariana, 24 anos. Utiliza televisão, celular e	Aluno 3 Ricardo, 27 anos. Utiliza televisão, celular e	Aluno 4 Tales, 23 anos. Utiliza televisão, celular e	Aluno 5 Daniel, 29 anos. Utiliza celular e computador

computador diariamente para leitura, gramática e audição de FLE.	computador semanalmente para leitura e audição de FLE.	computador diariamente para leitura, escrita, gramática e audição de FLE.	computador (blogs) diariamente para leitura, escrita, gramática e audição de FLE.	diariamente para leitura, escrita, gramática e audição de FLE.
Aluno 6 Mônica, 29 anos. Utiliza celular e computador diariamente para leitura, escrita, gramática e audição de FLE.	Aluno 7 Estela, 26 anos. Utiliza televisão, celular e computador diariamente para leitura, escrita e gramática e audição de FLE.	Aluno 8 Kleber, 23 anos. Utiliza celular e computador diariamente para leitura, gramática e audição de FLE.	Aluno 9 Gilberto, 20 anos. Utiliza celular, computador e e-book semanalmente para leitura, gramática e audição de FLE.	Sexo feminino: 44,4% Sexo masculino: 66,6%
Grupo 2 – 66 horas				
Aluno 1 Roberson, 29 anos. Utiliza televisão, celular, computador e vídeo-game semanalmente para audição de FLE.	Aluno 2 Tadeu, 23 anos. Utiliza celular e computador semanalmente para leitura e audição de FLE.	Aluno 3 Elaine, 36 anos. Utiliza televisão, celular e computador semanalmente para leitura e audição de FLE.	Aluno 4 André, 30 anos. Utiliza celular e computador semanalmente para audição de FLE.	Aluno 5 Kauê, 23 anos. Utiliza televisão, celular e computador mensalmente para leitura e gramática de FLE.
Aluno 6 Patrícia, 33 anos. Utiliza televisão, celular e computador mensalmente para audição de FLE.	Aluno 7 Cassiana, 28 anos. Utiliza celular e computador diariamente para leitura e audição de FLE.	Aluno 8 Carlos, 31 anos. Utiliza celular e computador diariamente para audição de FLE.	Sexo feminino: 37,5% Sexo masculino: 62,5%	
Grupo 3 – Controle				
Aluno 1 Lucas, 25 anos. Utiliza celular e computador semanalmente para gramática de FLE.	Aluno 2 Gustavo, 27 anos. Utiliza televisão, celular e computador semanalmente para leitura e escrita de FLE.	Aluno 3 Danusa, 23 anos. Utiliza celular e computador semanalmente para leitura, gramática e audição de FLE.	Aluno 4 Júlia, 24 anos. Utiliza celular e computador semanalmente para leitura, escrita, gramática e audição de FLE.	Aluno 5 Sandra, 24 anos. Utiliza celular e computador semanalmente para leitura, escrita, gramática e audição de FLE.
Aluno 6 Mateus, 26 anos.	Aluno 7 Bernardo, 24	Aluno 8 Heitor, 24 anos.	Sexo feminino: 37,5%	

Utiliza computador semanalmente para leitura, gramática e audição de FLE.	anos. Utiliza celular e computador semanalmente para leitura, escrita, gramática e audição de FLE.	Utiliza celular e computador semanalmente para leitura, escrita, gramática e audição de FLE.	Sexo masculino: 62,5%	
---	--	--	-----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

3. 3 Seleção e aplicação dos podcasts

Considerando a taxonomia proposta por Carvalho *et al.* (2011), foi feita a classificação dos *podcasts* utilizados neste trabalho, de forma a identificar um padrão de forma e conteúdo, conforme os Quadros 3 e 4. Nenhum foi produzido na sala de aula dessa escola: todos são produtos de outras entidades. 70% são de tipo expositivo/informativo e 30% são materiais autênticos; 79% são audiocasts; 63%, curtos; mais de 90% apresentam um estilo informal e 65% têm a finalidade de ensinar. Consideramos informais, todos os áudios que não são materiais de divulgação e que apresentam uma linguagem muito próxima à oralidade cotidiana. Também é importante ressaltar que 30% dos áudios são MA, e que normalmente essa porcentagem é bem menor nos materiais didáticos de língua estrangeira. No material *Tournesol* (CEBRUSA), utilizado nesta pesquisa, não há MA. Fazemos essa ressalva porque as abordagens mais recentes de ensino de LE (CARVALHO, 1993; ROLAND; EMPLIT, 2015; LEFFA, 2001) recomendam seu uso durante o aprendizado, uma vez que certas características de oralidade, como ritmo, entonação, interjeições e diversos tipos de nuances discursivas propiciam a assimilação do idioma tal como ele ocorre naturalmente em um contexto cultural.

Alguns *podcasts* disponibilizam transcrição, como nos sites *podcastfrancaisfacile.com* e *je-parle-quebecois.com*, porém esse recurso só foi utilizado após duas ou três audições do material, de forma a estimular a atenção e o esforço de compreensão nos estudantes. Como nos servimos de produções de origens diferentes (francesa e canadense), foi possível trabalhar as peculiaridades dos sotaques regionais, com o fim de refinar os dois aspectos de pronúncia de FLE que compõem o foco deste estudo.

A forma de trabalho de cada *podcast* varia. Para a primeira aula, na qual se tem o primeiro contato com o idioma, escolhemos um jornal em *français facile*, ou seja, ajustado a estudantes de LE, de estilo formal e curto. Esse documento em particular apresenta boa dicção, vocabulário e um ritmo de fala um pouco mais acelerado em relação aos diálogos dos materiais didáticos. O objetivo não é a compreensão parcial ou total do material, uma vez que os alunos ainda não têm conhecimento do idioma, mas apenas a identificação dos sons particulares do francês em comparação aos do português. Fizemos algumas pausas para ressaltar os sons típicos da língua francesa (/y/, /ə/, /œ/), os nasais e as ligações e encadeamentos (*liaisons/enchaînement*).

O segundo *podcast*, também trabalhado no primeiro encontro, foi o alfabeto soletrado em francês por um falante nativo do *site podcastfrançaisfacile.com*. Ouvimos duas vezes essa gravação e pedimos aos alunos que a repetissem, estimulando-os já no início a produzirem os sons franceses. Nesse momento trabalhamos os nasais e a *liaison/enchaînement* somente em sala de aula, durante a lição das apresentações, como nos exemplos: *Bonjour, comment allez-vous? Vous allez bien? À bientôt! Je suis brésilien. Vous êtes français?* Cada aluno teve a oportunidade de se expressar utilizando frases como essas, que contêm as variáveis avaliadas, ao menos uma vez. No momento da expressão oral, reforçamos a pronúncia dos nasais, ressaltando a diferença entre o português e o francês, bem como a ligação, repetindo a mesma frase com e sem esse fenômeno para evidenciar a diferença de pronúncia.

No segundo encontro, selecionamos dois *audiocasts*. O primeiro contendo os números cardinais. Há uma grande quantidade de sons nasais nesse vocabulário. Os alunos os repetiram em uníssono na primeira vez. Nas três aulas seguintes, nas quais continuamos a trabalhar os números, fizemos um círculo para que cada um pronunciasse um número individualmente na sequência, de zero a cem, criando dessa forma, chance para que todos se expressassem. O segundo retomou o vocabulário da aula anterior, reforçando os cumprimentos.

Nas aulas seguintes do primeiro módulo, focamos no conteúdo das lições, escolhendo áudios produzidos por falantes nativos sobre os tópicos estudados, praticando, dessa forma, tanto a compreensão do conteúdo quanto a fonética dos elementos avaliados. Como são áudios adaptados ao nível de aprendizagem, pedimos aos alunos que identificassem as ligações e encadeamentos na medida em que aparecessem na gravação, dando exemplos em voz alta do que ouviram ao final da atividade. Esse trabalho de identificação em frases simples como *vous avez ici*, permitiu que os alunos se concentrassem nesse fenômeno.

Na metade e no encerramento do primeiro *Dossier*, introduzimos um MA para que os alunos somente identificassem os sons nasais. O último foi uma história normalmente conhecida na infância, para estimular a compreensão além da distinção dos sons. Ainda que a estimulação constante da percepção das particularidades fonéticas do idioma-alvo sempre tenha estado presente, em nenhum momento revelamos quais eram as variáveis avaliadas neste projeto, para que esse aspecto não influenciasse nos resultados.

Começamos o *Dossier 2* da mesma forma, com uma história infantil. Como nem o vocabulário nem os tempos verbais presentes na história haviam sido trabalhados, não utilizamos transcrição, apenas estimulamos uma compreensão global. Uma vez que os alunos já conheciam as histórias estudadas, pudemos concentrar o foco sobre a pronúncia. A escolha de uma história infantil se deve a dois fatores importantes: a duração desses materiais, conforme o critério de taxonomia da seção 2.4, é moderada⁴, ou seja, maior do que cinco minutos, e a sua narração é feita de forma contínua e bem articulada, de forma que se requer um esforço maior de concentração e atenção. Foi importante introduzir um áudio mais longo para aumentar o *input* oral e diversificar as palavras contendo as sílabas nasalizadas bem como os encadeamentos.

Os dois *audiocasts* seguintes são do *site podcastfrançaisfacile.com* e contêm o tema estudado na lição: preposições e verbos que indicam direção. Eles são focados no conteúdo e estão adaptados para estudantes estrangeiros. Nesse momento, estimulamos a compreensão além da atenção à pronúncia. Utilizamos o recurso da transcrição somente nesses casos, nos quais o conteúdo está adaptado ao nível de FLE. O exercício de expressão oral consistiu na elaboração de um diálogo simulando uma situação de pedido de informações turísticas. Eles tiveram um tempo de preparação para anotar as ideias principais e em seguida apresentar aos colegas e professora. Todos os alunos se expressaram.

Nas duas aulas seguintes, trabalhamos com um MA e dois materiais de nível avançado de FLE dos *sites je-parle-quebécois.com* e *françaisauthentique.com*. O primeiro é quebequense e trata da origem do sotaque do Québec. O segundo e o terceiro são franceses e explicam o significado de duas expressões (*en vouloir à quelqu'un* e *mettre la clé sous la porte*). Fizemos a comparação dos sons nasais e pedimos que cada aluno os identificasse e treinasse a fim de perceber a diferença da produção desses sons nas duas culturas (francesa e quebequense). Os

⁴ Ainda que conforme a taxonomia a duração seja considerada moderada, para uma atividade oral em sala de aula, cinco minutos pode representar bastante tempo.

áudios seguintes se concentraram novamente sobre o conteúdo das lições e, na segunda metade desse módulo, voltamos a alternar *vodcasts* franceses e quebequenses, trabalhando da mesma forma e ouvindo a gravação até três vezes.

Finalizamos esse módulo com um jornal (MA) de produção francesa. A narração jornalística tende a apresentar boa dicção e as ligações e encadeamentos foram facilmente identificados. Dois alunos do grupo 1 e um aluno do grupo 2 afirmaram ter compreendido mais do que esperavam. A forma de trabalho desse áudio foi uma primeira audição com foco na compreensão global e outra na dicção, atentando às ligações. Não houve discussão do tema, que não tinha nenhuma relação com a lição do livro, apenas a exposição repetida ao áudio.

No módulo 3, trabalhamos com transcrições em quase todos os áudios utilizados, e como aumentamos o foco sobre a compreensão, ouvimos em média 3 vezes cada um. Utilizamos mais *vodcasts* do site *je-parle-quebécois.com*, que geraram reações de incompreensão nos estudantes, não só pela pronúncia, mas também pela grande quantidade de gírias e expressões idiomáticas. Sempre ressaltamos a diferença na produção dos nasais franceses e quebequenses e, a partir desse *dossier*, demos a oportunidade para que cada aluno reproduzisse esses sons pela leitura de textos em sala ou na criação de diálogos em trabalhos em grupo.

Dois *podcasts* geraram maior discussão em sala devido ao conteúdo: um *enhanced podcast* que, tratava da definição de amizade, e um *audiocast* sobre os diferentes tipos de representação do riso que o brasileiro inventou para os textos *on-line* (*kkk, hehehe, huehuehue, buahaha...*). O primeiro, por apresentar desenhos animados à medida que o locutor fazia a narração, contribuiu para uma compreensão mais rápida do tema. O segundo, por se tratar somente de áudio, precisou ser tocado duas vezes antes de ser apresentada a transcrição. As variáveis foram observadas durante a produção oral de cada estudante, à medida que tomavam a palavra para expressar sua opinião sobre os temas. Embora os alunos ainda estejam no nível iniciante, colocamos a comunicação em foco e estimulamos o uso de frases curtas e a busca por sinônimos, para evitar o recurso à língua materna.

O último áudio desse módulo contém um *audiocast* longo (de 53 minutos) com uma narração inicial longa, apresentando os personagens da série e uma música, hip hop, seguida de uma história sobre um grupo de adolescentes. Como a duração desse documento é muito longa para conseguir encaixá-la totalmente na aula, mostramos somente os primeiros dez minutos e estimulamos os alunos que continuassem a ouvi-la em casa. Explicamos que para esse nível não

era requerida a compreensão da história, mas somente a identificação dos sons trabalhados em sala. O objetivo era acostumar-se à sonoridade da língua estudada.

Assim, com a alternância de documentos originais de conteúdo variado e documentos mais didáticos adaptados ao nível dos estudantes, buscamos aumentar a exposição às variáveis trabalhadas com o fim de que os estudantes pudessem internalizá-las e observá-las durante a produção oral. O Quadro 3, abaixo, apresenta todos os *podcasts* utilizados no projeto, na sequência em que foram trabalhados nas lições do livro, e o Quadro 4, logo em seguida, apresenta-os organizados taxonomicamente.

Quadro 3 - Cronograma letivo geral

No.	Lição trabalhada	Podcast
Dossier 1		
1	Leçon 1	https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/journal-en-francais-facile-0712-20h00-gmt
2	Leçon 1	Alphabet http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2007/05/cours-1b.html
3	Leçon 2	Salutations http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2007/06/cours-1f.html
4	Leçon 2	Compter 1- 10 http://ec.libsyn.com/p/2/b/2/2b2cfe192ee2e6d7/oml-french-08.mp3?d13a76d516d9dec20c3d276ce028ed5089ab1ce3dae902ea1d06c08631d7c15952c8&c_id=1873256
5	Leçon 3	Présenter quelqu'un http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2008/05/cours-3c-2.html
6	Leçon 4	Masculin/féminin http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2007/05/cours-1a.html
7	Leçon 5	https://baladoquebec.ca/#!/quebec-quoi/episode-29-la-prohibition-vs-la-saq-vs-le-libre-marcher
8	Leçon 6	Négation http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2008/05/cours-3a.html
9	Leçon 7	http://gastronomika-balado.com/2015/12/joyeuses-fetes-de-fin-dannee-2015/
10	Leçon 7	Verbes en ER http://www.francaisavecpierre.com/
11	Leçon 8	Verbes 2e/3e groupes http://www.francaisavecpierre.com
12	Leçon 8	Verbes pronominaux http://hwcdn.libsyn.com/p/3/7/7/377355cdd04c7370/Les_verbes_pronominaux.mp3?c_id=13260076&destination_id=89719&expiration=1481580074&hwt=ac1b208841e6e03a4dc5fce6593b0413
13	Leçon 9	Aller/prépositions http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2007/06/cours-2a.html
14	Leçon 9	Savoir/connaître http://www.francaisavecpierre.com/savoir/connaître
15	Leçon 10	http://clpav.fr/lecture-chat-botte.htm
Dossier 2		
16	Leçon 1	http://clpav.fr/lecture-cendrillon.htm
17	Leçon 2	Prépositions/Directions http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2013/05/demander-son-chemin-dans-la-rue.html

18	Leçon 2	http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2013/05/sur-la-route.html
19	Leçon 3	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/au-quebec/histoire-et-origine-de-laccent-quebecois.html
20	Leçon 4	https://www.francaisauthentique.com/mettre-la-cle-sous-la-porte/
21	Leçon 4	https://www.francaisauthentique.com/vouloir-a-quelquun/
22	Leçon 5	Les commerces http://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/2008/03/la-boulangerie-1.html
23	Leçon 5	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/le-dictionnaire-quebecois.html
24	Leçon 6	http://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/2015/02/acheter-du-pain-a-la-boulangerie.html
25	Leçon 6	http://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/2016/08/boulangerie-dialogue-fle.html
26	Leçon 7	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/un-quebecois-en-sejour-linguistique.html
27	Leçon 7	Accents français/québécois http://gastronomika-balado.com/2015/01/gastronomika-fromagerie-hamel/
28	Leçon 8	http://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/2016/05/dialogue-chez-le-poissonnier.html
29	Leçon 9	http://www.podcastfrancaisfacile.com/communication/2013/05/au-marche-faire-ses-courses-dialogue-fle-francais-apprendre-learn.html
30	Leçon 9	https://learnfrenchbypodcast.com/mp3/1466803551-180-tas-lair-stresse-final-cut-a.mp3
31	Leçon 10	http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2008/05/cours-3b.html
32	Leçon 10	https://www.franceinter.fr/emissions/le-journal-de-23h/le-journal-de-23h-23-decembre-2016
Dossier 3		
33	Leçon 1	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/la-neige-au-quebec.html
34	Leçon 2	http://www.coffeebreakfrench.com/
35	Leçon 3	Vocabulaire corps humain https://lebaobabbleu.wordpress.com/2016/02/11/2o-vocabulaire-de-la-sante-et-les-maladies/
36	Leçon 4	Passé composé https://lebaobabbleu.com/2018/03/08/3o-comprehension-orale-amitie/
37	Leçon 5	https://www.franceculture.fr/emissions/la-vie-numerique/huehuehue-comment-les-bresiliens-rient-sur-internet
38	Leçon 6	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/au-quebec/histoire-et-origine-de-laccent-quebecois.html
39	Leçon 7	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/la-parlure-quebecoise.html
40	Leçon 8	http://www.french.hku.hk/starters/contact/situation14/situation14.mp3
41	Leçon 9	http://1asec.yolasite.com/rencontre.php
42	Leçon 9	http://1asec.yolasite.com/au-commissariat.php
43	Leçon 10	https://www.franceinter.fr/emissions/une-serie-francaise/une-serie-francaise-23-aout-2015
44	Leçon 10	https://learnfrenchbypodcast.com/mp3/1478299620-185-recifs.mp3

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

Quadro 4 – Taxonomia

No.	Características	Podcast (segue a ordem do cronograma letivo geral)
Dossier 1		
1	Materiais autênticos/audiocast/moderado/outras entidades/formal/informar	https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/journal-en-francais-facile-0712-20h00-gmt
2	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	Alphabet http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2007/05/cours-1b.html
3	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	Salutations http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2007/06/cours-1f.html
4	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras	Compter 1- 10 http://ec.libsyn.com/p/2/b/2/2b2cfe192ee2e6d7/oml-french-08.mp3?d13a76d516d9dec20c3d276ce028ed5089ab1ce3dae902ea1d06c0863

	entidades/informal/ensinar	1d7c15952c8&c_id=1873256
5	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	Présenter quelqu'un http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2008/05/cours-3c-2.html
6	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	Masculin/féminin http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2007/05/cours-1a.html
7	Materiais autênticos/audiocast/longo/outras entidades/formal/informar	https://baladoquebec.ca/#!/quebec-quoi/episode-29-la-prohibition-vs-la-saq-vs-le-libre-marcher
8	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	Négation http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2008/05/cours-3a.html
9	Materiais autênticos/audiocast/curto/outras entidades/informal/informar	http://gastronomika-balado.com/2015/12/joyeuses-fetes-de-fin-dannee-2015/
10	Expositivo/informativo/vodcast/moderado/outras entidades/informal/ensinar	Verbes en ER http://www.francaisavec pierre.com/
11	Expositivo/informativo/vodcast/moderado/outras entidades/informal/ensinar	Verbes 2e/3e groupes http://www.francaisavec pierre.com
12	Expositivo/informativo/audiocast/moderado/outras entidades/informal/ensinar	Verbes pronominaux http://hwcdn.libsyn.com/p/3/7/7/377355cdd04c7370/Les_verbes_pronominaux.mp3?c_id=13260076&destination_id=89719&expiration=1481580074&hw t=ac1b208841e6e03a4dc5fce6593b0413
13	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	Aller/prépositions http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2007/06/cours-2a.html
14	Expositivo/informativo/vodcast/moderado/outras entidades/informal/ensinar	Savoir/connaître http://www.francaisavec pierre.com/ savoir/connaître
15	Materiais autênticos/audiocast/moderado/outras entidades/informal/entreter	http://clpav.fr/lecture-chat-botte.htm
Dossier 2		
16	Expositivo/informativo/audiocast/moderado/outras entidades/informal/entreter	http://clpav.fr/lecture-cendrillon.htm
17	Materiais autênticos/audiocast/moderado/outras entidades/informal/entreter	Prépositions/Directions http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2013/05/demander-son-chemin-dans-la-rue.html
18	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2013/05/sur-la-route.html
19	Materiais autênticos/vodcast/curto/outras	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/au-quebec/histoire-et-origine-de-laccent-quebecois.html

	entidades/informal/entreter	
20	Expositivo/informativo/audiocast/moderado/outras entidades/informar/ensinar	https://www.francaisauthentique.com/mettre-la-cle-sous-la-porte/
21	Expositivo/informativo/audiocast/moderado/outras entidades/informal/ensinar	https://www.francaisauthentique.com/vouloir-a-quelquun/
22	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	Les commerces http://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/2008/03/la-boulangerie-1.html
23	Expositivo/informativo/vodcast/curto/outras entidades/informal/entreter	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/le-dictionnaire-quebecois.html
24	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/2015/02/acheter-du-pain-a-la-boulangerie.html
25	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/2016/08/boulangerie-dialogue-fle.html
26	Expositivo/informativo/vodcast/curto/outras entidades/informal/entreter	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/un-quebecois-en-sejour-linguistique.html
27	Materiais autênticos/audiocast/moderado/outras entidades/informal/divulgar	Accents français/québécois http://gastronomika-balado.com/2015/01/gastronomika-fromagerie-hamel/
28	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/2016/05/dialogue-chez-le-poissonnier.html
29	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://www.podcastfrancaisfacile.com/communication/2013/05/au-marche-faire-ses-courses-dialogue-fle-francais-apprendre-learn.html
30	Expositivo/informativo/audiocast/moderado/outras entidades/informal/ensinar	https://learnfrenchbypodcast.com/mp3/1466803551-180-tas-lair-stresse-final-cut-a.mp3
31	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://www.podcastfrancaisfacile.com/debutant/2008/05/cours-3b.html
32	Materiais autênticos/audiocast/moderado/outras entidades/formal/informar	https://www.franceinter.fr/emissions/le-journal-de-23h/le-journal-de-23h-23-decembre-2016
Dossier 3		
33	Materiais autênticos/enhanced podcast/curto/outras entidades/informal/entreter	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/la-neige-au-quebec.html
34	Expositivo/informativo/audiocast/longo/outras entidades/informal/ensinar	http://www.coffeebreakfrench.com/
35	Expositivo/informativo/audiocast	Vocabulaire corps humain

	ast/curto/outras entidades/informal/ensinar	https://lebaobabbleu.wordpress.com/2016/02/11/2o-vocabulaire-de-la-sante-et-les-maladies/
36	Expositivo/informativo/enhanced podcast/curto/outras entidades/informal/ensinar	Passé composé https://lebaobabbleu.com/2018/03/08/3o-comprehension-orale-amitie/
37	Materiais autênticos/audiocast/curto/outras entidades/informal/entreter	https://www.franceculture.fr/emissions/la-vie-numerique/huehuehue-comment-les-bresiliens-rient-sur-internet
38	Materiais autênticos/vodcast/curto/outras entidades/informal/entreter	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/au-quebec/histoire-et-origine-de-laccent-quebecois.html
39	Materiais autênticos/vodcast/curto/outras entidades/informal/entreter	http://www.je-parle-quebecois.com/videos/extrait-film-serie/la-parlure-quebecoise.html
40	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://www.french.hku.hk/starters/contact/situation14/situation14.mp3
41	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://1asec.yolasite.com/rencontre.php
42	Expositivo/informativo/audiocast/curto/outras entidades/informal/ensinar	http://1asec.yolasite.com/au-commissariat.php
43	Materiais autênticos/audiocast/longo/outras entidades/formal/informar	https://www.franceinter.fr/emissions/une-serie-francaise/une-serie-francaise-23-aout-2015
44	Expositivo/informativo/vodcast/moderado/outras entidades/informal/ensinar	https://learnfrenchbypodcast.com/mp3/1478299620-185-recifs.mp3

Porcentagem:

Tipo		Formato	Duração
Expositivo Informativo : 70%		Audiocast : 79%	Curto : 63%
Feedback/Comentários : 0%		Vodcast : 15%	Médio : 29%
Instruções/Orientações : 0%		Enhanced podcast : 2%	Longo : 8%
Materiais autênticos : 30%		Screencast : 0%	
Autor	Estilo	Finalidade	
Professor: 0%	Formal :9%	Informar : 11%	
Aluno: 0%	Informal : 91%	Ensinar : 65%	
Outras Entidades: 100%		Entreter : 20%	
		Divulgar : 4%	

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

3.4 Avaliações

As avaliações, apresentadas e descritas a seguir, foram realizadas a cada 11 semanas, ou seja, após 33, 66 e 99 horas de FLE. Elas foram elaboradas com perguntas abertas relativamente aos temas estudados e com a leitura em voz alta de textos curtos, contendo *liaison*, *enchaînement* e sons nasais. As perguntas abertas permitiram o desenvolvimento e o uso livre das variáveis avaliadas neste projeto, enquanto a leitura dos textos foi uma forma mais objetiva de evidenciá-las, uma vez que cada aluno teve a oportunidade de pronunciá-las várias vezes. Ao final obtivemos uma porcentagem de acerto para cada estudante. Com as correções, pudemos observar as principais dificuldades e elaborar os quadros do Capítulo 4.

Escolhemos a avaliação da pronúncia em grupos diferentes para que a comparação pudesse evidenciar a influência da ferramenta avaliada sobre a qualidade da pronúncia. O Grupo-controle representa o fluxo normal de aprendizagem em ambiente escolar, com exposição restrita ao idioma-alvo.

1ª Avaliação (33 horas de FLE)

Os quadros das avaliações foram elaborados mostrando o conteúdo de cada módulo ao lado das perguntas, para evidenciar a relação entre o conteúdo e o questionário.

Os *podcasts* utilizados nesse primeiro módulo somam cerca de 80 minutos de FLE e, conforme explicado no capítulo anterior, a maioria estava focada no conteúdo das aulas, proporcionando ao mesmo tempo o estudo da estrutura da língua e da pronúncia. Os áudios da primeira e da última aula foram mais longos e apresentaram a língua em contexto. Nesses casos, não trabalhamos a compreensão, mas somente a pronúncia, voltando a atenção dos alunos exclusivamente aos casos estudados.

As perguntas abertas do primeiro *dossier*, ainda que permitam respostas muito objetivas, foram reformuladas de forma a estimular o estudante a utilizar frases completas. Assim, ao responderem à primeira pergunta - *Quel est votre nom?*- os alunos foram convidados a elaborar a frase completa. É possível notar que, nesse primeiro momento, a ligação, o encadeamento e os nasais não estão muito presentes no questionário; entretanto, no texto desse mesmo módulo e nos

dossiers seguintes, eles aparecem com mais frequência. Isso se deve também à limitação de conteúdo do nível didático.

Abaixo estão presentes as avaliações e a chave de correção dos sons nasais e ligação/encadeamento.

Avaliação da expressão oral Dossier 1 (33 horas)

Conteúdo trabalhado	Questionário de Avaliação Oral	Respostas esperadas
1. Noções de pronúncia	1. Quel est votre nom?	1. Je m'appelle/ mon nom c'est/
2. Cumprimentos (formal/informal)	2. Quel est votre nationalité?	2. Je suis brésilien/ ma nationalité est brésilienne
3. Apresentação (nacionalidade, idade, estado civil)	3. Vous êtes marié ou célibataire?	3. Je suis marié/célibataire.
4. Números (0 – 100) e horas	4. Quel est votre numéro de téléphone?	4. Mon numéro de téléphone c'est le un, cinq, onze, quinze, trente, quarante, soixante...
5. Dias da semana, meses do ano e datas	5. Quel jour sommes-nous?	5. Aujourd'hui c'est lundi
6. Artigos definidos e indefinidos	6. C'est quand votre anniversaire?	6. Mon anniversaire c'est le
7. Adjetivos possessivos	7. Quel est votre âge?	7. J'ai vingt/trente ans
8. Verbos regulares (ER/IR)	8. Qu'est-ce que vous faites le week-end?	8. Je me promène au parc
9. Verbos pronominais	9. Racontez-moi une journée de travail.	9. Je me lève le matin , je prends mon petit-déjeuner et je pars au travail. Je travaille de huit heures à cinq heures et je rentre chez moi. Je dîne et je me couche à onze heures .
10. Verbos Aller/Venir + preposições	10. Posez-moi une question.	10. Quel âge vous avez ?/ Vous êtes brésilienne/mariée/célibataire?

Texte

Jean Martin va à la boulangerie. Il achète un pain, une baguette et des croissants. Il rentre à son appartement et il prépare un bon goûter de fin d'après-midi. Il travaille dans une banque il y a cinq ans. Il aime beaucoup son travail. Il a un chien et un chat. Il est français mais il habite en Belgique. Il visite souvent l'Allemagne.

Liaisons/enchaînement : 11

Sons nasaux: 23

2ª Avaliação (66 horas de FLE)

No segundo *dossier*, o *input* oral soma aproximadamente outros 80 minutos de FLE, totalizando 160 minutos. O vocabulário e a estrutura já estavam mais desenvolvidos e as frases produzidas foram mais elaboradas com maior incidência de nasais e ligações. Houve duas perguntas parecidas: *Comment faites-vous pour arriver à l'école?* e *Comment faites-vous pour aller au marché?* Para responder a essas perguntas os alunos poderiam fazer a ligação e o encadeamento de várias formas. Por isso resolvemos insistir no modelo, conforme observamos abaixo.

Avaliação da expressão oral Dossier 2 (66 horas)

Conteúdo trabalhado	Questionário de Avaliação Oral	Respostas esperadas
1. Verbos irregulares	1. Parlez de vos projets pour le week-end.	1. Je vais étudier/écouter de la musique
2. Direções/preposições	2. Comment faites-vous pour arriver à l'école?	2. Je sors de chez moi, je prends la première à gauche et je continue tout droit dans la rue du commerce. Ensuite je prends l'avenue.
3. Futuro próximo	3. Comment faites-vous pour aller au supermarché?	3. L'école/le supermarché est en face de la pharmacie.
4. Comparativos/superlativos	4. Comparez ces deux maisons.	4. La maison de droite est plus grande que la maison de gauche/a plus de fenêtres/moins joli est plus ensoleillée
5. Advérbios de frequência	5. Vous faites attention à votre santé? Avec quelle fréquence vous pratiquez une activité	
6. Interrogação (pronomes/formas)		

	physique?	5. Oui/non. Je vais à la gym/ je fais des randonnées/ des activités physiques quotidienne ^{ment}
--	-----------	---

Texte

Normalement, je me lève à sept heures. Je prends mon bain, je m'habille et je prépare le café. Je pars de chez moi à huit heures. Je vais au travail à pied. J'aime marcher et le bureau est à 300 mètres. La première chose que je fais quand j'arrive, c'est de vérifier mon e-mail. Il y a toujours beaucoup de courriel à répondre. A midi, je déjeune avec mes collègues dans un resto pas cher. J'adore les pâtes et la viande. L'après-midi, je m'occupe des clients. Je rentre chez moi à cinq heures. Je dîne, je regarde la télé et je me couche vers dix heures.

Liaison/enchaînement : 7

Sons Nasaux : 14

3ª Avaliação (99 horas de FLE)

Antes da última avaliação, os alunos dos Grupos 1 e 2 tiveram cerca de 70 minutos de audição de FLE por meio dos *podcasts* desse módulo, somando com os anteriores até 230 minutos. Foi trabalhada sobretudo a diferença de pronúncia dos sons nasais quebequenses e franceses. Insistimos também no *passé composé* e na narração de eventos sequenciais, nos quais se observam as variações fonéticas estudadas. As perguntas do módulo 3, apresentadas abaixo, permitiram maior desenvolvimento nas respostas e buscas espontâneas pelas estruturas aprendidas.

Avaliação da expressão oral Dossier 3 (99 horas)

Conteúdo trabalhado	Questionário de Avaliação Oral	Respostas esperadas
1. Demonstrativos	1. Lisez le texte	1. Lecture

2. Passé composé	suivant en haute voix. 2. Qu'est-ce que vous avez fait la semaine dernière? 3. Qu'est-ce que vous avez fait hier? 4. Qu'est-ce que vous aimez manger?	2. La semaine dernière j'ai travaillé/étudié/suis allé au marché/ai vu un film
3. Imparfait		3. Hier après-midi je suis allé au travail, j'ai étudié français
4. Artigos partitivos		4. J'aime manger du chocolat, des pâtes, des oranges, abricots,
5. Imperativo		
6. Pronomes On/Dont		
7. Pronomes En/Y		

Texte

On voit un homme plutôt jeune dans une cuisine, il écoute la radio. Il porte une chemise jaune. Il prend une tranche de pain. Il prend le couteau et avec le couteau, il met du beurre sur la tranche de pain. Il prend la tartine, la trempe dans son café puis la mange. Une deuxième personne arrive. C'est un homme. Il est jeune. Il entre dans la cuisine, il demande quelque chose au jeune homme assis. Il s'assoit aussi. Ils parlent tous les deux. Le deuxième homme semble endormi, il est mal réveillé. Il n'a pas l'air content.

Extrait de: <http://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/2007/07/description-une-scene.html>

Liaison/enchaînement : 14

Sons Nasaux : 21

4 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1. Exposição dos dados

Apresentamos nesta seção a frequência de acerto e erro, por grupo e módulo, na produção oral relativamente às duas variáveis analisadas. Os quadros mostram objetivamente o resultado das avaliações. Para a primeira variável analisada, a *liaison/enchaînement*, consideramos erro, a sua não produção em casos obrigatórios e a sua produção em casos proibidos. Estimulamos a produção em casos facultativos para internalizar a lógica do encadeamento silábico. Para a segunda, os sons nasais, foram consideradas erradas as pronúncias portuguesas (conforme o Quadro 1) ou indiferenciadas (em relação aos tipos: /ã/, /ê/, /õ/).

A fim de facilitar a leitura e a compreensão dos dados, apresentamos a seguir, em números brutos, conforme as chaves das avaliações do Capítulo 3, a quantidade de acertos esperados em cada teste para o encadeamento e os sons nasais para a obtenção de 100% de rendimento.

Tabela 1 – Relação entre números brutos e porcentagem relativos aos resultados

	Teste 1		Teste 2		Teste 3	
Encadeamento	Leitura	Produção Livre	Leitura	Produção Livre	Leitura	Produção Livre
	11	10	7	5	14	5
Total estimado (100%)	21		12		19	
Nasais	Leitura	Produção Livre	Leitura	Produção Livre	Leitura	Produção Livre
	23	20	14	10	21	4
Total estimado	43		24		25	

(100%)			
--------	--	--	--

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

Para o encadeamento, são necessários, para a obtenção de 100%, 21, 12 e 19 acertos referentes respectivamente aos testes 1, 2 e 3. Para os nasais, 43, 24 e 25, também, respectivamente.

No primeiro grupo, que trabalhou com *podcasts* por 99 horas (3 módulos), perfazendo um total aproximado de 230 minutos de audição, após a conclusão do primeiro módulo, cinco alunos obtiveram 100% de acerto no uso da *liaison/enchaînement*; três, 91% e um aluno, 81%. Essas porcentagens refletem a pronúncia da leitura do texto e das respostas às perguntas abertas expostas no capítulo precedente. Os casos em que a *liaison/enchaînement* apareceu de forma indevida (conforme a regra) foram a sua produção na ligação da conjunção ao pronome: em *et il* (durante a leitura da avaliação em voz alta), e a não ligação em um exemplo comum: *dans une banque* (também durante a leitura). A produção dos sons nasais apresentou maior dificuldade. Sete alunos não diferenciaram /ɛ̃/ e /ã/, e dois não diferenciaram /ẽ/, /ã/ e /õ/. Um dos alunos pronunciou *in* como no português.

Na segunda avaliação, cinco alunos obtiveram 100% de acerto na *liaison/enchaînement*, quatro, 85% devido a não ligação nos seguintes casos: *dans un resto*, *est à 300m*, *mon e-mail* (todos no momento da leitura do texto). Quanto aos sons nasais, sete alunos não diferenciaram /ẽ/ e /ã/, um aluno não diferenciou nenhum nasal, pronunciando-os todos /õ/, e outro pronunciou *un* como no português. Um único aluno, durante esse teste, demonstrou esforço para diferenciar os três tipos. Normalmente, nesse nível iniciante, os alunos apresentam mais dificuldade na pronúncia, pois a sonoridade do idioma estrangeiro é nova, entretanto, escolhemos trabalhar com o nível básico propositalmente para tentar diminuir essa dificuldade logo no início do percurso didático.

Apenas oito alunos realizaram a terceira avaliação. Destes, sete realizaram todas as ligações (*liaisons*) possíveis (100%). Um único aluno não a realizou na marcação do plural: *avec mes athlètes* (durante a produção livre). Três alunos obtiveram 80% de acerto nos sons nasais. As falhas encontradas na leitura foram: *prend* lida como /prẽ/, *pain* lida como /pã/ e *en* lida como /ĩ/ (pronúncia do português). Ainda para os sons nasais, dois alunos alcançaram 85% de acerto. As palavras que representaram um problema ainda na leitura foram: *cuisine*, lida como /kuzẽ/,

content lida como /kõtein/. E finalmente três alunos obtiveram 71% de acerto. Também se observou a pronúncia do português na palavra *un*.

Quadro 5 – Resultados Grupo 1

Grupo 1 (99 horas)			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Aluno 1	Liaison: 81% Dans une banque Liaison interdite: et il /etil/ Sons nasais: 47% /ẽ/, /ã/, /õ/: indiferentes Un: pronúncia português Martin, fin, cinq: /in/	Liaison: 100% Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 71% /ẽ/, /ã/: indiferentes Um, un: pronúncia português
Aluno 2	Liaison: 100% Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes Martin, fin: /in/	Liaison: 100% Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 85% Pronúncia 3ª pessoa plural: parlent
Aluno 3	Liaison: 91% Liaison interdite: et il /etil/ Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 85% (dans un resto) Sons nasais: 100% Esforço para pronunciar /ẽ/	Liaison: 100% Sons nasais: 80% Prend /prẽd/
Aluno 4	Liaison: 100% Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 80% Pain: /pã/
Aluno 5	Liaison: 100% Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes Martin, fin: /in/	Liaison: 100% Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 71% En: /ein/ parlent, content
Aluno 6	Liaison: 91% Liaison interdite: et il /etil/ Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 71% Un: pronúncia do português	Liaison: 100% Sons nasais: 80% En: /ein/
Aluno 7	Liaison: 91% Liaison interdite: et il /etil/ Sons nasais: 47% /ẽ/, /ã/, /õ/: indiferentes	Liaison: 85% Est à 300m Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes Un: pronúncia do português	Liaison: 100% Sons nasais: 71% En: pronúncia do português
Aluno 8	Liaison: 100% Sons nasais: 90% Esforço para diferenciar / ẽ/, /ã/, /õ/	Liaison: 85% Mon e-mail Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 93% Avec mes athlètes Sons nasais: 85% /kuzẽ/

			Cuisine: /kuzẽ/ Contente: /ein/
Aluno 9	Liaison: 100% Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 85% Mon e-mail Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Não realizou. Desistente.

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

O Grupo 2, que utilizou esse recurso de áudio por 66 horas, ouvindo-o até cerca de 180 minutos, apresentou, na primeira avaliação, durante a leitura, os seguintes resultados: *Liaison/enchaînement*: dois alunos, 100% de acerto; três alunos, 90% (*il est; il achète un* lida com uma *liaison* inexistente /zẽ/; *Chat. II*); dois alunos, 81% (*chat. II; et un; je étudie*) e um, 72%. Sete alunos não diferenciaram /ẽ/ e /ã/, dois pronunciaram *un* como no português e outro não diferenciou /ẽ/, /ã/, /õ/.

Na segunda avaliação somente um aluno não obteve 100% na *liaison/enchaînement*. O caso no qual ele não a produziu foi *est à 300m* (durante a leitura). Dois alunos não diferenciaram /ẽ/ e /ã/ e quatro especificaram os nasais somente em 71% das vezes.

A última avaliação deste Grupo foi feita somente com cinco alunos. Quatro fizeram todas as ligações possíveis e somente um não a realizou na leitura no caso de “*personne arrive*” (/e/). Em relação aos sons nasais: dois alunos atingiram 85% por não diferenciaram /ẽ/, /ã/ e três não diferenciaram /ẽ/, /ã/ e /õ/.

Quadro 6 – Resultados Grupo 2

Grupo 2 (66 horas)			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Aluno 1	Liaison: 100% Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes Un: pronúncia português	Liaison: 100% Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes Un: pronúncia português	Liaison: 100% Sons nasais: 85% /ẽ/, /ã/: indiferentes
Aluno 2	Liaison: 90% Leitura entre-cortada Il est Pronúncia última consoante Sons nasais: 47% Martin, fin: /in/	Liaison: 100% Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes Pronúncia do /ə/: /e/ je tourne	Liaison: 100% Sons nasais: 71% /õ/, /ẽ/, /ã/: indiferentes

Aluno 3	Liaison: 81% Chat. II Et un Sem élision: Je étudie Sons nasais: 52% /ê/, /ã/: indiferentes un: pronúncia português	Liaison:100% Sons nasais: 71% /ê/, /ã/: indiferentes Un: pronúncia português	Liaison: 100% Sons nasais: 85% /ê/, /ã/: indiferentes
Aluno 4	Liaison: 100% Sons nasais: Martin, fin: /in/ Jean 52% /ê/, /ã/: indiferentes	Não realizou. Desistente.	Não realizou. Desistente.
Aluno 5	Liaison:72% Et il Et un Sons nasais: 52% /ê/, /ã/: indiferentes	Liaison: 92% Est à 300m Sons nasais: 71% Je prends: /prein/	Liaison: 93% Personne arrive Sons nasais: 71% /ê/, /ã/: indiferentes
Aluno 6	Liaison: 90% Il achète un: /afəte/ Sons nasais: 52% /ê/, /ã/: indiferentes	Não realizou. Desistente	Não realizou. Desistente
Aluno 7	Liaison: 90% Chat. II Sons nasais: 52% /ê/, /ã/: indiferentes	Liaison:100% Sons nasais: 71% /ê/, /ã/: indiferentes Un: pronúncia português	Não realizou. Desistente.
Aluno 8	Liaison: 81% Sons nasais: 52% /ê/, /ã/: indiferentes	Liaison:100% Sons nasais: 71% /ê/, /ã/: indiferentes Un: pronúncia português	Liaison: 100% Sons nasais: 71% /ê/, /ã/: indiferentes Um, un: pronúncia português

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

Finalmente, o Grupo Controle, que não utilizou em sala o suporte desta pesquisa, obteve os seguintes resultados na primeira avaliação: três alunos realizaram 100% das ligações possíveis durante a leitura e a expressão livre, quatro, 90% (*dans une banque*) e um, 81% (*dans une banque e cinq ans*). Sete alunos não diferenciaram /ê/ e /ã/ e um não diferenciou nenhum (/ô/). Um aluno pronunciou os artigos *un* e *une* de forma idêntica.

Na segunda avaliação, apenas um aluno fez 100% das ligações possíveis, cinco não ligaram *dans un resto* e dois não ligaram *dans un resto* e *est à 300m* (presentes na leitura). Seis

alunos não diferenciaram /ẽ/ e /ã/ nas palavras *quand* /kwã/ e *cinq* (realizando a pronúncia do português); e um não diferenciou nenhum.

Houve dois desistentes na última avaliação, de modo que somente seis alunos a realizaram. Todos fizeram corretamente a *liaison/enchaînement*. Cinco alunos não diferenciaram /ẽ/ e /ã/ e um não diferenciou nenhum. Esse foi o único grupo que apresentou 100% de acerto na média da terceira avaliação, contrariando dessa forma, a hipótese desta pesquisa. Esse resultado é interessante, pois é contrário à observação que iniciou este projeto. Devemos considerar nesse caso que talvez haja outra forma mais eficiente de se trabalhar o desenvolvimento da *liaison/enchaînement*, diferente da proposta neste trabalho.

Quadro 7 – Resultados Grupo 3

Grupo 3 (Controle)			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Aluno 1	Liaison: 90% Dans une banque Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 85% Dans un resto Sons nasais: 71% /ẽ/, /ã/: indiferentes Bain: /bain/ (port)	Liaison: 100% Sons nasais: 71% /ẽ/, /ã/: indiferentes Um, un: pronúncia português
Aluno 2	Liaison: 100% Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes Fin: /fin/	Liaison: 85% Dans un resto Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 85% /ẽ/, /ã/: indiferentes
Aluno 3	Liaison: 100% Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 71% /ẽ/, /ã/: indiferentes Um, un: pronúncia português
Aluno 4	Liaison: 90% Dans une banque Sons nasais: 47% /ẽ/, /ã/, /õ/: indiferentes	Liaison: 85% Dans un bureau Sons nasais: 57% /ẽ/, /ã/, /õ/: indiferentes Sem contração: à le cours	Liaison: 100% Sons nasais: 71% /ẽ/, /ã/: indiferentes Um, un: pronúncia português
Aluno 5	Liaison: 90% Dans une banque Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes Martin: /in/ Un: pronúncia português: um chat	Liaison: 85% Dans un bureau Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes Quand: /kwã/ Cinq: /in/	Liaison: 100% Sons nasais: 71% /ẽ/, /ã/: indiferentes Um, un: pronúncia português

Aluno 6	Liaison: 81% Dans une banque Cinq ans Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 71% Est à 300 Dans un resto Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Liaison: 100% Sons nasais: 71% /ẽ/, /ã/: indiferentes Um, un: pronúncia português
Aluno 7	Liaison: 90% Dans une banque Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes Jean: /eã/ Fin: /in/	Liaison: 71% Est à 300 Dans un resto Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes Cinq: /in/	Não realizou. Desistente.
Aluno 8	Liaison: 100% Sons nasais: 52% /ẽ/, /ã/: indiferentes Pronúncia <i>un</i> e <i>une</i> idêntica	Liaison: 85% Dans un bureau Sons nasais: 78% /ẽ/, /ã/: indiferentes	Não realizou. Desistente.

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

4.2 Análise crítica dos dados

A análise dos dados será desenvolvida em duas etapas: primeiramente, por meio das tabelas, faremos uma avaliação quantitativa do rendimento dos Grupos 1(G1) e 2 (G2) em relação ao controle (GC), através das pontuações obtidas pelos alunos. Em seguida, discutiremos aspectos importantes observados em sala e nos testes, que podem refletir nesses resultados.

4.2.1 Análise Quantitativa

Na produção da *liaison/enchaînement* os Grupos 1 e 2 atingiram mais de 95% de acerto na média aritmética das três avaliações. O GC, 92%, de forma que observamos 3% de acerto a mais nos grupos que utilizaram os *podcasts*. Assim, o G1, em relação ao controle, mostra uma diferença de rendimento de 3,78%, enquanto o G2, de 3,09%. Essa diferença corresponde a dois acertos a mais de *liaison/enchaînement*. Ressaltamos que escolhemos como áudio produções em formato radiofônico veiculadas pela *internet (podcasts)*, criadas por falantes nativos franceses ou

canadenses, ao invés de material didático de LE, para acrescentar não somente mais horas de *input* oral, mas também para expandir a exposição dos alunos a diferentes sotaques e variações de léxico, de forma que o vocabulário e as estruturas utilizadas em sala não estivessem condicionadas a um repertório restrito. Consideramos que a mesma pesquisa realizada com outro recurso de áudio poderia apresentar resultados diferentes, ou talvez, ao contrário, sugerir que a diferença de rendimento entre os grupos se explicasse mais provavelmente pela frequência de exposição a áudios da língua estudada, sem importar o seu formato ou conteúdo. De qualquer forma, deixamos essa pergunta aberta para outras pesquisas.

Ainda que, na média das três avaliações, o GC tenha apresentado um resultado menor do que os grupos 1 e 2, ele foi o único que obteve 100% na média de uma delas. Conforme apresentado anteriormente, esse dado é contrário não só à hipótese desta pesquisa, mas também à observação que a originou, visto que ao longo dos anos de experiência em sala de aula, a presente autora, pôde perceber, de forma geral, dificuldade na lógica do encadeamento silábico nos estudantes brasileiros de FLE. Além disso, também percebemos que após a popularização dos *podcasts*, os alunos mostraram mais interesse nas atividades de compreensão oral, sugerindo muitas vezes, espontaneamente, documentos diversos encontrados por iniciativa própria na *internet*. Assim, não temos uma resposta óbvia para explicar esse resultado, apenas sugerimos uma hipótese: é possível que haja outras formas mais eficazes de se trabalhar o encadeamento silábico do que a exposição sistemática a *podcasts*. Ou ainda, considerar que as avaliações poderiam ter sido elaboradas de forma diferente, concentrando-se exclusivamente na leitura, por exemplo.

Igualmente, julgamos que, de forma geral, os alunos erraram pouco na produção desse fenômeno, contrariando mais uma vez a suposição de que o encadeamento se constitui de uma dificuldade comum dos estudantes brasileiros. Entretanto, novamente, recorreremos aos anos de experiência para responder a esse dado contraditório e levantamos mais uma hipótese para explicá-lo: talvez a dificuldade na produção das ligações esteja presente somente em alunos que apresentem uma característica comum, como a dificuldade no aprendizado da própria língua materna ou uma fraca habilidade articulatória. Portanto, sugerimos seguir critérios semelhantes já na constituição dos grupos de pesquisa, tornando-os mais homogêneos para dessa forma eliminar possíveis variáveis que mascarem os resultados.

Tabela 2 - Acertos *Liaison/enchaînement* (em %)

ACERTOS LIAISON	Grupo 1 (99 horas)	Grupo 2 (66 horas)	Grupo 3 (Controle)
1º AVALIAÇÃO	94,89	88,00	92,63
2º AVALIAÇÃO	93,33	98,66	83,38
3º AVALIAÇÃO	99,13	98,60	100,00

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

Tabela 3 – Média Liaison/enchaînement (em %)

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
MÉDIA LIAISON	95,78	95,09	92,00

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

Quanto aos sons nasais, apesar de serem mais difíceis para o estudante brasileiro, também se pôde observar uma leve diferença de desempenho nos grupos que trabalharam com esse recurso de áudio. O G1 apresentou 4,49% a mais de acerto que o Grupo Controle, e o G2, 0,7%. O primeiro corresponde a quatro acertos de diferença, o segundo, a 0,4. Talvez esse resultado possa ser explicado pelo perfil de formação do G2. Ele se compôs em sua maioria de estudantes que estavam aprendendo uma língua estrangeira pela primeira vez. Muitos não haviam aprendido o inglês na escola e julgavam que a aprendizagem de uma língua estrangeira não era tarefa fácil. Os Grupos 1 e Controle, ao contrário, foram compostos de alunos que estavam aprendendo uma segunda ou terceira língua estrangeira, o que se refletiu na compreensão e no desenvolvimento das habilidades escritas e orais. Em relação ao GC, o G2 teve aproximadamente 160 minutos a mais de exposição aos *podcasts*, e, segundo a hipótese deste estudo, isso se refletiria no desempenho da pronúncia dos estudantes. Observamos no entanto que isso não ocorreu.

Outra observação importante é a queda de rendimento da segunda para a terceira avaliação nos Grupos 1 e C. Uma possível explicação para esse fenômeno poderia ser que, no módulo 3, os alunos estariam com o foco mais dividido, atentando não somente à pronúncia, mas à conjugação verbal e ao vocabulário, que naturalmente aumentaram ao longo das horas de FLE.

Contrariamente à produção da ligação, os estudantes apresentaram mais dificuldades com os nasais, tanto nos exercícios em sala quanto nas avaliações.

Tabela 4 – Acertos Sons Nasais (em %)

ACERTOS SONS NASAIS	Grupo 1 (99 horas)	Grupo 2 (66 horas)	Grupo 3 (Controle)
1ª AVALIAÇÃO	55,12	51,38	51,38
2ª AVALIAÇÃO	79,66	73,33	74,50
3ª AVALIAÇÃO	77,88	76,60	73,33

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

Tabela 5 – Média Sons Nasais (em %)

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
MÉDIA SONS NASAIS	70,89	67,10	66,40

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

4.2.2 Análise Qualitativa

De forma geral, em relação às duas habilidades avaliadas, os três grupos mostraram maior dificuldade na produção dos sons nasais.

No grupo controle, a maioria dos alunos (cinco de oito, ou 62,5%) não fez a *liaison* no mesmo caso: *dans une banque*, nas primeiras 33 horas de curso, pronunciando essa sequência de duas formas diferentes: com o s final na palavra *dans*, sem realizar a ligação das palavras, ou sem o s final, separando em blocos as palavras. Esse fenômeno ainda se repetiu após 66 horas com sete alunos (87,5%). Entretanto, na terceira avaliação (99 horas), todos os participantes corrigiram esse problema, realizando a ligação da consoante à vogal. Nos grupos 1 e 2, ao contrário, o erro mais frequente, desde as primeiras horas de aplicação, foi justamente realizar a *liaison* em um caso indevido (*et il*), sugerindo talvez que essa lógica de ligar as palavras tenha sido interiorizada pelos alunos na forma de uma regra absoluta. Nesse caso pode-se observar uma relação entre a aplicação do recurso *podcast* e a hipótese deste trabalho, já que se observou melhora de desempenho em relação às horas de exposição aos *podcasts*.

No que concerne aos sons nasais, a dificuldade foi maior em todos os grupos, ainda que se note uma progressão de acerto à medida que os módulos avançam. Isso pode se dar também porque o acúmulo de horas de estudo do idioma desenvolve gradualmente as aptidões de expressão, sendo inconclusivo, neste caso, o aporte didático da ferramenta avaliada.

Muitos alunos mantiveram a pronúncia do português para as palavras contendo as sílabas *un* ou *um*. Mesmo no grupo de 99 horas, ela esteve bastante presente.

Considerando agora alguns participantes individualmente, comparamos os resultados às suas características particulares. As alunas Cristiana e Estela, ambas do G1 apresentaram pouco desenvolvimento ao longo do curso. Ainda que a *liaison* tenha sido respeitada nas avaliações, ela nem sempre esteve presente durante as atividades em classe. A pronúncia da última consoante e a não especificidade dos nasais foram uma constante. Também se observou nessas alunas dificuldade com a gramática e a escrita. Contrariamente, os alunos Kleber, Gilberto, Tales e Daniel apresentaram um rápido desenvolvimento. Ao cruzarmos esses dados com as informações, fornecidas pelos próprios alunos, do questionário de avaliação de perfil, percebemos que a frequência de uso de suportes tecnológicos fora de sala de aula, foi diária para a maioria, de forma a chegarmos, uma vez mais, a um padrão inconclusivo, e considerarmos que tais diferenças se devem mais aos perfis de cada aluno do que aos recursos didáticos utilizados.

Exemplo disso é Kleber, participante desse mesmo grupo, que é músico amador, e que, desde o início, realizou por conta atividades orais para desenvolver a pronúncia. Esse aluno apresentou o melhor desenvolvimento durante a realização do projeto.

O G2 teve muitos desistentes. De maneira geral, essa turma apresentou dificuldade desde o começo. A maioria dos alunos, apesar de terem tido contato com o inglês na escola, não o haviam aprendido, de forma que o francês era a primeira tentativa de língua estrangeira. Roberson e Cassiana, entretanto, tiveram bom desempenho tanto nas aulas quanto nos testes.

Em relação ao G3, os alunos Júlia e Mateus demonstraram maior dificuldade na expressão oral. Eles afirmaram utilizar suportes digitais para a aprendizagem semanalmente, como todos desse grupo, de modo que podemos considerar outros fatores responsáveis pela diferença de desempenho. Outro aspecto relevante também observado durante o projeto foi o desenvolvimento da autonomia no processo de estudo. Percebemos, pelas afirmações do G1 no questionário de avaliação de perfil, que os participantes desse grupo estavam mais engajados do que os outros, uma vez que a maioria afirmou utilizar computador, celular ou televisão diariamente como

ferramenta de estudo fora da sala de aula. Contrariamente, o G2 apresentou respostas variadas, com dois alunos atestando uma frequência mensal de estudo. Essas afirmações vão ao encontro das dificuldades observadas nesse grupo, além do seu maior índice de desistência.

4.2.3 Outras variáveis observadas nos testes

Além da *liaison/enchaînement* e dos sons nasais, foram observadas ainda outras dificuldades de pronúncia que julgamos importante expor nesta seção. As mais recorrentes foram o recurso à língua materna e a pronúncia da última consoante das palavras. Lembramos que a regra geral do francês é apresentar essa última consoante muda. Ainda que esses dados não façam parte do objetivo desta pesquisa, acreditamos que podem orientar pesquisas futuras, por isso os apresentamos e discutimos brevemente.

Quadro 8 - Outros resultados Grupo 1

Grupo 1 (99 horas)			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Aluno 1	Pronúncia última consoante	Pronúncia última consoante Recurso ao português	Pronúncia última consoante Pronúncia presente/passado indiferente
Aluno 2	Pronúncia última consoante	Pronúncia última consoante Pronúncia do /ə/: /e/: pâtes	Pronúncia última consoante Pronúncia presente/passado indiferente
Aluno 3	Pronúncia última consoante	Pronúncia última consoante	Pronúncia última consoante
Aluno 4	Boa pronúncia	Pronúncia e: /e/; c'est: /sɛst/	
Aluno 5	Pronúncia última consoante	Pronúncia s final	En: /ein/ parlent, content
Aluno 6	Pronúncia última consoante Dificuldade com encontros vocálicos: ou, ai, oi	Pronúncia última consoante Pronúncia s final	Encontro vocálico: ai: j'aime /jaim/ Pronúncia última

			consoante Compreensão
Aluno 7	Pronúncia última consoante Pronúncia inglês (appartement), português (un, français /frãses/)		Pronúncia última consoante Compreensão
Aluno 8	Boa pronúncia	Pronúncia e: /e/	
Aluno 9	Boa pronúncia	Boa pronúncia	Não realizou. Desistente.

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

Conforme se observa no quadro acima, na primeira avaliação, seis alunos pronunciaram a última consoante em algumas palavras. No francês, a regra geral é não a pronunciar. Na segunda avaliação, quatro alunos ainda insistiram nessa pronúncia. E finalmente, na terceira, cinco alunos. Como esse grupo se compôs de nove participantes, esse resultado representa mais de 50% da amostra, e é recorrente mesmo após 99 horas de curso. Houve ainda dificuldade em relação à pronúncia da vogal: dois alunos não diferenciaram o presente do passado em verbos regulares, como em *je parle/j'ai parlé*. A influência do português foi ainda observada no encontro vocálico *j'aime /jayme/* e nos nasais *ils parlent* e *content*. Ainda nesse mesmo grupo, a pronúncia da última consoante ou do *s* final apareceu na produção oral de cinco alunos (62,5%) na última avaliação. No grupo controle, esse fenômeno esteve presente em somente dois (33%).

Quadro 9 – Outros resultados Grupo 2

Grupo 2 (66 horas)			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Aluno 1	Pronúncia última consoante Je joue: /e/	Masc/fém: un porte; maison grand	Pronúncia última consoante
Aluno 2	Je arrive; me s'appelle; brasilien	Pronúncia do /ə/: /e/ je tourne Pronúncia última consoante Sem contração: jusqu'à le feu	
Aluno 3	Compréhension	Pronúncia última consoante Frases sem sujeito Recurso ao português: “com mes filles” “La petite tem neige”	Sem élição: je ai Recurso ao português
Aluno 4	Pronúncia última consoante Je a 30 ans; déjeuner	Não realizou. Desistente.	Não realizou. Desistente.
Aluno	Pronúncia última consoante	Pronúncia última consoante	Pronúncia última

5	Je vais /vay/ Sem contração : De le matin	Recurso ao português: “la maison tem” Je arrive	consoante
Aluno 6	Pronúncia última consoante	Não realizou. Desistente	Não realizou. Desistente
Aluno 7	Pronúncia última consoante Brasilienne	Pronúncia última consoante	Não realizou. Desistente.
Aluno 8		Pronúncia última consoante	Pronúncia última consoante

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

No Grupo 2, na primeira avaliação, seis alunos pronunciaram a última consoante. Na segunda avaliação, cinco. É importante lembrar que dois alunos não realizaram esse segundo teste. Na terceira avaliação, feita por somente cinco alunos, observou-se a pronúncia da última consoante em três casos. Esses números também revelam bastante dificuldade em relação a essa particularidade do francês. O recurso ao português e a falta de vocabulário também estiveram presentes. Houve maior dificuldade em reter o vocabulário aprendido se comparamos os resultados aos dos outros dois grupos. Talvez isso se deva ao fato de a maioria desses participantes estarem aprendendo uma segunda língua pela primeira vez. De forma geral, a pronúncia desses estudantes se aproximou bastante à da língua materna. Como a orientação desta dissertação concorda com a visão de Champagne-Muzar e Bourdages (1998), exposta anteriormente, julgamos importante manter o critério de boa performance em relação à pronúncia da LE, aproximando-a à *standard*. Assim, esse último resultado sugere outra possibilidade de pesquisa, na qual os resultados sobre a pronúncia possam ser associados às características do perfil desse grupo.

Quadro 10– Outros resultados Grupo 3

Grupo 3 (Controle)			
	1ª Avaliação	2ª Avaliação	3ª Avaliação
Aluno 1	Pronúncia última consoante	Recurso ao português Sem éllision: je arrive	
Aluno 2	Pronúncia do /ə/: /e/: il achète/aime Recurso ao português	Pronúncia última consoante Recurso ao português	Pronúncia presente/passado indiferente Mon bourreau (au lieu de mon bureau) Falta de vocabulário
Aluno	Pronúncia do /ə/: /e/: il achète;	Sem contração: à le cinema	Pronúncia última

3	appartement Compreensão Recurso ao português	Recurso ao português	consoante “Je étudie” Recurso ao português
Aluno 4	Sem élisão: je ai Je faire	Sem contração: à le cours	Pronúncia do r retroflexo Confusão com os auxiliares avoir/être
Aluno 5		Discurso fluido, bom vocabulário	L'étudiants (pluriel)
Aluno 6	Pronúncia do /ə/: /e/: il achète/habite	Recurso ao português: jouer com mes amis; parler com mes frères; Sem élisão: je aller	Pronúncia última consoante Pronúncia presente/passado indiferente
Aluno 7			Não realizou. Desistente.
Aluno 8	Pronúncia <i>un</i> e <i>une</i> idêntica	Pronúncia do /ə/: /e/: je tourne; pâtes	Não realizou. Desistente.

Fonte : Elaborado pela autora (2019)

No Grupo Controle, a principal dificuldade observada foi o recurso ao português, sugerindo talvez que o *input* maior à língua estudada pode auxiliar no desvinculamento da LM no momento da expressão oral. A ausência da contração das preposições, bem como da elisão (*élision*) dos encontros vocálicos, como por exemplo, no caso citado anteriormente, *j'aime*, também pode refletir um embasamento na estrutura da LM no momento da expressão em LE.

5 CONCLUSÃO

Conforme a apresentação e discussão dos resultados, concluímos que a influência do uso de *podcasts* sobre a pronúncia dos estudantes brasileiros de FLE nesta pesquisa foi baixa. A comparação com o Grupo Controle revelou uma pequena diferença quantitativa, de modo que a hipótese de maior desenvolvimento nos grupos que utilizaram essa ferramenta não foi comprovada. Acreditamos, ao iniciar este trabalho, que o Grupo 1 apresentaria melhor desempenho na produção dos nasais e do encadeamento, visto que teve mais exposição aos *podcasts*, e que o Grupo 2, por sua vez, obtivesse melhores resultados que o Controle. Entretanto, os resultados mostraram uma fraca diferença entre os três grupos, não nos permitindo confirmar a hipótese original desta pesquisa.

Pudemos responder as perguntas iniciais apresentadas no Capítulo 1:

- 1) O *podcast* pode ser usado como ferramenta didática para o desenvolvimento da pronúncia durante a aprendizagem da língua francesa?

Os resultados desta pesquisa sugerem que ele não influencia muito no desenvolvimento da pronúncia de FLE, de forma que, nesse contexto, não podemos apontá-lo como ferramenta didática. Todavia, considerando outros autores e objetivos, essa questão pode permanecer aberta a discussões.

- 2) Haveria marcado benefício em seu uso sistemático, se o comparássemos a um grupo que não o utilizou?

Segundo este estudo, ainda que haja uma diferença de rendimento, ela é bastante fraca para permitir uma dedução mais ampla. Portanto, concluímos que não há um marcado benefício observável pela comparação dos grupos.

Entretanto, como apresentamos outros dados das avaliações, foi possível encontrar outras dificuldades que merecem maior atenção para discussão e mesmo para trabalhos futuros. O recurso ao português destaca-se dos demais pela ocorrência mais frequente no Grupo Controle em relação aos Grupos 1 e 2. Esse fenômeno poderia ser mais explorado em pesquisas com o *podcast*, para permitir a produção de dados relacionados ao desenvolvimento em LE, discutindo se o aumento do *input* oral tem relação com um menor recurso à língua materna em atividades de expressão oral.

Assim, esperamos que este estudo possa ser uma base para trabalhos futuros. Como mostram as pesquisas em educação, comentadas ao longo da dissertação, elas tendem a ser realizadas em um contexto restrito, com poucos participantes e em um tempo e espaço específicos, de forma a não permitir a generalização dos resultados. Dessa forma, concluímos que para o contexto em que foi realizada a pesquisa, houve pouca influência do uso sistemático de *podcasts* com o fim de refinar a pronúncia dos alunos de nível básico de FLE. Talvez, em outro ambiente escolar, ou para alunos de nível intermediário ou avançado, essa prática apresente outros resultados mais favoráveis ao *input* dos *podcasts*. Acreditamos ainda que muitas vezes não é fácil encontrar as perguntas certas, que conduzem à resolução do problema. Conforme discutimos anteriormente, poderíamos eliminar algumas variáveis que mascaram a obtenção de dados se encontramos falhas na constituição dos grupos, na metodologia da pesquisa ou mesmo nas avaliações. Em uma pesquisa inicial, é comum levantar muitos aspectos questionáveis, que servirão de base para pesquisas futuras.

Em relação à escolha dos *podcasts*, as ocorrências do encadeamento/ligação e dos sons nasais estavam presentes em todos os materiais utilizados, mas, por se tratar de gravações com fins diferentes do desta pesquisa, não foram o foco em nenhum deles. Essas variáveis estão bastante presentes no léxico e na estrutura do idioma francês, por isso não foi difícil identificá-los nos *podcasts* no momento de sua seleção. Consideramos que alguns critérios, como o tipo, o formato e a finalidade podem influenciar nos resultados, uma vez que um material destinado a informar pode ser mais explorado em atividades de compreensão oral, estimulando os estudantes a uma compreensão global para compensar um vocabulário restrito, típico dos níveis iniciantes de LE. Da mesma forma, ao se trabalhar com vídeo-aulas, o foco se dirige ao entendimento do conteúdo, colocando a pronúncia em um plano secundário. Apesar de considerar esses pontos no momento da seleção desses materiais, acreditamos que a pronúncia poderia se desenvolver ainda que não fosse colocada como único foco, mas que se fizesse presente também ao se trabalhar outros aspectos da língua, aumentando a atenção dos alunos sobre ela. Dessa forma, conseguimos conciliar o cronograma do material didático utilizado de base ao ensino da pronúncia. Essa adaptação foi necessária também para respeitar o percurso didático das 33 horas/módulo do curso de francês da escola, mas ao mesmo tempo, representou uma oportunidade de propor uma forma de se trabalhar a pronúncia em uma frequência semanal. Além desses critérios taxonômicos, o formato poderia, igualmente, ser explorado de forma diferente. Um suporte de áudio e outro de

vídeo, por trabalharem com linguagens diferentes, poderiam influenciar no gênero e, conseqüentemente, na abordagem didática, conforme discutido anteriormente, no Capítulo 2. Neste trabalho, 79% são *audiocasts*, pois focamos na audição, ainda que não tenhamos excluído totalmente o vídeo, pois embora se trate de diferentes semioses, são o mesmo suporte. Após essas considerações, para trabalhos futuros, com o fim de trabalhar as habilidades de pronúncia e compreensão oral separadamente, sugerimos padronizar *audiocasts* curtos que tenham a finalidade de entreter ou divulgar para trabalhos sobre a pronúncia, e utilizar outros, cuja finalidade seja informar ou ensinar, para o desenvolvimento da compreensão oral. Neste estudo 76% dos *podcasts* selecionados tinham a finalidade de informar ou ensinar, de forma que a maioria poderia ser destinada à compreensão. É possível que uma porcentagem tão alta tenha refletido nos resultados, revelando o baixo impacto dessa ferramenta sobre a pronúncia.

A forma como organizamos as avaliações poderia igualmente ter repercutido nos resultados. Ao contrário de Seara e Berri (2009) e Nunes (2009), que utilizaram somente a leitura em voz alta na obtenção dos dados, para esta pesquisa, dividimos as avaliações em duas etapas, uma para contemplar a produção oral espontânea, focada na comunicação, com o fim de avaliar o aprendizado da pronúncia quando esta não é o foco principal, e outra que consistiu na leitura em voz alta de textos contendo o encadeamento/ligação e os sons nasais. Na primeira, cada aluno deveria expressar-se na LE fazendo atenção a vários aspectos, como pronúncia, vocabulário, conjugação e estrutura, por exemplo, enquanto na segunda, somente à pronúncia. Percebemos, com efeito, que houve diferença, e que os alunos, de forma geral, mostraram-se mais cuidadosos nos aspectos fonéticos durante a leitura. Outra reflexão pertinente que concerne às avaliações refere-se ao trabalho de Nunes (2009). Essa pesquisa revelou que mesmo os falantes nativos não fizeram todas as *liaisons* obrigatórias e realizaram algumas proibidas. Esse dado é interessante, pois se a norma culta está atrelada ao uso da língua (DA SILVA, 2004;), talvez essas regras de obrigatoriedade e interdição possam ser revistas futuramente, relativizando os resultados das pesquisas sobre o encadeamento silábico da língua francesa.

Desse modo, apesar de não havermos obtido os resultados esperados, pudemos constatar alguns aspectos relevantes para pesquisas futuras. Também acreditamos que estudos como este podem ajudar os professores brasileiros de FLE a identificar algumas variações fonéticas comumente observáveis em sala de aula e sugerir formas de mitigá-las. Munidos dos resultados das avaliações conseguimos responder ao objetivo desta pesquisa, obtendo dados quantitativos

que foram comparados a um grupo que não utilizou o recurso estudado. Ainda que quantitativamente esta pesquisa não apresente resultados contrastantes, acreditamos que a sua reprodutibilidade, alterando alguns pontos anteriormente comentados, possa refletir a impressão original, acusando maior desenvolvimento em indivíduos que fazem uso das NTIC.

Este trabalho originou-se da observação da influência de um recurso disponível e popularizado há cerca de menos de dez anos sobre a aprendizagem de LE. A disponibilidade de acesso e de compartilhamento de conteúdo digital, principal característica das NTICs, pode ter favorecido maior autonomia no processo de aprendizagem, proporcionando mais rapidez de desenvolvimento. Ferramentas como aplicativos de celular de gramática, vocabulário ou arquivos de áudio e vídeo puderam preencher a ausência de contato com o idioma estudado entre uma aula e outra. Em um período de apenas dez anos, pode-se perceber uma diferença na facilidade e na praticidade de acesso à informação, fazendo com que os professores e pesquisadores da área de Educação se questionem mais sobre os efeitos das NTIC na aprendizagem, lazer e práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. C. V. de O. **Língua: modalidade oral/escrita**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 50-67, v. 11.

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Recomendações para produção de podcasts e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem**. Revista prisma.com, no. 6, 2008. (p. 158-179).

BRONCKART, J. P. **Estudo do texto e discurso**. Revista Virtual de estudos da Linguagem – REVEL. Ano 4 – n. 6 – março 2006.

CARVALHO, A. A. A. **Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras**. Revista Portuguesa da Educação. 6 (2), 117 – 124. Universidade do Minho: 1993.

CARVALHO, A. A., AGUIAR, C. A., MACIEL, R. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. In: CARVALHO, C. V., SILVEIRA, R., CAEIRO, M. **TICAI 2009-TIC's para a Aprendizagem da Engenharia**. Porto: Politema, 2011, p.171-177.

CASTRO, T. **A Interferência fonética durante a formação das habilidades auditivas e de pronúncia no aprendizado de LE**. Organos, Porto Alegre, n. 44 – 45, jan-dez.2008, p.151-170.

CEBRUSA - Centro Educacional Brasil, Estados Unidos e Canadá. <<https://www.cebrusa.com.br/>> . Publicado em 2015. Acessado em: 25 set. 2018. Atualizado em 2019.

CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. **Le point sur la phonétique**. Paris : CLE international, 1998.

CITTOLIN, Simone Francescon. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo**. Revista de Letras, v. 6, 2005.

Consulado-Geral da França em São Paulo. <<https://saopaulo.consulfrance.org/Governo-estadual-lanca-programa-com-apoio-do-Consulado>> Publicado em: mar. 2018. Acessado em: 25 set. 2018.

CRUZ, S. O podcast no Ensino Básico. In: CARVALHO, A.A.A. **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEEd. 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/9991>>. Acessado em: 18 dez. 2016.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

DA SILVA, Vera Lucia Teixeira. **Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?)**. Soletras, n. 8, p. 7-17, 2004.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. Parábola, 2008.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. 1995. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/bitstream/handle/ri/14589/Artigo%20-%20Francisco%20Jos%c3%a9%20Quaresma%20de%20Figueiredo%20-%201995.pdf?sequence=5&isAllowed=y>>. Acessado em: 24 ago. 2019.

JOLY, M.C.R.A. **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002, 162 p.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009

KRAMSCH, C. **Culture in Foreign Language Teaching**. Iranian Journal of Language Teaching Research. Urmia University. Jan-2013 . p. 57 – 78.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais**. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. SP: Cortez, 2001.

MOLIN, A. E. **Imersão Social das Indústrias francesas no Paraná entre 1998 e 2014**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2015.

MOTA, Mailce Borges. **Aquisição de segunda língua**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MOURA, A; CARVALHO, A. A. A. **Podcast: potencialidades na educação**. Rev. Prisma.com, n. 3, p. 88-110. 2006a. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/623/pdf>>. Acesso em: 15 jun 2016.

MOURA, A; CARVALHO, A. A. A. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In Rui José & C. Barquer. **Conference on Mobile and Ubiquitous Systems**. Universidade do Minho: Braga. 2006b.

NOLASCO, D. F. **O Ensino da Fonética em Francês Língua Estrangeira (FLE) Através da Canção**. X Simpósio Linguagens e Identidade da Amazônia do Sul Ocidental. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/viewFile/871/468>>. Acessado em: 10 fev 2019.

NUNES, V. G. **A Liaison em Língua Francesa: Falantes de FLE vs Falantes Nativos de Francês**. Santa Catarina: 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/12350>> Acessado em 21/02/19.

(OIF) **O Ensino de Francês no Mundo a partir dos Relatórios da Organização Mundial de Francofonia** Disponível em: <<https://saopaulo.consulfrance.org/O-ensino-do-frances-no-mundo-a-partir-dos-relatorios-da-Organizacao>> Publicado em mai. 2016. Acessado em 25 set. 2018.

ONURSAL, I. **Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité**. In: Synergies n.1. Turquia: 2008. P 65-75. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Turquie1/onursal.pdf>>. Acessado em: mar, 2019.

PINTO, Álvaro V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro, Contraponto: 2005.

REIS, S. C.; A. F. GOMES; LINCK, A. J. M. **O uso de podcast no ensino de língua inglesa: um estudo de caso**. Revista Escrita. Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888. Rio de Janeiro.

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

ROLAND, N.; EMPLIT, P. **Enseignement transmissif, apprentissage actif: usages du podcasting par les étudiants universitaires.** Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. Bruxelles: éditions électroniques revues.org 2015, p 31 - 1.

ROMANELLI, E. J. **Neuropsicologia aplicada aos distúrbios de aprendizagem – prevenção e terapia.** In: “Temas em Educação II” – Livros das Jornadas, 2003. Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2003.

RIBEIRO, E. R. **Metalinguística e linguística: do diálogo entre Bakhtin e Saussure.** *Acta Semiótica et Linguística.* v. 19, 2014.

SANTOS COSTA, G. **Podcast: um gênero ou suporte? Emergente ou híbrido? oral ou escrito?** In: III Encontro internacional sobre hipertexto. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/podcast-um-genero-ou-suporte.pdf>. Acessado em: ago, 2019.

SAUSSURE, F. **Notes préparatoires pour le cours de Linguistique générale 1910-1911** In: Revue suisse de linguistique générale, N° 58, 2005, pp. 83-84.

SEARA, I. C.; BERRI, A. R. **As vogais nasais no francês: observações sobre falantes e aprendizizes de FLE.** Fórum Lingüístico, Florianópolis, v.6, n.1 (91-104), jan-jun, 2009.

TERLINCHAMP, L. S. **Tournesol Méthode de français études et émigration.** Rio Grande do Sul: CEBRUSA, 2015.

TRAPHAGAN, T., KUZERA, J.V. & KISHI, K. (2010). **Impact of class lecture webcasting on attendance and learning.** *Educational Technology Research and Development*, 58(1), 19–37.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de bibliotecas. **Normas para elaboração de trabalhos acadêmicos.** Curitiba: UTFPR, 2008.

VILAÇA, M. L. C. **Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações.** In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. V. 5. N. XVII. Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>. Acessado em: 04/03/19.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexãoismo.** Revista Linguagem & Ensino, v. 9, n. 2, p. 101-143, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário de Identificação de Perfil

Registro do aluno	Registro da professora
Identificação	
Nome: _____ _____	Aluno: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 Grupo: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Idade: _____	
Possui diploma técnico ou superior? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Sexo: <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino	Proporção Estatística _____%
Descrição	
Hábitos de uso de suportes tecnológicos para estudo e lazer (televisão, CD, vídeos, computador, celular): _____ _____ _____ _____ _____	Habilidades Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Audição <input type="checkbox"/> Frequência Diária <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensal <input type="checkbox"/>