

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA E SAÚDE



Rafael Leandro Götz

**A Influência de Funções Executivas
na Produção do Fenômeno de
Liaison: um Estudo sobre o
Desenvolvimento da Língua
Francesa por Aprendizes Brasileiros
em Contexto de Instrução Explícita
de Pronúncia**

Porto Alegre
2025

Rafael Leandro Götz

**A Influência de Funções Executivas
na Produção do Fenômeno de
Liaison: um Estudo sobre o
Desenvolvimento da Língua
Francesa por Aprendizes Brasileiros
em Contexto de Instrução Explícita
de Pronúncia**

Dissertação submetida ao Programa
de Pós-Graduação em Psicologia e
Saúde da Fundação Universidade
Federal de Ciências da Saúde de
Porto Alegre como requisito para a
obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Peretti
Wagner
Coorientador: Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel
Alves

Porto Alegre
2025

Catálogo na Publicação

Götz, Rafael Leandro

A Influência de Funções Executivas na Produção do Fenômeno de Liaison : um Estudo sobre o Desenvolvimento da Língua Francesa por Aprendizizes Brasileiros em Contexto de Instrução Explícita de Pronúncia / Rafael Leandro Götz. -- 2025.

100 p. : il., tab. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Saúde, 2025.

Orientador(a): Gabriela Peretti Wagner ;
coorientador(a): Ubiratã Kickhöfel Alves.

1. funções executivas. 2. fenômeno de liaison. 3. instrução explícita de pronúncia. 4. bilinguismo. I. Título.

Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFCSPA com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

**A Influência de Funções Executivas na Produção do Fenômeno de *Liaison*: um
Estudo sobre o Desenvolvimento da Língua Francesa por Aprendizes Brasileiros
em Contexto de Instrução Explícita de Pronúncia**

BANCA AVALIADORA

Dra. Ana Beatriz Arêas da Luz Fontes

Departamento de Línguas Modernas – Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dra. Lilian Cristine Hübner

Programa de Pós-Graduação em Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Dra. Sheila Gonçalves Câmara

Departamento de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Saúde
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)

Porto Alegre
2025

Dedicatória

Aos participantes da pesquisa que residem no RS e enfrentaram o período de catástrofe climática em maio de 2024. Mesmo nessas condições, estiveram presentes na pesquisa.

À minha mãe Tânia, *in memoriam*, que me ensinou a ter garra e lutar por um mundo melhor e mais justo e que, por meio de uma situação com sua fala vivenciada em dezembro de 2014, exemplificou as desigualdades que pessoas humildes enfrentam.

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha mãe, *in memoriam*, Tânia Regina Götz.

Agradeço ao meu companheiro, Luis Fernando Herbert Massoni.

Agradeço a mim também por conseguir realizar uma pesquisa bem diferente da minha formação acadêmica.

Agradeço à família do Luis pelo suporte afetivo.

Agradeço imensamente aos participantes da pesquisa.

Agradeço à professora Gabriela Wagner e ao professor Ubiratã Alves pelas orientações, discussões e aprendizados.

Agradeço aos amigos próximos pelo suporte emocional.

Tu Ubuntu

Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é
nóis

Um sorriso ainda é a única língua que
todos entende

*Passagem da canção Principia de
Emicida*

RESUMO

O ensino explícito de pronúncia tem ocupado mais espaço nas práticas pedagógicas do Brasil. Dentre os muitos fenômenos explicitáveis, a *liaison* do francês se caracteriza como um elemento relevante de reflexão explícita em sala de aula. A *liaison* é definida como um fenômeno de fronteira entre pelo menos duas palavras, o qual modifica a pronúncia de um enunciado e influencia a cadeia de fala. Ainda que a literatura corrente já aponte efeitos significativos da prática de instrução explícita referente a diversos fenômenos fonético-fonológicos e diferentes línguas, ainda se faz necessário saber mais sobre quais fatores cognitivos podem contribuir mais efetivamente para essa prática pedagógica. Dentre eles, as funções executivas (FE) parecem exercer um papel relevante sobre o aprendizado de línguas adicionais (LAs). Nesse sentido, esta pesquisa teve como geral investigar se aprendizes brasileiros de francês como LA com maior capacidade de MT (memória de trabalho) e de CI (controle inibitório) tenderiam a ter um maior aproveitamento da intervenção com IE (instrução explícita) acerca do fenômeno de *liaison*. O estudo realizado foi de caráter exploratório, analítico, quase-experimental e transversal. Participaram do estudo 25 alunos (7 homens, 18 mulheres) com nível A1 e A2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). A idade dos 25 participantes analisados variou de 22 a 64 anos ($M = 35,2$; $DP = 9,1$). A maioria deles cursava a pós-graduação em nível *lato sensu* ou *stricto sensu* (52%), e o restante o ensino superior em nível de graduação (48%). A língua francesa foi a terceira língua na aprendizagem dos participantes. Os participantes eram brasileiros e residentes do estado do RS. Os participantes realizaram, respectivamente, as tarefas *Stroop Victoria* para CI e *N-back* para MT; preencheram um questionário de histórico linguístico; realizaram a gravação e leitura de 78 frases em pré-teste randomizadas em contexto de *liaison* obrigatório e proibido; participaram de quatro sessões de instrução explícita *online* com duração cada de 1h sobre o fenômeno de *liaison* em contexto obrigatório e proibido; e realizaram a gravação e leitura de 78 frases em e pós-teste, randomizadas em contexto de *liaison* obrigatório e proibido. Observou-se que, para a tarefa de CI, obteve-se uma correlação de *Spearman* (relação entre os resultados dessa tarefa e a diferença de acertos entre pós-teste e pré-teste da gravação de frases) positiva (contexto obrigatório) e negativa (contexto proibido) e, para tarefa de MT, observou-se uma correlação de *Spearman* (relação entre a diferença dos resultados dessa tarefa e a diferença de acertos entre pós-teste e pré-teste da gravação de frases) negativa (contexto obrigatório) e positiva (contexto proibido). Não houve significância estatística em nenhuma das correlações. Por sua vez, verificou-se que o período de IE proporcionou aos participantes ganhos linguísticos relacionados à *liaison*. Este estudo pode contribuir para as áreas da Linguística, Psicolinguística e Neuropsicologia ao ampliar o conhecimento sobre a produção da *liaison* em francês, especialmente nos contextos obrigatórios e proibidos, e oferecer suporte empírico para o aprimoramento de métodos de ensino de francês com foco na pronúncia em contextos controlados.

Palavras-chave: funções executivas; fenômeno de *liaison*; instrução explícita de pronúncia; bilinguismo.

ABSTRACT

Explicit pronunciation instruction has been gaining more space in pedagogical practices in Brazil. Among the many phonological phenomena that can be explicitly taught, the French *liaison* stands out as a relevant element for explicit classroom reflection. *Liaison* is defined as a boundary phenomenon between at least two words, which alters the pronunciation of an utterance and influences the flow of speech. Although the current literature already points to significant effects of explicit instruction across various phenomena and languages, it is still necessary to better understand which cognitive factors can most effectively support this pedagogical practice. Among them, executive functions (EFs) appear to play a relevant role in additional language (AL) learning. In this context, the general aim of this study was to investigate whether Brazilian learners of French as an AL with higher working memory (WM) and inhibitory control (IC) capacities would tend to benefit more from an explicit instruction (EI) intervention focused on the *liaison* phenomenon. This was an exploratory, analytical, quasi-experimental, and cross-sectional study. A total of 25 participants (7 men and 18 women) took part in the study, all at A1 or A2 levels according to the Common European Framework of Reference for Languages. The participants' ages ranged from 22 to 64 years ($M = 35.2$; $SD = 9.1$). Most of them were enrolled in postgraduate programs (*lato sensu* or *stricto sensu*, 52%), while the rest were pursuing undergraduate studies (48%). French was the third language being learned by the participants. All were Brazilian and residents of the state of Rio Grande do Sul (RS). Participants completed the Victoria Stroop task for IC and the N-back task for WM; they filled out a language history questionnaire; recorded and read 78 randomized sentences during a pre-test in both obligatory and prohibited *liaison* contexts; took part in four online explicit instruction sessions, each lasting 1.5 hours, focused on *liaison* in obligatory and prohibited contexts; and finally, recorded and read 78 randomized sentences again in a post-test in both contexts. It was observed that, for the IC task, Spearman correlations (between task performance and the difference in correct responses from pre- to post-test) were positive in the obligatory context and negative in the prohibited context. For the WM task, Spearman correlations were negative in the obligatory context and positive in the prohibited context. However, none of the correlations reached statistical significance. Nonetheless, the EI period led to linguistic gains related to *liaison*, as participants improved their performance from pre- to post-test in both contexts. This study may contribute to the fields of Linguistics, Psycholinguistics, and Neuropsychology by expanding knowledge on the production of *liaison* in French, particularly in obligatory and prohibited contexts, and by providing empirical support for the improvement of French teaching methods with a focus on pronunciation in controlled contexts.

Keywords: executive functions; *liaison* phenomenon; explicit pronunciation instruction; bilingualism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Os Contextos do Fenômeno de <i>Liaison</i> , a falsa <i>liaison</i> e exemplos.....	18
Quadro 2	As Ocorrências em Transcrição da <i>Liaison</i> em Contexto Obrigatório	19
Figura 1	Tarefa de <i>Stroop Victoria</i>	Erro! Indicador não definido.
Figura 2	Tarefa <i>N-back</i>	Erro! Indicador não definido.
Figura 3	Fluxo de Realização das Tarefas do Estudo.....	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados sociodemográficos, culturais e linguísticos .	Erro! Indicador não definido.
Tabela 2	Dados complementares sobre a aprendizagem da língua francesa.....	Erro! Indicador não definido.
Tabela 3	Resultado da tarefa de <i>Stroop Victoria</i> e <i>N-back</i> ...	Erro! Indicador não definido.
Tabela 4	Resultados de acertos no pré-teste e no pós-teste da <i>liaison</i>	53
Tabela 5	Correlações entre os acertos da tarefa <i>Stroop Victoria</i> e da tarefa <i>N-Back</i> e os acertos do fenômeno <i>liaison</i>	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CI	Controle Inibitório
DP	Desvio-Padrão
FC	Flexibilidade Cognitiva
FES	Funções Executivas
FLE	Francês como Língua Estrangeira
IE	Instrução Explícita
IES	Instituição de Ensino Superior
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Francesa
LM	Língua Materna
LNN	Língua Não Nativa
PB	Português Brasileiro
QAP	Questionário de Autoavaliação de Proficiência
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RS	Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1	O FÊNOMENO DE <i>LIAISON</i>	16
2.2	AS FUNÇÕES EXECUTIVAS CI E MT E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA <i>LIAISON</i>	20
2.3	A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA <i>LIAISON</i>	23
3	OBJETIVOS	25
3.1	OBJETIVO GERAL	25
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
	REFERÊNCIAS	26
4	ARTIGO	29
5	CONCLUSÃO GERAL	666
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA (QAP) ..	688
	ANEXO B - FRASES DA TAREFA DE PRODUÇÃO DE <i>LIAISON</i> EM CONTEXTO OBRIGATÓRIO E PROIBIDO	89
	ANEXO C - FRASES DA TAREFA DE PRODUÇÃO DE <i>LIAISON</i> EM CONTEXTO OBRIGATÓRIO E PROIBIDO SEPARADAS POR CONTEXTO E NOS 5 BLOCOS ..	90
	ANEXO D - PARECER DO CEP	89

1 INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo de Línguas Adicionais (LAs), o ensino de pronúncia tem recobrado importância nas últimas décadas (Levis, 2005, 2018; Munro; Derwing, 2015, 2020; Derwing; Munro, 2015). Dentre as diversas abordagens relacionadas a essa prática pedagógica, o ensino explícito acerca dos aspectos fonético-fonológicos tem recobrado importância nos cenários de investigação (Lima Jr.; Alves, 2019; Alves; Lima Jr., 2021; Alves, 2021).

Ainda que os estudos contemporâneos demonstrem efeitos significativos referentes a essas práticas no que diz respeito a diversos fenômenos fonético-fonológicos e sistemas de LAs (Lima Jr., 2023; Andrade, 2023; Andrade; Alves, 2024), ainda se verifica na literatura uma carência acerca de fatores cognitivos que possam influenciar os efeitos dessa prática. Nesse cenário, a verificação do papel das Funções Executivas (FEs) pode lançar luz sobre índices mais ou menos efetivos da instrução em determinados aprendizes.

As FEs (Diamond, 2013) têm o papel de controlar cognição, comportamentos e emoções, as quais estão envolvidas diretamente nos processos de desenvolvimento de uma LA¹. As FEs constituem processos multiconceituais e multicomponenciais que, mais recentemente, têm sido investigadas como divididas em três componentes (Diamond, 2013; Miyake *et al.*, 2000; Miyake; Friedman, 2012) – Controle Inibitório (CI), Memória de Trabalho (MT) e Flexibilidade Cognitiva (FC). O presente trabalho operará especificamente com os componentes das FEs de CI e MT. Por CI, compreende-se a habilidade de inibir deliberadamente respostas dominantes ou automáticas quando necessárias no funcionamento cognitivo geral (Diamond, 2013; Limberger; Buchweitz, 2012) e, por MT, a capacidade de reter e manipular informações temporariamente, envolvendo a manutenção de representações mentais, retrospectão, prospecção e orientação temporal (Diamond, 2013).

Essas habilidades cognitivas são verificadas por meio de tarefas neuropsicológicas, como por exemplo, por meio do *Stroop Victoria* (Regard, 1981; Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935) e da *N-Back* (Dobbs; Rule, 1989; Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958). A primeira tarefa versa em identificar, em menor tempo possível, a cor correspondente frente ao estímulo (palavra neutra ou palavra referente a uma cor) (Regard, 1981; Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935). A habilidade do CI é exigida ao precisar inibir deliberadamente respostas dominantes ou automáticas ao aparecer o estímulo, ora composto por uma palavra neutra (não escrita ortográfica de uma cor), ora por uma palavra cuja composição ortográfica é o nome de uma cor. A segunda consiste em decidir, no menor tempo possível, a partir de uma sequência

¹ Para este estudo, não é estabelecida distinção entre os termos 'língua estrangeira' (LE), 'língua não nativa' (LNN), 'segunda língua' (L2) e 'língua adicional' (LA), bem como entre 'língua materna' (LM) e 'primeira língua' (L1).

piscante (estímulo para armazenamento), se as alternativas evocam o estímulo apresentado (0-*back*) ou uma (1-*back*), duas (2-*back*) ou três (3-*back*) posições anteriores (Dobbs; Rule, 1989; Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958). A habilidade da MT é exigida ao manipular o número de casas anteriores (n) que o participante deve reter na memória.

A discussão sobre FEs pode trazer informações valiosas sobre o papel da prática de instrução explícita (IE) na sala de aula para o aprendizado de LA. Em função de os aprendizes muitas vezes necessitarem de conhecimento declarativo acerca do fenômeno fonético-fonológico para poderem passar a notar os referidos padrões no insumo linguístico (Zimmer; Alves, 2006; Alves, 2021; Alves; Lima Jr., 2021), a MT pode vir a desempenhar um papel importante no que diz respeito ao *overload* de informações declarativas obtidas através das explicações acerca dos padrões linguísticos. A alça episódica pode contribuir através da atividade de buscar informações no sistema de longo prazo explícito, trazendo-as para a manipulação online a fim de fomentar o trabalho das alças fonológicas e visuoespacial no aprendizado de uma LA. Por sua vez, em casos de fenômenos que ainda apresentam exceções ao padrão da regra geral, no caso de tais exceções também virem a ser explicitadas, uma questão a ser verificada é se o CI desempenharia um papel em inibir a produção em contextos proibidos e possibilitar a realização dos padrões nos contextos em que esses se manifestam na nova língua. Desta forma, o CI pode atuar inibindo a aplicação de uma regra fonético-fonológica aplicada equivocadamente, seja no contexto obrigatório, seja no contexto proibido.

O fenômeno de *liaison* em Língua Francesa constitui um aspecto dificultoso para aprendizes dessa língua, uma vez que seu uso é regido por uma série de padrões de caráter obrigatório e contextos de uso proibido. Tal fenômeno constitui-se, dessa forma, como propício para a IE de pronúncia. Nesse sentido, entende-se por *liaison* (Carton, 1974; Leon, 1966; Malmberg, 1976; Nunes, 2008; Nunes, 2009; Reis, 2000; Rossi, 1998; Seara; Correa, 2020) um encadeamento ou uma nova sílaba prosódica entre a consoante latente e a vogal ou <h> mudo inicial de duas palavras. O fenômeno de *liaison* pode apresentar diferentes contextos. No obrigatório, a consoante latente passa a ser produzida obrigatoriamente em função do padrão morfossintático da primeira palavra. Por sua vez, no contexto proibido, a consoante latente não é produzida pela mesma razão. Essa condição oferece, por meio de diversas lentes, oportunidades para que especialistas da Linguística Aplicada e da Psicolinguística busquem compreender, descrever e explicar o desenvolvimento de língua adicional (LA) em bilíngues e/ou multilíngues dentro do contexto dos estudos de pronúncia.

Considerando-se o cenário de ensino de aspectos fonético-fonológicos da LA, neste trabalho, concebeu-se a prática de IE como um conjunto de estratégias pedagógicas, a partir das quais os aprendizes recebem informações acerca dos aspectos fonético-fonológicos (Alves; Lima Jr., 2021) com a finalidade de apresentar as regras de *liaison* em contexto

obrigatório e proibido em meio a tarefas comunicativas. Assim, obtendo-se os resultados das tarefas cognitivas e a comparação entre os resultados dos acertos antes e pós IE, pode-se relacioná-los e obter informações sobre o papel das FEs nos resultados da prática de IE.

O presente estudo teve como objetivo geral investigar se aprendizes brasileiros de francês como LA com maior capacidade de MT e de CI tenderiam a ter um maior aproveitamento da intervenção com IE acerca do fenômeno de *liaison*. Para isso, investigou-se se existe relação entre as funções executivas (FEs) de 'controle inibitório' (CI) e 'memória de trabalho' (MT) e os índices de acerto em uma tarefa de produção de *liaison* em aprendizes brasileiros de língua francesa (LF) em contexto de instrução explícita (IE). Além disso, teve-se como objetivos específicos os seguintes: (a) verificar se existe correlação entre o desempenho em CI e/ou MT e os índices de acuidade em contexto obrigatório, considerando-se tal índice acuidade como a diferença de acertos entre o pós-teste, após a IE, e o pré-teste; e, (b) avaliar se existe relação entre CI e/ou MT e os índices de acuidade em contexto proibido, considerando-se tais índices de acuidade a diferença de acertos entre o pós-teste, após a IE, e o pré-teste.

Este trabalho apresenta a seguinte composição: na seção dois (2), a revisão de literatura; na seção 3 (três), os objetivos da pesquisa; na seção quatro (4), o artigo e na seção cinco (5), a conclusão geral da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O referencial teórico do presente estudo se constitui nos seguintes temas: (a) o fenômeno de *liaison* e seus contextos; (b) as FEs CI e MT e suas relações com o desenvolvimento da *liaison*; e, (c) a IE e sua relação com o desenvolvimento da *liaison*.

2.1 O FÊNOMENO DE *LIAISON*

A *liaison* é um fenômeno que se destaca no campo do ensino de pronúncia da LF por demandar, em sua realização, o reconhecimento de padrões morfossintáticos e a produção ou não de consoantes latentes. Segundo Nunes (2009), nos séculos XI e XII, a *liaison* surge em função de uma simplificação na grafia e pronúncia das palavras. Diante disso, a realização de uma consoante de ligação (ou latente) entre duas palavras, por exemplo, marcava os resquícios de um francês antigo. Para Nunes (2008), a *liaison* é definida como um fenômeno de fronteira entre pelo menos duas palavras e que modifica a pronúncia de um enunciado e influencia a cadeia de fala. É também um fenômeno de alternância fonológica que se atualiza entre duas palavras (palavra um e palavra dois) pelo aparecimento de uma consoante de ligação realizada, cuja natureza é determinada pelo padrão morfossintático da palavra um ou pelo padrão inicial da palavra dois. Por exemplo, no sintagma *les amis*, o padrão morfossintático da primeira palavra é um artigo masculino plural e a segunda palavra inicia por uma vogal. Logo, a *liaison* acontece obrigatoriamente, ou seja, o <s> de *les* é pronunciado como [z] justamente por *les* ser um artigo masculino plural e a segunda palavra iniciar por uma vogal.

Reis (2000) descreve que uma pronúncia geral e aceitável da LF é aquela que distingue todos os fonemas da língua-alvo, que não transfere os processos fonológicos mais produtivos da LM e que não apresenta características individuais muito particulares. Assim, pode-se entender que falar francês é algo inatingível. De fato, não é. Essa assertiva se justifica pelo ideário de que a LF apresenta uma fonética prescritiva e nobre (Leon, 1992; Wioland, 2005). Tratando-se da *liaison*, é necessário recorrer a três parâmetros (Reis, 2000) que auxiliam na sua realização: (a) o domínio dos contrastes em nível segmental responsável pelas mudanças de significados (como, por exemplo, os pares mínimos [i]/[y] (*vie/vu*) e [e]/[ø] (*ces/ceux*)); (b) a diminuição dos efeitos da LA que podem levar a padrões diferentes dos verificados entre os falantes da língua; e, (c) as próprias dificuldades individuais. Acrescenta-se aos parâmetros de Reis (2000) um quarto, que diz respeito ao domínio dos padrões morfossintáticos da LF.

Sendo assim, é indiscutível que a *liaison* tem origem na sílaba, ou melhor, na ressilabificação, e não é um fenômeno inato, sendo de exposição ao uso (Carton, 1974; Wioland; Pagel, 1991). Um exemplo de que a *liaison* é um fenômeno estruturado pelo uso

pode ser encontrado nos estudos de Chevrot, Chabanal e Dugua (2007), em que crianças nativas do francês em fase de desenvolvimento de LM têm dificuldade de dominar a ressilabificação que origina a *liaison*, justamente por não conseguirem segmentar e formar sintagmas. Um outro exemplo, a partir de estudos com crianças entre dois e seis anos, é apresentado por Nunes (2009). Nesse estudo, os sintagmas do tipo *l'ours* são pronunciados como [lə.'nuʁs] e o sintagma *deux ours* como [dø.'nuʁs] ou [dø.'uʁs]. Espera-se, respectivamente, [luʁ] e [dø.'zuʁ]. A *liaison* em [n] é justificada pelo fato de que as crianças estão mais expostas a sintagmas com o artigo indefinido *un* (*um*), não conseguindo ligar a primeira palavra.

Em relação a adultos, Chevrot, Chabanal e Dugua (2007) revelam que indivíduos nativos do francês realizam as *liaisons* em [n], [z] e [t] em 99,7% e o restante se reserva para as *liaisons* em [p], [ʁ] e [d]. Ademais, observou-se nos estudos de Pagliano e Laks (2005) que a variável 'sexo' não é fator considerável entre os adultos. Porém, a idade é uma variável distintiva em função da inserção social e profissional desses indivíduos, ou seja, as interações sociais e laborais influenciam no desenvolvimento da pronúncia dos participantes do estudo.

No contexto do português brasileiro (PB), o fenômeno de *liaison* não está descrito no inventário morfossintático e não é produzido pelos falantes como uma marca de variação linguística. O mais próximo da *liaison* é o encadeamento com sonorização pré-vocálica (Othero, 2005), ou seja, é a realização das consoantes plosivas, fricativas ou africadas surdas como sonoras antes de um som vocálico. Em PB, ao proferir o sintagma "as asas", os falantes realizam a sonorização da fricativa pré-vocálica, como da seguinte forma: [a.'za.zɛ]. É possível também confundir a *liaison* com o encadeamento.

Detey, Fontan e Pellegrini (2016) definem de forma geral o encadeamento (conhecido em LF como *enchaînement*) como uma junção, isto é, uma fronteira linguisticamente pertinente entre dois segmentos, sílabas, morfemas, sintagmas ou frases. A diferença entre *liaison* e encadeamento se estrutura pelo fato de que a *liaison* trata da alteração, entre dois fonemas vocálicos, de um elemento consonântico de apoio (consoante ou *glide*), e o encadeamento não. Logo, a *liaison* se traduz pela pronúncia de uma consoante latente presente em um estado anterior da língua. Tanto a *liaison* quanto o encadeamento implicam um processo de ressilabificação e a transformação da unidade rítmica, já que o segmento se desloca para outro grupo de força (Nunes, 2008). Leon (1992) e Wioland (2005) esclarecem que esses fenômenos acontecem porque, durante a evolução da LF, essa tendeu sempre a conservar o padrão silábico consoante + vogal. Isso se deve ao fato de que a história da fonologia da LF fez repercutir ao mundo a ideia de que ela mesma é extremamente padronizada.

Nunes (2008) exemplifica respectivamente a *liaison* e o encadeamento utilizando os seguintes sintagmas: *les enfants* [le.'zã.fõ] e *il arrive* [i.'la.ʁiv]. O sintagma *il arrive* se classifica

como encadeamento, pois as características da consoante de ligação da primeira palavra são todas preservadas, isto é, a consoante final da primeira palavra já é pronunciada quando proferida sem outra palavra após ou entre palavras. No sintagma *les enfants*, o grafema <s> em *les* é realizado em [z] por se encaixar nos padrões de *liaison* em contexto obrigatório (artigo definido masculino). A justificativa desse contexto de *liaison* é marcada pela presença do artigo definido masculino plural (*les*). Porém, o <s> não seria realizado se a palavra *les* fosse proferida isoladamente ou, por exemplo, se em vez de *enfants*, houvesse uma palavra que iniciasse com consoante. Logo, padrões associativos entre LM e LA estão diretamente ligados ao desenvolvimento dessa LA.

Diante do apresentado, compreende-se que a sonorização pré-vocálica (Othero, 2005), por fazer parte do inventário fonético-fonológico do PB, tende a facilitar o entendimento da *liaison*. Porém, o maior desafio para os aprendizes brasileiros é compreender a existência de uma consoante latente, quais são essas consoantes e os padrões morfossintáticos que viabilizam a produção da *liaison* ou não. Logo, a partir desses comportamentos linguísticos, torna-se visível que o processo de desenvolvimento de uma LA apresenta algumas especificidades em função do sistema de LM do aprendiz, uma vez que um código linguístico já estabelecido no sistema cognitivo do aprendiz (o de LM) se encontra bem estruturado (Blank, 2008).

Nessa esteira, Kamber e Skupien-Dekenss (2010) destacam que uma *liaison* ineficaz pode comprometer o ritmo da sentença e seu acento em alguns aspectos. Para evitar uma má compreensão da sentença proferida, além do conhecimento da diferença entre encadeamento e *liaison*, é relevante que o aprendiz tenha consciência dos contextos dos fenômenos de *liaison* (Quadro 1).

Quadro 1 - Os Contextos do Fenômeno de Liaison, a Falsa Liaison e Exemplos

Palavra Ortográfica	Exemplo	Transcrição Fonética
Obrigatório	1. <i>les amis</i>	[lɛ. 'za.mi]
Facultativo	2. <i>Je suis allemand.</i>	[ʒə.sɥi. 'zal.mã] ou [ʒə.sɥi. 'al.mã]
Proibido	3. <i>des haricots</i>	[dɛ. 'a.bi.ko]
Falsa <i>liaison</i>	4. <i>Je suis allé.</i>	[ʃɥi. 'ta.le]

Fonte: os autores (2025).

Os contextos do fenômeno de *liaison* são estruturados a partir dos padrões morfossintáticos da LF. Existem três tipos de contextos, quais sejam os seguintes: o obrigatório, o facultativo, o proibido, e a falsa *liaison* (Leon, 1966). Por fins de delimitação da pesquisa, o contexto facultativo e o da falsa *liaison* não estiveram na composição da metodologia e, portanto, nos dados.

Para compreender os contextos de *liaison*, é preciso ter consciência dos padrões morfossintáticos da LF, ou seja, distinguir as classes morfológicas, suas mudanças fonológicas e suas funções sintáticas. Tomando os exemplos do Quadro 1, no primeiro, a *liaison* é obrigatória porque a palavra “*les*” é classificada como um artigo definido masculino plural. No exemplo dois, a *liaison* é facultativa porque o verbo “*être*/ser e estar” está na primeira pessoa do singular. No exemplo três, a *liaison* é proibida porque a palavra “*haricots*/feijões” inicia com <h> aspirado (Leon, 1966). No exemplo quatro, segundo Nunes (2008), tem-se a falsa *liaison* que ocorre na tentativa de ligar, oralmente, duas palavras por uma consoante que não é produzida nem na primeira palavra e nem na segunda palavra.

Além disso, como já mencionado, a *liaison* é um processo de ressilabificação e tem a função de reorganização silábica. Portanto, compreender quais são as ocorrências (Quadro 2) das *liaisons* em contexto obrigatório pode auxiliar na acuidade da produção do aprendiz e, portanto, na não realização do contexto proibido.

Quadro 2 - As Ocorrências em Transcrição da Liaison em Contexto Obrigatório

Ocorrência Transcrição Fonética	Grafema	Exemplos e transcrição fonética
[z]	<s>	<i>nos enfants</i> [no. 'zã.fã]
	<x>	<i>aux amis</i> [o. 'za.mi]
	<z>	<i>chez eux</i> [ʃe. 'zø]
[t]	<t>	<i>huit enfants</i> [ɥi. 'tã.fã]
	<d>	<i>quand il</i> [kã. 'til]
[n]	<n>	<i>un ami</i> [œ. 'na.mi]
[ʁ]	<r>	<i>dernier étage</i> [dɛʁ.njɛ. 'be.taʒ]

Fonte: elaborada pelos autores (2025), com base em Leon (1966).

Nunes (2008) realizou um estudo sobre a produção do fenômeno de *liaison* nos contextos obrigatório, proibido, facultativo e falsa *liaison*. Esse estudo contava com dois bilíngues brasileiros (um do sexo masculino e outro do sexo feminino, ambos com nível avançado de língua francesa), estudantes de graduação em letras de final de curso, que gravaram 24 frases com 90 fronteiras de palavras para verificar os casos do fenômeno de *liaison*. O estudo revelou que os informantes realizaram a maioria das *liaisons* obrigatórias (86%). Porém, as *liaisons* facultativas foram pouco frequentes (13%). Na produção de *liaisons* proibidas (20% realizado) e de junturas (88% realizado), houve inserção de vogais e algumas mudanças sonoras não previstas, talvez influenciadas pela transparência de algumas palavras do português em relação ao francês. Diante disso, percebe-se que o fenômeno de *liaison* deve ser explicitado nas aulas de LA.

Para que ocorra a *liaison*, portanto, há necessidade de observar o seguinte: a primeira palavra (ou palavra um) deve conter uma consoante latente em posição silábica final e a segunda palavra (ou palavra dois) deve ser composta na primeira sílaba, em posição silábica inicial, por uma vogal ou um <h> mudo (Leon, 1966).

De forma sucinta, deve-se considerar o seguinte: a consoante latente da primeira palavra do sintagma deve compor uma das classes gramaticais descritas entre os parênteses (artigos definidos masculino e feminino no plural; artigo indefinido masculino no singular; artigos indefinidos masculino e feminino no plural; artigos partitivos masculino e feminino no plural; artigos combinados com preposição; pronomes pessoais; adjetivos possessivos masculino e feminino no plural e singular; pronomes complemento de objeto direto; alguns numerais; pronome anafórico *en*; as preposições *chez*, *dans* e *sans*, advérbios monossilábicos e verbo *être* na terceira pessoa do singular) e deve-se analisar os grafemas e fonemas que iniciam a primeira sílaba da segunda palavra. Caso as configurações silábicas não configurem o que foi mencionado, a *liaison* não acontece. Para o contexto proibido, majoritariamente, a segunda palavra deve iniciar com <h> aspirado, a composição sujeito e adjetivo, a estrutura sujeito e verbo em que o sujeito é um substantivo ou adjetivo no plural, após o pronome sujeito de um verbo invertido (*ont-ils accepté*), após participípios passados, após os pronomes interrogativos *lesquels* e *lesquelles*, após o pronome indefinido *tous*, após a conjunção aditiva *et*, entre outros, configurando a não produção da consoante latente (Leon, 1966).

Portanto, compreender os passos informados e oferecer aos aprendizes um ensino que destaca a pronúncia oportuniza, conforme Seara e Correa (2020): (a) o reconhecimento de grafemas e suas representações sonoras para que o aluno tenha autoconfiança; e, (b) as representações dos sistemas ortográfico e fonológico da LA e LM para que se tenha a diferenciação entre os dois sistemas. Assim, o aprendiz terá bons meios para o êxito em sua LA. A próxima subseção se destina às relações entre os componentes de funções executivas CI e MT com o fenômeno de *liaison*.

2.2 AS FUNÇÕES EXECUTIVAS CI E MT E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA *LIAISON*

Diamond (2013) define as FEs como um conjunto de processos cognitivos de alto nível que possibilitam o controle do comportamento, pensamentos e emoções para atingir metas, sendo constituídas pelos componentes MT, CI e flexibilidade cognitiva (FC). Nos modelos multidimensionais de Diamond (2013) e de Miyake *et al.* (2020), há uma melhor delimitação destas FEs e das funções de seus componentes.

O modelo de Miyake *et al.* (2000) estruturou três funções independentes – a inibição (ou *inhibiting*), o monitoramento e a atualização da informação na MT (ou *updating*) e a flexibilidade mental (ou *shifting*). Porém, os três são relacionados entre si. O *inhibiting* é entendido como a capacidade de inibir deliberadamente respostas dominantes ou automáticas, o *updating* é a atualização e monitoramento de representações mentais na MT, e o *shifting* é compreendido como a capacidade de alternar ou comutar entre tarefas ou operações mentais.

Diamond (2013), por outro lado, sugere um modelo *top-down* em que o CI, a MT e a FC representam habilidades básicas. A CI é entendida como uma capacidade de controlar a atenção, comportamento, cognições e emoções, de modo a inibir tendências prévias, atuando de maneira mais apropriada a um contexto. Logo, ela permite ao indivíduo a possibilidade de escolher entre reagir ou não a algo, por exemplo. Essa habilidade de inibição inclui: (a) o controle de interferência, que pode ser dividido em (i) CI da atenção, isto é, capacidade de controlar o foco atencional e inibir a atenção a distratores, e (ii) inibição IC, a capacidade de inibir representações mentais, com pensamentos e memórias; e, (b) a inibição de repostas ou autocontrole, que é a capacidade de inibir comportamentos e emoções. Logo, ela permite ao indivíduo a possibilidade de escolher entre reagir ou não a algo, por exemplo. A MT é a capacidade de sustentar informações e mentalmente operar sobre elas e solucionar um problema. A FC permite ao sujeito mudar de perspectiva (espacial ou interpessoal) e entre diferentes formas de abordar a situação-problema, permitindo que os indivíduos se adaptem a diferentes demandas e padrões. Diamond (2013) ainda inclui o *switching* (FC) entre essas tarefas. A flexibilidade é a mais complexa e com sobreposição a conceitos de criatividade e *set shifting*. A interação entre essas três habilidades – CI, MT e FC – resulta nas FEs superiores ou complexas, a citar o raciocínio, a resolução de problemas e o planejamento.

Com base nos modelos de Diamond (2013) e Miyake *et al.* (2000), pode-se compreender que a proposta de Miyake e Friedman (2012) leva a um modelo utilitário em que há um fator comum de FE (I, atualização e FC) e dois mais específicos (*shifting* e *updating*). Há ainda uma complexidade hierárquica nas funções em que a I e a atualização da informação e flexibilidade mental operam em conjunto para oferecer suporte às funções mais complexas. Por sua vez, desses três emergem as superiores, como raciocínio, resolução de problemas e planejamento (Diamond, 2013). No entanto, um ponto importante entre os dois modelos é que as FEs de Miyake e Friedman (2012) levam a uma unidade. Diamond (2013) postula que as FEs básicas estão associadas e que não há mecanismo global subjacente a cada habilidade. A partir do modelo de Diamond (2013), a MT é um repositório de informações que são mantidas e manipuladas em uma dada tarefa; o CI é o domínio a anseios indesejados associados à atenção, à concentração e aos comportamentos sobrepostos; por sua vez, a FC

é a capacidade de fazer ajustes para se adaptar e resolver problemas que surgem, como na aprendizagem de uma LA.

A LF é uma língua de grupo rítmico fonotático (Seara; Correa, 2020) e, sobretudo, quando em contexto de FLE (Francês como Língua Estrangeira), representa uma parcela muito pequena da sociedade, dificultando certos tipos de estudos e pesquisas, pois o número de participantes, testes, entre outros é escasso. Assim, compreender as relações grafema e fonema da LA e da sua LM dá ao aprendiz autoconfiança, pois a relação grafofonológica do PB é mais transparente do que na LF (Seara; Correa, 2020). Então, sugere-se o desenvolvimento do acento do grupo rítmico e da sílaba. Assim, a partir da experiência pedagógica do autor do presente estudo, o aprendiz consegue formular os grupos rítmicos da língua e tende a ter um melhor desempenho linguístico.

Diante disso, é possível inferir que as FEs podem ser acionadas de forma sistemática nos processos de desenvolvimento de LA. A partir da experiência pedagógica do autor proponente deste estudo, tratando-se do desenvolvimento do fenômeno de *liaison* na LF, que corresponde a uma nova situação linguística em relação ao PB, o aprendiz necessita inibir ações (ativação de CI), bem como buscar na memória explícita as regras apresentadas e fazer uso de informações (papel da MT) sobre padrões morfossintáticos para realizar ou não o contexto do fenômeno.

Com base no modelo de Diamond (2013) e no desenvolvimento do fenômeno de *liaison* (Carton, 1974; Leon, 1966; Malmberg, 1976; Nunes, 2008; Nunes, 2009; Reis, 2000; Rossi, 1998; Seara; Correa, 2020), o aprendiz que está em desenvolvimento de LF utiliza a alça fonológica como um modelo de memória auditivo-verbal de curta duração (MT), armazenando temporariamente os segmentos ou suprasegmentos. Além disso, o aprendiz pode fazer uso da alça episódica da MT para recuperar da memória explícita de longo prazo as regras e o vocabulário já conhecidos de LF para as atividades pedagógicas. Esse mesmo aprendiz, ao reter os padrões morfossintáticos das regras da *liaison*, consegue inibir (CI) aqueles padrões que são do contexto proibido.

Com base na teoria apresentada sobre o fenômeno *liaison* e seus contextos (Carton, 1974; Leon, 1966; Malmberg, 1976; Nunes, 2008; Nunes, 2009; Reis, 2000; Rossi, 1998; Seara; Correa, 2020), é possível perceber que, no seu processo de produção do fenômeno na LA, a relação das FEs está, para a MT, na retenção de informações úteis sobre a relação grafema/fonema, nos padrões gramaticais, na noção silábica e de grupo acentual. Por exemplo, no sintagma *ses enfants*, o padrão morfossintático da primeira palavra é um adjetivo possessivo masculino plural e a segunda palavra inicia por uma vogal. Logo, a *liaison* acontece obrigatoriamente, ou seja, o <s> de *ses* é pronunciado como [z] justamente por *ses* ser um adjetivo possessivo masculino plural e a segunda palavra iniciar por uma vogal, cabendo à MT a retenção e manipulação dessa informação, no caso de tal regra ser

explicitada. Ou seja, o aprendiz pode tomar conhecimento, a partir das regras a ele explicitadas, de que a *liaison* com <s> acontece em [z], que com a classe gramatical dos adjetivos possessivos masculino plural a *liaison* é obrigatória e que ao produzir a consoante latente, o grupo acentual se reconfigura. Por sua vez, para o CI, ao perceber que há o sintagma *les*, o aprendiz infere que a *liaison* é obrigatória. Porém, ao se deparar com a palavra *haricots*, aciona-se o <h> de *haricots* é um <h> aspirado, ele inibe a realização da *liaison* em [z] e não a produz. No caso de essa proibição ter sido explicitada, não somente a MT entrará em jogo, mas a própria CI poderá exercer o papel de inibir alguma possível tendência de realização do fenômeno, como a aplicação de uma regra equivocada.

2.3 A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA LIAISON

Valendo-se de uma abordagem metodológica acional em FLE apresentada no QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) (*Conseil de L'europe*, 2000), Castro e Oliveira (2015) explicam que o aprendiz, por meio dessa abordagem acional, constrói o conhecimento com os demais atores sociais, como, por exemplo, os próprios colegas e professores. A tarefa ou *tâche* é um dos principais dispositivos pedagógicos utilizados nessa abordagem (Castro; Oliveira, 2015). Com ela, o aprendiz alcança um determinado resultado em função de um problema a ser resolvido, de uma obrigação a ser cumprida ou de uma meta que tenha sido estabelecida.

Em relação às competências necessárias na abordagem acional, o QECR (*Conseil de l'Europe*, 2000) propõe que as tarefas ou *tâches* sejam desenvolvidas por meio dos *savoirs* ou saberes, do *savoir-faire* ou saber fazer, do *savoir-être* ou saber ser, e *savoir-apprendre* ou saber aprender. Os *savoirs* são compostos por conhecimentos derivados da experiência e da aprendizagem formal. O *savoir-faire* envolve o conhecimento procedural. O *savoir-être* está relacionado às características de personalidade e individualidade do indivíduo. E, por fim, o *savoir-apprendre* engloba os outros tipos de conhecimentos e está ligado à capacidade de aprender a aprender.

Castro e Oliveira (2015) descrevem que as competências para se comunicar são estruturadas por três pilares, o linguístico, o sociolinguístico e o pragmático, e que esses são constituídos de *savoirs* e de *savoir-faire*. No pilar linguístico, há os conhecimentos relativos ao léxico, à fonética, à sintaxe e aos demais sistemas da língua. No sociolinguístico, há os parâmetros socioculturais de utilização da língua, como, por exemplo, as convenções sociais. Por sua vez, no pilar pragmático, há o uso funcional dos recursos linguísticos em relação às

situações comunicativas, incluindo a coesão, a coerência e o domínio do discurso de modo geral.

A partir daí, as *tâches* ou tarefas desenvolvidas por meio dos *savoirs*, considerando as competências comunicacionais, são propostas aos aprendizes em forma de atividades linguísticas ambientadas em um domínio. Esse pode ser público, profissional, educacional ou individual (*Conseil de l'Europe, 2000*). Considerando a proposta pedagógica da abordagem comunicacional, Albuquerque e Becker (2021) chamam atenção para situações de interações orais entre sujeitos desconhecidos. As autoras sinalizam que é comum que nossa atenção se volte para o modo como os participantes do diálogo produzem sua fala e, complementarmente, passam a compreender a do outro. O movimento comunicacional realizado por falantes e ouvintes pode ser entendido como um cíclico processo de construção de sentidos, de rotas de compreensão que entrelaçam aspectos fonológicos.

No campo fonológico, além dos aspectos segmentais, os aprendizes brasileiros têm dificuldades no que se refere à produção da *liaison* (aspecto suprasegmental) (Seara; Correa, 2020), produzindo a consoante latente, porém, sem a devida ligação. Tal fato pode acarretar pausas nos grupos rítmicos. Nesse sentido, um ponto importante a ser considerado é a familiarização que o aprendiz tem com a língua estudada. Assim, abre-se um campo para os estudos sobre o desenvolvimento da pronúncia das diferentes LAs no que se refere ao ensino. Tais estudos, segundo Kupske, Alves e Lima Jr. (2021), contribuem na área de ensino de línguas, pois, ao entendermos o processamento das LAs, somos capazes, por exemplo, de (re)pensar práticas de ensino, bem como contribuir para o desenvolvimento de materiais voltados para o ensino de novas línguas. No âmbito da LF, para êxito no desenvolvimento da LA, conforme Seara e Correa (2020), é importante a apresentação de (a) um quadro com correspondências entre grafemas e fonemas da LF; (b) o conhecimento dos aspectos segmentais, coarticulatórios, do acento, do ritmo, da entonação da LA e da LM; e, (c) a prática de pronúncia contextualizada, de modo que o aprendiz consiga internalizar os aspectos sonoros da LA a partir da instrução explícita do aspecto fonológico, para que o aprendiz tenha uma consciência acerca dos sons que está estudando.

Para Alves *et al.* (2020), a instrução é um momento em que o professor pode trabalhar uma ativação consciente dos sons da LA. Alves e Lima Jr. (2021) informam que a IE (Celce-Murcia; Brinton; Goodwin, 1996; Celce-Murcia *et al.*, 2010) se caracteriza como um conjunto de estratégias pedagógicas das mais variadas, a partir das quais os aprendizes recebem informações acerca das regras do *input*. As estratégias pedagógicas, com base em Celce-Murcia *et al.* (2010), são as seguintes: (a) a etapa de Descrição e Análise, a partir de atividades com ilustrações orais e escritas de como o aspecto formal (por exemplo, a *liaison* em contexto obrigatório e proibido) é produzido e quando ele ocorre dentro do discurso falado; (b) a etapa de Discriminação Auditiva, caracterizada por atividades com prática auditiva focada, com

feedback voltado à habilidade de o aprendiz discriminar o aspecto formal; (c) a Prática Controlada, com atividades de leitura oral de sentenças com pares mínimos (por exemplo, as consoantes latentes), pequenos diálogos, etc., com atenção especial sobre o aspecto formal destacado, com vistas a desenvolver a consciência do aprendiz; (d) a Prática Guiada, a partir de atividades de comunicação estruturadas, tais como atividades do tipo “lacuna de informações” ou diálogos com pistas, que permitam que o aprendiz monitore o aspecto formal especificado; e a (e) Prática Comunicativa, com atividades menos estruturadas, de desenvolvimento de fluência (*role play*, resolução de tarefas), que requerem que o aprendiz preste atenção tanto à forma quanto ao conteúdo do enunciado.

Lima Jr e Alves (2019) reforçam essa proposta, enfatizando que os cinco passos devem estar ligados a um tema comunicativo ou a outros componentes linguísticos, e propondo que o professor haja com bom senso nas lições integradas, mantendo um ambiente comunicativo a partir das necessidades individuais dos aprendizes. Portanto, a forma como o professor irá desenvolver o componente fonético-fonológico não é única. As práticas pedagógicas da instrução explícita auxiliam no desenvolvimento dos contextos da *liaison*, pois ao tornar as regras dos contextos explícitas, os aprendizes têm ferramentas para inibir as respostas automáticas (como generalizar que todo <h> pertence ao contexto obrigatório) e para compreender os padrões morfossintáticos que favorecem o contexto obrigatório.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Investigar se aprendizes brasileiros de francês como LA com maior capacidade de MT (memória de trabalho) e de CI (controle inibitório) tenderiam a ter um maior aproveitamento da intervenção com IE acerca do fenômeno de *liaison*.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Verificar se existe correlação entre o desempenho em CI e/ou MT e os índices de acuidade em contexto obrigatório, considerando-se tal índice acuidade como a diferença de acertos entre o pós-teste, após a IE, e o pré-teste.

Avaliar se existe relação entre CI e/ou MT e os índices de acuidade em contexto proibido, considerando-se tais índices de acuidade a diferença de acertos entre o pós-teste, após a IE, e o pré-teste.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. I. A.; BECKER, M. R. Inteligibilidade. In: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR., R. J. (org.). **Investigando os sons de línguas não nativas**. São Paulo: Abralín, 2021. p. 235-238. Disponível em: <https://editora.abralin.org/wp-content/uploads/2021/09/Investigando-os-sons-de-linguas-nao-nativas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- ALVES, U. K. Aquisição fonético-fonológica de L2: Contribuições dos estudos de instrução explícita e treinamento perceptual. **Cadernos de Linguística da Abralín**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-28, 2021.
- ALVES, U. K.; LIMA JR., R. M. Instrução explícita. In: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR., R. J. (org.). **Investigando os sons de línguas não nativas**. São Paulo: Abralín, 2021. p. 175-204. Disponível em: <https://editora.abralin.org/wp-content/uploads/2021/09/Investigando-os-sons-de-linguas-nao-nativas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- ALVES, U. K.; AQUINO, C.; BUSKE, A. C. S.; DA SILVA, I. F. Efeitos da instrução explícita de pronúncia na inteligibilidade local: um estudo sobre a identificação, por ouvintes brasileiros, de vogais médias anteriores produzidas por um aprendiz argentino de português brasileiro. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 3, p. 219-247, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.31712>. Acesso em: 22 jul. 2024.
- ANDRADE, R. H. de. **Instrução explícita de pronúncia em português como língua adicional para hispanofalantes: efeitos na produção e na inteligibilidade local de /s/ e /z/**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/274439/001198917.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jan. 2025.
- ANDRADE, R. H. de; ALVES, U. K. O papel da instrução explícita de pronúncia na produção das consoantes /s/ e /z/ por aprendizes hispanofalantes de Português Brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 27, n. 1, p. 1–25, 2024. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/26761>. Acesso em: 3 maio 2025.
- BLANK, C. A. **A transferência grafo-fônico-fonológica L2 (francês) – L3 (inglês): um estudo conexcionista**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS. Disponível em: https://www.ufpel.edu.br/dissertacao_cintia_final. Acesso em: 11 jan. 2025.
- CARTON, F. **Introduction à la phonétique du français**. Paris: Bordas, 1974.
- CASTRO, W. D. J. S.; OLIVEIRA, R. S. Da abordagem comunicativa à perspectiva acional no curso de letras português/francês da Universidade Federal de Sergipe. **Revista Letras Raras**, v. 4, n. 2, p. 203-229, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.35572/rlr.v4i2.434>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINDER, B. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CHEVROT, J. P.; CHABANAL, D.; DUGUA, C. Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage: trois études de cas. **Journal of French Language Studies**, v. 17, n. 1, p. 103-128, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0959269506002663>. Acesso em: 21 mar. 2025.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: la langue française**. 2000. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 9 out. 2024.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research**. Amsterdam: John Benjamins, 2015

DETEY, S.; FONTAN, L.; PELLEGRINI, T. Traitement de la prononciation en langue étrangère: approches didactiques, méthodes automatiques et enjeux pour l'apprentissage. **Revue TAL**, v. 57, n. 3, p. 15-39, 2016. Disponível em: <https://hal.science/hal-01919021/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 19 fev. 2025.

DOBBS, A. R.; RULE, B. G. Adult age differences in working memory. **Psychology and Aging**, v. 4, p. 500-503, 1989. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1990-09446-001>. Acesso em: 05 jan. 2025.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. **Cognitive Neuroscience: the biology of the mind**. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 2009.

KAMBER, A.; SKUPIEN-DEKENS, C. La correction phonétique en français langue étrangère: enseignement et évaluation en laboratoire multimédia. **Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'Aplut**, v. 29, n. 2, p. 89-102, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/aplut.744>. Acesso em: 15 abr. 2025.

KIRCHNER, W. K. Age differences in short-term retention of rapidly changing information. **Journal of Experimental Psychology**, v. 55, n. 4, p. 352-358, 1958. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0043688>. Acesso em: 14 já. 2025.

KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA, JR., R. J. **Investigando os sons das línguas não nativas**. Campinas: Abralín, 2021. Disponível em: <https://editora.abralin.org/publicacoes/investigando-os-sons-de-linguas-nao-nativas/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

LEON, P. **Prononciation du français standard**. Paris: Didier, 1966.

LEON, P. **Phonétisme et prononciations du français**. Paris: Nathan, 1992.

LEVIS, J. M. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.

LEVIS, J. M. **Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

LIMA JR., R. A dynamic account of the development of English (L2) vowels by Brazilian learners through communicative teaching and through explicit instruction. *In*: ALVES, U. K.; ALBUQUERQUE, J. I. A. (eds.). **Second Language Pronunciation**: different approaches to teaching and training. Berlin: Mouton de Gruyter, 2023, p. 147-166.

LIMA JR., R. M.; ALVES, U. K. A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. **Revista do GEL**, v. 16, n. 2, p. 27–56, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/gel.v16i2.2417>. Acesso em: 02 jan. 2025.

LIMBERGER, B. K.; BUCHWEITZ, A. Estudos sobre a relação entre bilinguismo e cognição: o controle inibitório e a memória de trabalho. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 67–87, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/12253>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MALMBERG, B. **Phonétique française**. Malmö: LiberLäromedl, 1976.

MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P. The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions. **Current Directions in Psychological Science**, v. 21, n. 1, p. 8–14, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>. Acesso em: 29 fev. 2024.

MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P.; EMERSON, M. J.; WITZKI, A. H.; HOWERTER, A.; WAGER, T. D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. **Cognitive Psychology**, v. 41, n. 1, p. 49–100, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>. Acesso em: 06 mar. 2025.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Intelligibility in research and practice: teaching priorities. *In*: REED, M.; LEVIS, J. M. (eds.). **The handbook of English pronunciation**. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015, p. 377-396.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility, redux. **Journal of Second Language Pronunciation**, v. 6, n. 3, p. 283-309, 2020.

NUNES, V. G. O fenômeno da liaison e enchainement na leitura: o caso de aprendizes de francês língua estrangeira. **Anais do CELSUL**, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/textos/textos/anais/CELSUL_VIII/fono-Vanessa%20Gonzaga%20Nunes.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

NUNES, V. G. A liaison em língua francesa: falantes de FLE vs falantes nativos de francês. **Working Papers em Linguística**, v. 10, n. 2, p. 1-20, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2009v10n2p1>. Acesso em: 19 nov. 2024.

OTHERO, G. A. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1–13, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

PAAP, K.; LIU, Y. Conflict resolution in sentence processing is the same for bilinguals and monolinguals: the role of confirmation bias in testing for bilingual advantages. **Journal of Neurolinguistics**, v. 27, n. 1, p. 50–74, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2013.09.002>. Acesso em: 26 out. 2024.

PAGLIANO, C.; LAKS, B. Problématique de la liaison dans l'analyse d'un corpus de français oral actuel. *In*: **Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement**. 50 ans

de travaux et d'enjeux, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, 2005. Disponível em: <http://www.bernardlaks.info>. Acesso em: 12 nov. 2024.

REGARD, M. **Cognitive rigidity and flexibility**: a neuropsychological study. 1981. Tese (Doutorado em Psicologia) – University of Victoria, British Columbia, Victoria, Canada. Disponível em: <https://elibrary.ru/item.asp?id=7393823>. Acesso em: 27 set. 2024.

REIS, C. Notas para uma pronúncia do francês. **Caligrama**: Revista de Estudos Românicos, v. 5, p. 31–49, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2238-3824.5.0.31-49>. Acesso em: 19 mar. 2025.

ROSSI, A. **Análise auditiva e acústica do fenômeno da ligação do francês com consoantes sonoras realizado por estudantes brasileiros**. 1998. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/77893>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. **Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues**. 2013. 55 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95052>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SEARA, I. C.; CORREA, B. T. A sílaba e o acento em francês. In: ALVES, U. K.; SILVA, S. M.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras**: subsídios para o ensino. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 299–332.

SILVA, J.; STARLING-ALVES, I.; MOURA, R.; HAASE, V. G. Teste Stroop Victoria. In: JULIO-COSTA, A.; MOURA, R.; HAASE, V. (Org.). **Compêndio de testes neuropsicológicos**: atenção, funções executivas e memória. São Paulo: Hogrefe, 2017. p. 163–174.

STROOP, J. R. Studies of interference in serial verbal reactions. **Journal of Experimental Psychology**, v. 18, n. 6, p. 643–662, 1935. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0054651>. Acesso em: 10 mar. 2025.

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

WIOLAND, F.; PAGEL, D. **Le français parlé**: pratique de la prononciation du français. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

ZIMMER, M. C.; ALVES, U. K. A produção de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua: instrução explícita e conexãoismo. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 101-143, 2006.

5 CONCLUSÃO GERAL

Neste estudo, objetivou-se investigar a existência da relação entre os as funções executivas CI e MT e os índices de acerto em uma tarefa de produção de *liaison*, em contexto obrigatório e proibido, em bilíngues brasileiros aprendizes de LF em contexto de instrução explícita.

Como dito anteriormente, vale salientar, mesmo como caráter exploratório, os participantes obtiveram melhor desempenho nos acertos entre pós e pré-teste do contexto obrigatório, com um delta de 4,5 (Md), e do contexto proibido com um delta de 5,1 (Md). Este melhor desempenho está relacionado com as sessões de IE sobre os contextos de *liaison*, pois as aulas proporcionaram aos participantes a revisitação das regras de *liaison* em contexto obrigatório e proibido.

Em relação aos dados inferenciais, para CI (*Stroop Victoria*), a correlação de *Spearman* entre a diferença dos acertos em contexto obrigatório com o resultado da tarefa de *Stroop Victoria* foi positiva e com uma força de correlação fraca ($p=0,159$, $p=0,448$). Para MT, a correlação de *Spearman* entre a diferença dos acertos em contexto obrigatório com o resultado da tarefa de *N-back* foi negativa e com uma força de correlação fraca ($p=-0,182$, $p=0,384$).

Informa-se também que, de forma exploratória, os participantes obtiveram melhor desempenho nos acertos entre pós e pré-teste do contexto proibido, com um delta de 4,0 (Md). Em relação aos dados inferenciais, a correlação de *Spearman* entre a diferença dos acertos em contexto proibido com o resultado da tarefa de CI (*Stroop Victoria*) foi negativa e com uma força de correlação fraca ($p=-0,024$, $p=0,910$). Para MT (*N-back*), a correlação de *Spearman* entre a diferença dos acertos em contexto proibido foi positiva e com uma força de correlação fraca ($p=0,076$, $p=0,717$).

Ademais, para o contexto obrigatório, não houve significância estatística ($p>0,05$) nas relações entre a CI (*Stroop Victoria*) ($p=0,448$) e os acertos da *liaison*, bem como entre a MT(*N-Back*) ($p=0,384$) e os acertos da *liaison*. E, para o contexto proibido, também não houve significância estatística nas relações entre a CI (*Stroop Victoria*) ($p=0,910$) e os acertos da *liaison*, bem como entre a MT(*N-Back*) ($p=0,717$) e os acertos da *liaison*.

O estudo investigou a relação entre FEs (CI e MT) e a aprendizagem da *liaison* no francês, mas não encontrou correlações significativas entre os desempenhos em tarefas cognitivas (*Stroop Victoria* e *N-back*) e a diferença entre os resultados do pré e pós-teste. Uma possível explicação está na baixa variabilidade dos resultados nas tarefas cognitivas, sobretudo na tarefa de CI (*Stroop Victoria*), que contou com poucos *trials* e foi obtido mais de 90% de acertos dos participantes. A homogeneidade sociodemográfica da amostra (composta

por estudantes multilíngues e no mínimo com graduação) também pode ter influenciado nos resultados. A coleta *online* pode ter limitado a atenção dos participantes e a aplicação de tarefas cognitivas sem base em dados normativos. Pode-se recomendar, em estudos futuros, envolvendo experimentos como o *Self-Ordered Pointing Task* (Petrides *et al.*, 1993; Petrides; Milner, 1982), o Bloco Corsi ou Span de Dígitos (Lezak, 2012), entre outras. Já para o componente de CI, é possível recomendar experimentos como *Simon Task* (Simon; Ruddell, 1970), *Flanker Task* (Eriksen; Eriksen, 1974; Mullane *et al.*, 2009), *Delay-of-Gratification Tasks* (Kochanska; Coy; Murray, 2001; Sethi *et al.*, 2000), entre outros. E sugere-se também a inclusão do componente FC em pesquisas futuras. Ademais, também se ressalta a necessidade de mais investigações descritivas que mapeiem o processo de desenvolvimento de *liaison* em diferentes contextos de aprendizado (instrucional ou não) por aprendizes de diferentes níveis de proficiência. Também destaca limitações como o baixo número de participantes, agravado por uma enchente no Rio Grande do Sul e exigência da escolarização mínima (graduação).

Embora não tenha identificado correlações significativas, o estudo contribuiu para as áreas da Linguística, Psicolinguística e Neuropsicologia ao: (i) ampliar o conhecimento sobre a produção da *liaison* em francês, especialmente nos contextos obrigatórios e proibidos; (ii) oferecer suporte empírico para o aprimoramento de métodos de ensino de francês com foco na pronúncia em contextos controlados; (iii) explorar a relação entre as FEs (CI e MT) e a percepção e produção de padrões fonológicos; e (iv) fornecer dados sobre o papel dessas FEs no desenvolvimento de habilidades linguísticas complexas, como a manipulação de sons não nativos em tempo real. Espera-se que este trabalho possa auxiliar professores de língua francesa no que tange ao ensino da pronúncia do fenômeno de *liaison* e que motive novos estudos acerca do papel das FEs no desenvolvimento de LAs.

O estudo apresentou duração de quatro anos em função do autor do estudo ter tido que mudar de estado de origem. Além disso, as enchentes do RS também afetaram o andamento da pesquisa. Ademais, a programação dos experimentos levou tempo para consolidação.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA (QAP)

QUESTIONÁRIO DE HISTÓRICO DA LINGUAGEM PARA PESQUISAS COM BILÍNGUES

Olá! Agradecemos a sua participação na pesquisa. Este questionário visa ao melhor entendimento de sua experiência linguística (o desenvolvimento das línguas que você já sabe). Os dados obtidos aqui serão importantes para que compreendamos como se dá o aprendizado e o desenvolvimento de uma língua. Suas respostas não serão julgadas e nem identificadas, conforme o Termo de Consentimento que você assinou. Seus dados serão usados apenas para análise estatística e descritiva, resguardando seu anonimato.

 **luisfernandomassoni@gmail.com** (não compartilhado) 

[Alternar conta](#)

***Obrigatório**

Data: *

Data

dd/mm/aaaa 

Nome: *

Sua resposta

E-mail: *

Sua resposta

Sexo: *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro: _____

Data de nascimento: *

Data

dd/mm/aaaa 

Local de nascimento: *

Sua resposta _____

Nível de escolaridade: *

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Ensino médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação (especialização)

☐ Pós-graduação (mestrado)

☐ Pós-graduação (doutorado)

Próxima

Limpar formulário

Parte 1

1 Liste todas as línguas que você sabe em ordem de aquisição (1 sendo sua língua nativa). Se você fala mais de 4 línguas, liste apenas as 4 primeiras.

Sua resposta _____

2 Indique onde você aprendeu cada uma das suas línguas:

	Casa	Escola	Curso de línguas	Sozinho/a	Outro
Língua 1	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 2	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 3	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 4	☐	☐	☐	☐	☐

3.1 Informe a idade (em anos) em que você começou a aprender a língua 1.

Sua resposta _____

3.2 Informe a idade (em anos) em que você começou a utilizar ativamente a língua 1.

Sua resposta _____

3.3 Informe a idade (em anos) em que você tornou-se fluente na língua 1.

Sua resposta _____

3.4 Informe a idade (em anos) em que você começou a aprender a língua 2.

Sua resposta _____

3.5 Informe a idade (em anos) em que você começou a utilizar ativamente a língua 2.

Sua resposta _____

3.6 Informe a idade (em anos) em que você tornou-se fluente na língua 2.

Sua resposta _____

3.7 Informe a idade (em anos) em que você começou a aprender a língua 3.

Sua resposta _____

3.8 Informe a idade (em anos) em que você começou a utilizar ativamente a língua 3.

Sua resposta _____

3.9 Informe a idade (em anos) em que você tornou-se fluente na língua 3.

Sua resposta _____

3.10 Informe a idade (em anos) em que você começou a aprender a língua 4.

Sua resposta _____

3.11 Informe a idade (em anos) em que você começou a utilizar ativamente a língua 4.

Sua resposta _____

3.12 Informe a idade (em anos) em que você tornou-se fluente na língua 4.

Sua resposta _____

5.1 Informe o número de meses que você passou em país em que a língua 1 é falada.

Sua resposta _____

5.2 Informe o número de meses que você passou em família em que a língua 1 é falada.

Sua resposta _____

5.3 Informe o número de meses que você passou em escola/trabalho em que a língua 1 é falada.

Sua resposta _____

5.4 Informe o número de meses que você passou em país em que a língua 2 é falada.

Sua resposta _____

5.5 Informe o número de meses que você passou em família em que a língua 2 é falada.

Sua resposta _____

5.6 Informe o número de meses que você passou em escola/trabalho em que a língua 2 é falada.

Sua resposta _____

5.7 Informe o número de meses que você passou em país em que a língua 3 é falada.

Sua resposta _____

5.8 Informe o número de meses que você passou em família em que a língua 3 é falada.

Sua resposta _____

5.9 Informe o número de meses que você passou em escola/trabalho em que a língua 3 é falada.

Sua resposta _____

5.10 Informe o número de meses que você passou em país em que a língua 4 é falada.

Sua resposta _____

5.11 Informe o número de meses que você passou em família em que a língua 4 é falada.

Sua resposta _____

5.12 Informe o número de meses que você passou em escola/trabalho em que a língua 4 é falada.

Sua resposta _____

Parte 2

1 Marque em que língua você:

	Fala com seu pai	Fala com sua mãe	Fala com outros familiares	Fala com amigos	Fala no trabalho/escola	Lê/escreve no trabalho/escola
Língua 1	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 2	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 3	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 4	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2.1 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você fala a 2ª língua com seu pai:

Sua resposta _____

2.2 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você fala a 2ª língua com sua mãe:

Sua resposta _____

2.3 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você fala a 2ª língua com outros familiares:

Sua resposta _____

2.4 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você fala a 2ª língua com amigos:

Sua resposta _____

2.5 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você fala a 2ª língua no trabalho/escola:

Sua resposta _____

2.6 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você lê/escreve a 2ª língua no trabalho/escola:

Sua resposta _____

2.7 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você fala a 3ª língua com seu pai:

Sua resposta _____

2.8 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você fala a 3ª língua com sua mãe:

Sua resposta _____

2.9 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.)
você fala a 3ª língua com outros familiares:

Sua resposta _____

2.10 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês
etc.) você fala a 3ª língua com amigos:

Sua resposta _____

2.11 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês
etc.) você fala a 3ª língua no trabalho/escola:

Sua resposta _____

2.12 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês
etc.) você lê/escreve a 3ª língua no trabalho/escola:

Sua resposta _____

2.13 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês
etc.) você fala a 4ª língua com seu pai:

Sua resposta _____

2.14 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.) você fala a 4ª língua com sua mãe:

Sua resposta _____

2.15 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.) você fala a 4ª língua com outros familiares:

Sua resposta _____

2.16 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.) você fala a 4ª língua com amigos:

Sua resposta _____

2.17 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.) você fala a 4ª língua no trabalho/escola:

Sua resposta _____

2.18 Escreva com que frequência (todos os dias, __ x por semana, __ x por mês etc.) você lê/escreve a 4ª língua no trabalho/escola:

Sua resposta _____

3.1 Estime a porcentagem do tempo que você usa a língua 1 diariamente (o total deve ser 100%):

Sua resposta _____

3.2 Estime a porcentagem do tempo que você usa a língua 2 diariamente (o total deve ser 100%):

Sua resposta _____

3.3 Estime a porcentagem do tempo que você usa a língua 3 diariamente (o total deve ser 100%):

Sua resposta _____

3.4 Estime a porcentagem do tempo que você usa a língua 4 diariamente (o total deve ser 100%):

Sua resposta _____

4.1 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 1 para ver TV/filmes:

Sua resposta _____

4.2 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 1 para ouvir música:

Sua resposta _____

4.3 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 1 para ler:

Sua resposta _____

4.4 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 1 para escrever:

Sua resposta _____

4.5 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 1 para falar:

Sua resposta _____

4.6 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 2 para ver TV/filmes:

Sua resposta _____

4.7 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 2 para ouvir música:

Sua resposta _____

4.8 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 2 para ler:

Sua resposta _____

4.9 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 2 para escrever:

Sua resposta _____

4.10 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 2 para falar:

Sua resposta _____

4.11 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 3 para ver TV/filmes:

Sua resposta _____

4.12 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 3 para ouvir música:

Sua resposta _____

4.13 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 3 para ler:

Sua resposta _____

4.14 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 3 para escrever:

Sua resposta _____

4.15 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 3 para falar:

Sua resposta _____

4.16 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 4 para ver TV/filmes:

Sua resposta _____

4.17 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 4 para ouvir música:

Sua resposta _____

4.18 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 4 para ler:

Sua resposta _____

4.19 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 4 para escrever:

Sua resposta _____

4.20 Estime em número de horas o quanto você usa a língua 4 para falar:

Sua resposta _____

5 Marque em que língua você:

	Conta	Faz cálculos	Faz anotações	Expressa raiva	Expressa afeição
Língua 1	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 2	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 3	☐	☐	☐	☐	☐
Língua 4	☐	☐	☐	☐	☐

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

1.3 Indique, em uma escala de 0 a 6 (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom; 5 = muito bom e 6 = proficiente), seu nível de proficiência na língua 3:

	1	2	3	4	5	6
Leitura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escrita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensão auditiva	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐	☐

1.4 Indique, em uma escala de 0 a 6 (1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom; 5 = muito bom e 6 = proficiente), seu nível de proficiência na língua 4:

	1	2	3	4	5	6
Leitura	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Escrita	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compreensão auditiva	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fala	☐	☐	☐	☐	☐	☐

[Voltar](#)[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Parte 4

1 Marque em que língua você se sente mais confiante ao:

	Ler	Escrever	Compreender	Falar
Língua 1	☐	☐	☐	☐
Língua 2	☐	☐	☐	☐
Língua 3	☐	☐	☐	☐
Língua 4	☐	☐	☐	☐

2.1 Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência da língua 2, indique qual o teste, o ano de realização e a pontuação.

Sua resposta

2.2 Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência da língua 3, indique qual o teste, o ano de realização e a pontuação.

Texto de resposta curta

2.3 Caso você já tenha realizado algum teste de proficiência da língua 4, indique qual o teste, o ano de realização e a pontuação.

Texto de resposta curta

3 Caso haja alguma outra informação que você ache importante sobre o aprendizado ou o uso das suas línguas, por favor, escreva abaixo:

4 Você faz tratamento psicológico e/ou psiquiátrico? Se sim, por quanto tempo? *

Texto de resposta curta

5 Você faz uso de medicação prescrita por psiquiatra? Se sim, qual medicação e dosagem? *

Texto de resposta curta

**ANEXO B - FRASES DA TAREFA DE PRODUÇÃO DE LIAISON EM CONTEXTO
OBRIGATÓRIO E PROIBIDO**

J'ai vu les amis d'Eric. J'ai dit les idées aux personnes. Marie a parlé de mes enfants étrangers. Ce sont de bons amis qui vivent là. Mes fils sont très heureux de me voir. Je pense que vous êtes mon père. Je sais que nous avons du courage. Ça fait trois heures que nous sommes là. Ce sont trois hommes qui passent dans la rue. J'ai travaillé sans aide de personne. Ce sont des héros de mythologie. Je sais que les héros sont forts. Ma mère dit que les héros voyagent trop. Il compte trois héros dans l'histoire. Il n'y a que trois héros dans ce livre. Mon père compte trois héros là-bas. J'aime les textes sans héros forts. Je travaille sans héros de mythologie. Le monde est vraiment sans héros réels. Regardez les éléphants dans la cage ! Mon père voit les histoires d'horreur. J'ai vu des gros animaux chez les gens. Ton projet a comme plan ces hôpitaux blancs. La directrice est très occupée ici. Ma mère est très animée en France. Je dis qu'ils adorent parler. Je sais que vous habitez en France. J'ai eu trois unités à faire. Il n'y a que trois hôpitaux là-bas. Les français mangent des haricots verts. Je sais que les haricots sont magiques. Mon père dit que les haricots sont pourris. Je suis chez elles aujourd'hui. Les personnes fêtent chez Ada Dupont. Je sais qu'à Haïti la vie est dure. Mon père qui est anglais a deux chiens. Vient-elle de voir deux films ? J'ai vingt hommes pour construire la tour. Marie attend vingt heures là-bas. Mon vélo est tout entier pour pédaler. Mon cousin est habillé d'un monstre. J'ai vu vingt hôpitaux dans le plan. J'ai lu vingt histoires d'amour éternel. Mon cousin qui est hollandais a un chien.	Mon père qui est hollandais a un vélo. Le vin qui est hollandais est bon. Marie qui est hongroise vit là. Le bois qui est hongrois est vert. Marco, qui est hongrois aime la plage. J'ai vu vingt hollandais là-bas dans le bus. J'ai reçu vingt hollandais pour le film. Il n'y a que vingt hollandais au cinéma. Je vois vingt hongrois dans le magasin. Ce sont vingt hongroises pour le match. J'ai accepté vingt hongrois pour le travail. J'ai un ami qui s'appelle Pablo Marquez. Marie a vu un homme blessé dans la rue. J'ai dit à mon amie que la vie était belle. Je sais que ton oncle m'attend chez moi. J'ai inséré un héros dans le film. J'ai vu un héros très fort dans ce conte. Mon cousin a joué un héros dans l'école. Luc et son héros adorent les dragons. Mes chiens et leur héros de bois blanc. J'ai dit que mon héros était mon père. Martine a vu un éléphant gris. Il n'y a qu'un hôpital dans la ville. La vie est bien aimable avec moi. La mère de Suzy est bien habillée. Stella a planté un haricot sucré. François a un haricot magique. J'ai vu un haricot avec la vache. Ce sont mes haricots à planter. J'ai vu ses haricots dans la soupe. J'ai planté leurs haricots marrons. Sont-ils sortis de la Maison-Blanche? Ont-ils vendu leur maison rouge? Sont-ils montés sur le Mont Everest?
---	---

**ANEXO C - FRASES DA TAREFA DE PRODUÇÃO DE LIAISON EM CONTEXTO
OBRIGATÓRIO E PROIBIDO SEPARADAS POR CONTEXTO E NOS 5 BLOCOS**

TAREFA DE PRODUÇÃO DE LIAISON	
CONTEXTO OBRIGATÓRIO	CONTEXTO PROIBIDO
J'ai vu les amis d'Éric. J'ai dit les idées aux personnes. Marie a parlé de mes enfants étrangers. Ce sont de bons amis qui vivent là. Mes fils sont très heureux de me voir. Je pense que vous êtes mon père. Je sais que nous avons du courage. Ça fait trois heures que nous sommes là. Ce sont trois hommes qui passent dans la rue. J'ai travaillé sans aide de personne. Regardez les éléphants dans la cage ! Mon père voit les histoires d'horreur. J'ai vu des gros animaux chez les gens. Ton projet a comme plan ces hôpitaux blancs. La directrice est très occupée ici. Ma mère est très animée en France. Je dis qu'ils adorent parler. Je sais que vous habitez en France. J'ai eu trois unités à faire. Il n'y a que trois hôpitaux là-bas. Je suis chez elles aujourd'hui. Les personnes fêtent chez Ada Dupont. Je sais qu'en Haïti la vie est dure. Mon père qui est anglais a deux chiens. Vient-elle de voir deux films ? J'ai vingt hommes pour construire la tour. Marie attend vingt heures là-bas. Mon vélo est tout entier pour pédaler. Mon cousin est habillé d'un monstre. J'ai vu vingt hôpitaux dans le plan. J'ai lu vingt histoires d'amour éternel. J'ai un ami qui s'appelle Pablo Marquez. Marie a vu un homme blessé dans la rue. J'ai dit à mon amie que la vie était belle. Martine a vu un éléphant gris. Il n'y a qu'un hôpital dans la ville. Je sais que ton oncle m'attend chez moi. La vie est bien aimable avec moi. La mère de Suzy est bien habillée.	Ce sont des héros de mythologie. Je sais que les héros sont forts. Ma mère dit que les héros voyagent trop. Il compte trois héros dans l'histoire. Il n'y a que trois héros dans ce livre. Mon père raconte trois héros là-bas. J'aime les textes sans héros forts. Je travaille sans héros de mythologie. Le monde est vraiment sans héros réels. Les Français mangent des haricots verts. Je sais que les haricots sont magiques. Mon père dit que les haricots sont pourris. Mon cousin qui est hollandais a un chien. Mon père qui est hollandais a un vélo. Le vin qui est hollandais est bon. Marie qui est hongroise vit là. Le bois qui est hongroise est vert. Marco, qui est hongrois aime la plage. J'ai vu vingt hollandais là-bas dans le bus. J'ai reçu vingt hollandais pour le film. Il n'y a que vingt hollandais au cinéma. Je vois vingt hongrois dans le magasin. Ce sont vingt hongroises pour le match. J'ai accepté vingt hongrois pour le travail. J'ai inséré un héros dans le film. J'ai vu un héros très fort dans ce conte. Mon cousin a joué un héros dans l'école. Luc et son héros adorent les dragons. Mes chiens et leur héros de bois blanc. J'ai dit que mon héros était mon père. Stella a planté un haricot sucré. François a un haricot magique. J'ai vu un haricot avec la vache. Ce sont mes haricots à planter. J'ai vu ses haricots dans la soupe. J'ai planté leurs haricots marrons. Sont-ils sortis de la Maison-Blanche ? Ont-ils vendu leur maison rouge ? Sont-ils montés sur le mont Everest ?
BLOCOS RANDOMIZADOS	
A	B
Ont-ils vendus leur maison rouge ? Sont-ils sortis de la Maison-Blanche ? J'aime les textes sans héros forts. J'ai dit les idées aux personnes.	Ce sont mes haricots à planter. Marie qui est hongroise vit là. J'ai dit à mon amie que la vie était belle. J'ai planté leurs haricots marrons.

François a un haricot magique.
 Ça fait trois heures que nous sommes là.
 Mon père qui est hollandais a un vélo.
 Je sais qu'en Haïti la vie est dure.
 Je sais que vous habitez en France.
 Le bois qui est hongroise est vert.
 Mon père raconte trois héros là-bas.
 J'ai travaillé sans aide de personne.
 Je sais que nous avons du courage.
 J'ai vu les amis d'Éric.
 Ce sont vingt hongroises pour le match.
 J'ai accepté vingt hongrois pour le travail.
 Je sais que les haricots sont magiques.
 Mes fils sont très heureux de me voir.
 Ce sont mes haricots à planter.
 Marie attend vingt heures là-bas.
 J'ai inséré un héros dans le film.
 Ce sont de bons amis qui vivent là.
 J'ai vu ses haricots dans la soupe.
 Ce sont trois hommes qui passent dans la rue.
 Mon cousin a joué un héros dans l'école.
 La directrice est très occupée ici.
 Le vin qui est hollandais est bon.
 Regardez les éléphants dans la cage !
 Il n'y a que vingt hollandais au cinéma.
 J'ai un ami qui s'appelle Pablo Marquez.
 J'ai vu un héros très fort dans ce conte.
 Mes chiens et leur héros de bois blanc.
 J'ai vu des gros animaux chez les gens.
 J'ai lu vingt histoires d'amour éternel.
 Il n'y a que trois héros dans ce livre.
 Les Français mangent des haricots verts.
 Il compte trois héros dans l'histoire.
 Ma mère est très animée en France.
 J'ai planté leurs haricots marrons.
 La vie est bien aimable avec moi.
 J'ai dit que mon héros était mon père.
 Ton projet a comme plan ces hôpitaux blancs.
 J'ai vu vingt hollandais là-bas dans le bus.
 Mon père voit les histoires d'horreur.
 Marie a parlé de mes enfants étrangers.
 J'ai vu vingt hôpitaux dans le plan.
 Luc et son héros adorent les dragons.
 Le monde est vraiment sans héros réels.
 Mon vélo est tout entier pour pédaler.
 Mon père qui est anglais a deux chiens.
 Marie qui est hongroise vit là.
 Je travaille sans héros de mythologie.
 Je sais que les héros sont forts.
 J'ai reçu vingt hollandais pour le film.
 Je vois vingt hongrois dans le magasin.
 Marco, qui est hongrois, aime la plage.

J'ai eu trois unités à faire.
 J'ai vu des gros animaux chez les gens.
 Ce sont des héros de mythologie.
 Mon père dit que les haricots sont pourris.
 Marco, qui est hongrois aime la plage.
 La mère de Suzy est bien habillée.
 J'ai inséré un héros dans le film.
 La directrice est très occupée ici.
 J'ai vu ses haricots dans la soupe.
 Mes fils sont très heureux de me voir.
 Le bois qui est hongroise est vert.
 Mon père qui est anglais a deux chiens.
 Je sais que vous habitez en France.
 Ça fait trois heures que nous sommes là.
 J'ai dit que mon héros était mon père.
 Mon vélo est tout entier pour pédaler.
 Ma mère dit que les héros voyagent trop.
 Le monde est vraiment sans héros réels.
 Il n'y a que trois hôpitaux là-bas.
 J'aime les textes sans héros forts.
 Ton projet a comme plan ces hôpitaux blancs.
 Marie a vu un homme blessé dans la rue.
 Marie a parlé de mes enfants étrangers.
 Il compte trois héros dans l'histoire.
 Les français mangent des haricots verts.
 Je sais que ton oncle m'attend chez moi.
 Mon cousin est habillé d'un monstre.
 Martine a vu un éléphant gris.
 J'ai vu vingt hôpitaux dans le plan.
 J'ai travaillé sans aide de personne.
 Je sais que les haricots sont magiques.
 Mes chiens et leur héros de bois blanc.
 Je dis qu'ils adorent parler.
 J'ai vu les amis d'Éric.
 J'ai lu vingt histoires d'amour éternel.
 Luc et son héros adorent les dragons.
 Mon cousin a joué un héros dans l'école.
 J'ai vu un héros très fort dans ce conte.
 J'ai vingt hommes pour construire la tour.
 J'ai vu vingt hollandais là-bas dans le bus.
 J'ai un ami qui s'appelle Pablo Marquez.
 Les personnes fêtent chez Ada Dupont.
 Ce sont vingt hongroises pour le match.
 J'ai vu un haricot avec la vache.
 Vient-elle de voir deux films ?
 Sont-ils sortis de la Maison-Blanche ?
 Je travaille sans héros de mythologie.
 Le vin qui est hollandais est bon.
 Mon père raconte trois héros là-bas.
 Ma mère est très animée en France.
 J'ai accepté vingt hongrois pour le travail.
 Mon père voit les histoires d'horreur.
 Il n'y a qu'un hôpital dans la ville.

Mon cousin qui est hollandais a un chien. Stella a planté un haricot sucré. Mon cousin est habillé d'un monstre. Les personnes fêtent chez Ada Dupont. Mon père dit que les haricots sont pourris. J'ai vu un haricot avec la vache. J'ai vingt hommes pour construire la tour. Je suis chez elles aujourd'hui. Je dis qu'ils adorent parler. Je pense que vous êtes mon père. J'ai eu trois unités à faire. J'ai dit à mon amie que la vie était belle. Martine a vu un éléphant gris. Il n'y a que trois hôpitaux là-bas. Ce sont des héros de mythologie. Ma mère dit que les héros voyagent trop. Il n'y a qu'un hôpital dans la ville. La mère de Suzy est bien habillée. Je sais que ton oncle m'attend chez moi. Sont-ils montés sur le mont Everest ? Marie a vu un homme blessé dans la rue. Vient-elle de voir deux films ?	Regardez les éléphants dans la cage ! Mon cousin qui est hollandais a un chien. J'ai dit les idées aux personnes. Mon père qui est hollandais a un vélo. François a un haricot magique. Stella a planté un haricot sucré. Ont-ils vendu leur maison rouge ? J'ai reçu vingt hollandais pour le film. Je suis chez elles aujourd'hui. Ce sont trois hommes qui passent dans la rue. Je sais qu'en Haïti la vie est dure. Ce sont de bons amis qui vivent là. La vie est bien aimable avec moi. Marie attend vingt heures là-bas. Je pense que vous êtes mon père. Je sais que nous avons du courage. Je vois vingt hongrois dans le magasin. Sont-ils montés sur le mont Everest ? Il n'y a que vingt hollandais au cinéma. Il n'y a que trois héros dans ce livre. Je sais que les héros sont forts.
C	D
Il n'y a que trois héros dans ce livre. Il compte trois héros dans l'histoire. Les personnes fêtent chez Ada Dupont. J'ai dit que mon héros était mon père. Marie qui est hongroise vit là. J'ai reçu vingt hollandais pour le film. Il n'y a que vingt hollandais au cinéma. J'ai vu vingt hollandais là-bas dans le bus. Ce sont trois hommes qui passent dans la rue. Marie attend vingt heures là-bas. Ce sont de bons amis qui vivent là. Marie a parlé de mes enfants étrangers. Il n'y a que trois hôpitaux là-bas. Je sais que vous habitez en France. Sont-ils sortis de la Maison-Blanche ? Stella a planté un haricot sucré. Ce sont vingt hongroises pour le match. Mon cousin a joué un héros dans l'école. J'ai inséré un héros dans le film. Le monde est vraiment sans héros réels. François a un haricot magique. J'aime les textes sans héros forts. Je sais que les haricots sont magiques. Je sais que les héros sont forts. Marco, qui est hongrois aime la plage. Le bois qui est hongroise est vert. Je vois vingt hongrois dans le magasin. Ma mère dit que les héros voyagent trop. Luc et son héros adorent les dragons.	J'ai dit à mon amie que la vie était belle. J'ai un ami qui s'appelle Pablo Marquez. Vient-elle de voir deux films ? Mon vélo est tout entier pour pédaler. J'ai vu vingt hôpitaux dans le plan. Mon cousin a joué un héros dans l'école. François a un haricot magique. Il n'y a que trois héros dans ce livre. J'ai planté leurs haricots marrons. Ce sont trois hommes qui passent dans la rue. Luc et son héros adorent les dragons. Marie attend vingt heures là-bas. Je sais que vous habitez en France. J'aime les textes sans héros forts. Mon père dit que les haricots sont pourris. Marie qui est hongroise vit là. J'ai eu trois unités à faire. Ce sont des héros de mythologie. Je sais que nous avons du courage. J'ai vu un haricot avec la vache. Mon père qui est anglais a deux chiens. Marie a vu un homme blessé dans la rue. J'ai lu vingt histoires d'amour éternel. J'ai vingt hommes pour construire la tour. J'ai vu ses haricots dans la soupe. Les personnes fêtent chez Ada Dupont. Il compte trois héros dans l'histoire. Regardez les éléphants dans la cage ! Ce sont vingt hongroises pour le match.

La mère de Suzy est bien habillée. J'ai travaillé sans aide de personne. Je dis qu'ils adorent parler. Mon père qui est hollandais a un vélo. La vie est bien aimable avec moi. Mon père qui est anglais a deux chiens. J'ai vu des gros animaux chez les gens. J'ai vu les amis d'Éric. Je sais que nous avons du courage. Vient-elle de voir deux films ? J'ai vu un héros très fort dans ce conte. J'ai eu trois unités à faire. Je sais qu'en Haïti la vie est dure. Ton projet a comme plan ces hôpitaux blancs. J'ai dit les idées aux personnes. J'ai accepté vingt hongrois pour le travail. Je pense que vous êtes mon père. Je suis chez elles aujourd'hui. Ce sont des héros de mythologie. J'ai vu vingt hôpitaux dans le plan. Martine a vu un éléphant gris. Je travaille sans héros de mythologie. Ma mère est très animée en France. Il n'y a qu'un hôpital dans la ville. Mon cousin qui est hollandais a un chien. J'ai lu vingt histoires d'amour éternel. Mon père voit les histoires d'horreur. Marie a vu un homme blessé dans la rue. Mon père dit que les haricots sont pourris. J'ai vingt hommes pour construire la tour. Ça fait trois heures que nous sommes là. Sont-ils montés sur le mont Everest ? La directrice est très occupée ici. J'ai dit à mon amie que la vie était belle. Le vin qui est hollandais est bon. J'ai planté leurs haricots marrons. Mon vélo est tout entier pour pédaler. J'ai un ami qui s'appelle Pablo Marquez. Mon cousin est habillé d'un monstre. Les Français mangent des haricots verts. Mon père raconte trois héros là-bas. Mes fils sont très heureux de me voir. Je sais que ton oncle m'attend chez moi. J'ai vu ses haricots dans la soupe. Ont-ils vendu leur maison rouge ? J'ai vu un haricot avec la vache. Ce sont mes haricots à planter. Mes chiens et leur héros de bois blanc. Regardez les éléphants dans la cage !	J'ai travaillé sans aide de personne. Il n'y a qu'un hôpital dans la ville. Sont-ils montés sur le mont Everest ? Sont-ils sortis de la Maison-Blanche ? Je sais qu'en Haïti la vie est dure. Le vin qui est hollandais est bon. J'ai accepté vingt hongrois pour le travail. Stella a planté un haricot sucré. J'ai vu un héros très fort dans ce conte. La vie est bien aimable avec moi. Marie a parlé de mes enfants étrangers. J'ai vu les amis d'Éric. Marco, qui est hongrois aime la plage. Je sais que ton oncle m'attend chez moi. J'ai vu des gros animaux chez les gens. Ce sont mes haricots à planter. J'ai vu vingt hollandais là-bas dans le bus. Ce sont de bons amis qui vivent là. Mes fils sont très heureux de me voir. Ma mère dit que les héros voyagent trop. Le bois qui est hongroise est vert. Il n'y a que trois hôpitaux là-bas. Je pense que vous êtes mon père. Je vois vingt hongrois dans le magasin. Je dis qu'ils adorent parler. Martine a vu un éléphant gris. Ma mère est très animée en France. Le monde est vraiment sans héros réels. Ça fait trois heures que nous sommes là. La mère de Suzy est bien habillée. Ont-ils vendu leur maison rouge ? Mes chiens et leur héros de bois blanc. Ton projet a comme plan ces hôpitaux blancs. Je travaille sans héros de mythologie. J'ai inséré un héros dans le film. Je sais que les haricots sont magiques. Mon père qui est hollandais a un vélo. Il n'y a que vingt hollandais au cinéma. Les Français mangent des haricots verts. Je sais que les héros sont forts. J'ai dit que mon héros était mon père. J'ai dit les idées aux personnes. Mon cousin est habillé d'un monstre. Mon père raconte trois héros là-bas. Je suis chez elles aujourd'hui. La directrice est très occupée ici. J'ai reçu vingt hollandais pour le film. Mon père voit les histoires d'horreur. Mon cousin qui est hollandais a un chien.
E	
Le bois qui est hongroise est vert.	

Ce sont des héros de mythologie.
 Je sais que nous avons du courage.
 Je sais que les héros sont forts.
 Ce sont de bons amis qui vivent là.
 J'ai reçu vingt hollandais pour le film.
 Le vin qui est hollandais est bon.
 Marie a vu un homme blessé dans la rue.
 Mon père qui est anglais a deux chiens.
 J'ai vu un haricot avec la vache.
 Je vois vingt hongrois dans le magasin.
 Sont-ils montés sur le mont Everest ?
 J'ai vingt hommes pour construire la tour.
 Mon cousin a joué un héros dans l'école.
 Ce sont trois hommes qui passent dans la rue.
 Stella a planté un haricot sucré.
 Mes chiens et leur héros de bois blanc.
 Je sais que ton oncle m'attend chez moi.
 Les personnes fêtent chez Ada Dupont.
 J'ai dit que mon héros était mon père.
 Je dis qu'ils adorent parler.
 J'ai vu un héros très fort dans ce conte.
 François a un haricot magique.
 Ont-ils vendu leur maison rouge ?
 Il n'y a que vingt hollandais au cinéma.
 Il compte trois héros dans l'histoire.
 Marie qui est hongroise vit là.
 Mon père qui est hollandais a un vélo.
 Je pense que vous êtes mon père.
 Mon père dit que les haricots sont pourris.
 J'aime les textes sans héros forts.
 J'ai vu ses haricots dans la soupe.
 Ce sont mes haricots à planter.
 Mes fils sont très heureux de me voir.
 J'ai un ami qui s'appelle Pablo Marquez.
 Je travaille sans héros de mythologie.
 J'ai vu des gros animaux chez les gens.
 La directrice est très occupée ici.
 La mère de Suzy est bien habillée.
 Ton projet a comme plan ces hôpitaux blancs.
 Ma mère dit que les héros voyagent trop.
 J'ai vu les amis d'Éric.
 Marie attend vingt heures là-bas.
 J'ai lu vingt histoires d'amour éternel.
 J'ai dit à mon amie que la vie était belle.
 Il n'y a que trois hôpitaux là-bas.
 J'ai vu vingt hôpitaux dans le plan.
 Mon cousin qui est hollandais a un chien.
 Vient-elle de voir deux films ?
 J'ai dit les idées aux personnes.
 Mon vélo est tout entier pour pédaler.
 Regardez les éléphants dans la cage !
 La vie est bien aimable avec moi.

Je sais que vous habitez en France. Le monde est vraiment sans héros réels. J'ai planté leurs haricots marrons. Je suis chez elles aujourd'hui. Je sais que les haricots sont magiques. J'ai inséré un héros dans le film. Mon père raconte trois héros là-bas. Ma mère est très animée en France. J'ai travaillé sans aide de personne. Mon père voit les histoires d'horreur. Marie a parlé de mes enfants étrangers. J'ai eu trois unités à faire. Ce sont vingt hongroises pour le match. Il n'y a qu'un hôpital dans la ville. Luc et son héros adorent les dragons. Marco, qui est hongrois aime la plage. J'ai accepté vingt hongrois pour le travail. Je sais qu'en Haïti la vie est dure. Sont-ils sortis de la Maison-Blanche ? Les Français mangent des haricots verts. Martine a vu un éléphant gris. Il n'y a que trois héros dans ce livre. Ça fait trois heures que nous sommes là. J'ai vu vingt hollandais là-bas dans le bus. Mon cousin est habillé d'un monstre.	
---	--

ANEXO D - PARECER DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Influência de Componentes Executivos na Produção do Fenômeno de Liaison: Um Estudo sobre o Desenvolvimento da Língua Francesa por Aprendizes Brasileiros em Contexto de Instrução Explícita de Pronúncia

Pesquisador: Gabriela Peretti Wagner

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72080223.6.0000.5345

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.266.176

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2133310, DE 28/07/2023).

A Influência de Componentes Executivos na Produção do Fenômeno de Liaison: Um Estudo sobre o Desenvolvimento da Língua Francesa por Aprendizes Brasileiros em Contexto de Instrução Explícita de Pronúncia (título) O bilinguismo e seu desenvolvimento têm sido foco de estudo de muitos pesquisadores devido aos efeitos de tais construtos em tarefas cognitivas. Dentre esses estudos, há aqueles que apresentam benefícios, efeitos negativos e mistos. Considerando especialmente os efeitos positivos, sugere-se que bilíngues têm funções executivas (FEs) potencializadas em função da constante necessidade de controle da língua utilizada. No campo da neuropsicologia, as FEs têm o papel de controlar cognição, comportamentos e emoções, as quais podem influenciar diretamente nos processos de desenvolvimento de uma língua adicional (LA). Dentro desse campo, há evidências de que componentes de funções executivas como o controle inibitório (CI) e a memória de trabalho (MT) são mais desenvolvidas em indivíduos bilíngues. Quando o ouvinte consegue identificar e diferenciar sons da LA, partindo dos sons da sua LM (língua materna), compreende-se que novos sons foram adquiridos. A partir disso, estudos da linguística aplicada, da psicolinguística e da neuropsicologia buscam compreender, descrever e

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605

Bairro: Sarmento

CEP: 90.050-170

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3303-8804

E-mail: cep@ufcspa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



Continuação do Parecer: 6.266.176

explicar a aquisição de LA em bilíngues por meio de diversas lentes. À luz de alguns pesquisadores, são propostas algumas lentes baseadas na investigação do processamento cognitivo do sistema de sons, nas condições físicas e nos construtos mentais para sua produção e percepção, bem como à luz dos resultados das tarefas de Stroop e N-back é que esse projeto se estrutura. Nesse sentido, este projeto tem como objetivo geral investigar se existe influência das FEs CI e MT referentes ao desenvolvimento da liaison em bilíngues brasileiros aprendizes de língua francesa (LF) em contexto de instrução explícita (IE). Os objetivos específicos são os seguintes: (1) avaliar se os bilíngues brasileiros aprendizes de língua francesa (LF) com melhor desempenho em controle inibitório (CI) e memória de trabalho (MT) realizam a produção do fenômeno de liaison em maior escala em contexto obrigatório e (2) avaliar se os bilíngues brasileiros aprendizes de língua francesa (LF) com melhor desempenho em controle inibitório (CI) e memória de trabalho (MT) realizam a produção do fenômeno de liaison em menor escala em contexto proibido. O estudo é de caráter exploratório, analítico, quase-experimental e transversal. Serão convidados a participar do estudo 76 indivíduos adultos maiores de 18 anos, independentemente do sexo, estudantes de graduação e pós-graduação, nascidos e residentes do estado do Rio Grande do Sul. Dentre os procedimentos, destaca-se: aplicação das tarefas (Stroop e N-back) das funções executivas CI e MT; gravação/leitura de 78 frases randomizadas em contexto de liaison obrigatório e proibido (com pré-teste e pós-teste); como intervenção entre o pré e o pós-teste, haverá a proposição de IE durante quatro semanas. Assim, será verificado se não existe correlação direta (positiva) entre os resultados dos testes de funções executivas e os índices de produção de liaison em contexto obrigatório ou se existe correlação direta (positiva) entre os resultados dos testes de funções executivas e os índices de produção de liaison em contexto obrigatório. E será verificado também se não existe correlação inversa (negativa) entre os resultados dos testes de FEs e os índices de produção de liaison em contexto proibido ou se existe correlação inversa (negativa) entre os resultados dos testes de funções executivas e os índices de produção de liaison em contexto proibido.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar se existe influência das funções executivas (FEs) controle inibitório (CI) e memória de trabalho (MT) referentes ao desenvolvimento da liaison em bilíngues brasileiros aprendizes de língua francesa (LF) em contexto de instrução explícita (IE).

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605
Bairro: Sarmento **CEP:** 90.050-170
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3303-8804 **E-mail:** cep@ufcspa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



Continuação do Parecer: 6.266.176

a) avaliar se os bilíngues brasileiros aprendizes de língua francesa (LF) com melhor desempenho em controle inibitório (CI) e memória de trabalho (MT) realizam a produção do fenômeno de liaison em maior escala em contexto obrigatório; b) avaliar se os bilíngues brasileiros aprendizes de língua francesa (LF) com melhor desempenho em controle inibitório (CI) e memória de trabalho (MT) realizam a produção do fenômeno de liaison em menor escala em contexto proibido.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sabe-se que a realização das tarefas do experimento pode levar à fadiga. Logo, os participantes poderão, entre as diferentes tarefas, parar e descansar a qualquer momento, bem como desistir da participação a qualquer momento sem necessidade de justificativa ou ônus. As únicas tarefas que não podem ser interrompidas durante a sua execução são a Stroop e N-back tasks. Porém, como elas são breves, é provável que a fadiga não seja um fator que as afete.

Benefícios:

Os participantes do estudo não terão qualquer tipo de benefício direto. Por sua vez, há a possibilidade de que a instrução venha a contribuir com índices mais altos de realização da liaison em contexto obrigatórios e de não realização de liaison em contextos proibidos. Existe, portanto, a possibilidade de um efeito de aprendizado da fonética e fonologia da língua francesa, a partir da participação nas aulas, o que pode ser um benefício pedagógico aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme Informações Básicas do projeto na PB, trata-se de um estudo de delineamento exploratório, analítico, quase-experimental e transversal, com três variáveis independentes e uma dependente, quais sejam: 1) Independentes: (a) o desempenho na tarefa de controle inibitório na Stroop Victoria Task, (b) o desempenho na tarefa de memória de trabalho na N-Back Task e (c) os contextos de liaison (obrigatório e proibido). Número de participantes 76. Com início previsto para Caráter acadêmico como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios apresentados de forma adequada.

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605
Bairro: Sarmento **CEP:** 90.050-170
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3303-8804 **E-mail:** cep@ufcspa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE**



Continuação do Parecer: 6.266.176

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar o(s) relatório(s) - parciais e final - da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/12, item XI.2.d.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com o parecer do Relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2133310.pdf	28/07/2023 16:02:04		Aceito
Outros	Termo_Entrega_de_Relatorios_CEP.pdf	28/07/2023 15:36:46	RAFAEL LEANDRO GOTZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rafael_Leandro_Gotz.pdf	28/07/2023 15:34:40	RAFAEL LEANDRO GOTZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/07/2023 15:31:08	RAFAEL LEANDRO GOTZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/07/2023 15:29:40	RAFAEL LEANDRO GOTZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 28 de Agosto de 2023

Assinado por:
Fernanda Bordignon Nunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605
Bairro: Sarmento **CEP:** 90.050-170
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3303-8804 **E-mail:** cep@ufcspa.edu.br