

O DESENVOLVIMENTO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL/ESTRANGEIRA: PROPOSTA DE TAREFAS INTEGRADAS PARA OS NÍVEIS A1 E A2 DO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS IN PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL / FOREIGN LANGUAGE: A PROPOSAL OF INTEGRATED TASKS FOR LEVELS A1 AND A2 OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES IN THE CONTEXT OF IDIOMA SEM FRONTEIRAS (ISF)

Luciana Pilatti Telles¹
Luciene Bassols Brisolará²

RESUMO

Em pelo menos três módulos do IsF - Português para Estrangeiros especificamente voltados para interações nos espaços universitários, há a previsão de produção e compreensão de textos orais. No presente artigo, discute-se a proposta de três tarefas integradas, duas para turmas de nível A1 e uma para estudantes de nível A2. Nessas tarefas, no ciclo de foco na forma, busca-se trabalhar mais intensamente com o desenvolvimento de consciência fonológica, como constelação de habilidades metacognitivas para a compreensão, manipulação e produção de elementos fonético-fonológicos. As tarefas ora propostas foram desenvolvidas a partir da abordagem orientada para a ação (WILLIS, 1996; PUREN, 2006; ELLIS, 2009) e estão contextualizadas nos planos dos seguintes cursos do IsF - Português para Estrangeiros: "Produção oral: interações acadêmicas", "Português para Estrangeiros em ambiente universitário" e "Acolhimento em Português Brasileiro: conhecendo os espaços da universidade".

PALAVRAS-CHAVE

Consciência fonológica. Português língua estrangeira/ adicional no IsF. Tarefas. Níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.

ABSTRACT

In at least three modules of ISF - Portuguese for Foreigners specifically focused on interactions in university spaces, there is a prevision of production and comprehension of oral texts. In this paper, we discuss the proposal of three integrated tasks, two for level A1 and one for level A2 students. In these tasks, in the focus on form cycle, we tried working more intensely with the development of phonological awareness, as a constellation of metacognitive skills for the understanding, manipulation and production of phonetic-phonological elements. The proposed tasks were developed from the action-oriented approach (WILLIS, 1996; PUREN, 2006; ELLIS, 2009) and are contextualized in the plans of the following ISF - Portuguese for Foreigners courses: "Oral Production: Academic Interactions", "Portuguese for Foreigners in a University Context" and "Welcoming in Brazilian Portuguese: Knowing the University Spaces"

KEYWORDS

Phonological Awareness. Portuguese as a Foreign / Additional Language at ISF. Tasks. Levels of the Common European Framework of Reference for Languages.

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade Federal do Rio Grande.

2 Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade Federal do Rio Grande.

INTRODUÇÃO

O Programa Idiomas sem Fronteiras é a ampliação do Programa Inglês sem Fronteiras e foi instituído pela Portaria MEC no. 973, de 14 de novembro de 2014. A oferta de cursos em Português para Estrangeiros é fruto do trabalho colaborativo entre o Núcleo Gestor do Programa - com a oferta de ferramentas para a organização do trabalho em rede e a sistematização de condições para a sua concretização - e os professores participantes do Programa, com a construção dos planos de cursos e a operacionalização de sua realização nas universidades participantes. A presença do Português para Estrangeiros no Programa possibilita o melhor acolhimento de estudantes (oriundos de universidades estrangeiras, mas também de migrantes e de brasileiros falantes de outras línguas) e o desenvolvimento de ações em rede para a formação docente.

As tarefas descritas neste artigo foram desenvolvidas, inicialmente, tendo em consideração os níveis iniciais do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), publicado pelo Conselho da Europa em 2001. Embora possam funcionar em turmas destinadas a cursos sequenciais de Português Língua Adicional/ Estrangeira, adaptam-se também aos planos de ensino dos cursos “Produção oral: interações acadêmicas”, “Português para Estrangeiros em ambiente universitário” e “Acolhimento em Português Brasileiro: conhecendo os espaços da universidade”. Essas tarefas têm como referenciais teóricos estudos de fonologia desenvolvidos por Bisol (1992), Battisti; Vieira (2005), Collischonn (2010), Hogetop (2011), Monaretto (2013), bem como a abordagem orientada à ação (WILLIS, 1996; PUREN, 2006; ELLIS, 2009), anunciada no QECR. Além disso, o estudo fundamenta-se na noção de consciência fonológica como habilidade metacognitiva no contexto de línguas adicionais/estrangeiras (DENTON et al. 2000; SOUZA, 2015) e nas orientações disponibilizadas no QECR concernentes às competências fonológicas por nível de proficiência. Em relação à consideração de aspectos fonológicos no QECR, consideramos, além do documento do Conselho da Europa (2001), o estudo, em projeto também fomentado pelo Conselho da Europa, de Piccardo (2016), no qual os critérios referentes à pronúncia são discutidos e desenvolvidos com maior especificidade.

Nossa proposta encontra justificativa na carência de disponibilidade de tarefas integradas que incluam aspectos fonético-fonológicos como recursos linguísticos nos manuais de português língua adicional/ estrangeira (PLA/ PLE) destinados a cursos sequenciais ou modulares. Conforme revelam as análises de Silveira; Rossi (2006) e de Allegro (2014), em diversas unidades didáticas de manuais de PLA/ PLE, o espaço destinado à pronúncia costuma estar descontextualizado e, muitas vezes, o foco das atividades está na ortografia. As tarefas propostas neste artigo são integradas e, para desenvolvê-las, é preciso que os estudantes usem habilidades de compreensão e de produção. Além disso, os aspectos fonético-fonológicos são considerados como recursos linguísticos necessários para reflexão e a abordagem a esses aspectos é compreendida como possibilitadora do desenvolvimento de habilidades de reconhecimento e manipulação de dados fonológicos, de modo a desenvolver consciência fonológica.

O objetivo da presente análise está na discussão da possibilidade de abordagem à consciência fonológica ancorada em descritores para os níveis A1 e A2. Mesmo considerando a existência de manual com atividades que integram habilidades de compreensão e produção destinadas a estudantes com proficiência superior a B1 (ALVES, BRISOLARA; PEROZZO, 2017), verificamos que é

necessária a elaboração de atividades de consciência fonológica em tarefas integradas para os níveis iniciais.

O artigo está organizado como segue: primeiramente, apresentamos definições e reflexões acerca do desenvolvimento de consciência fonológica em língua estrangeira; na sequência, discorreremos sobre as orientações referentes a competências globais e a competências de âmbito fonológico no QECR e no estudo de Piccardo, bem como os referenciais relacionados à abordagem orientada para a ação. Por fim, mostramos e discutimos as propostas de tarefas, contextualizadas em planos de ensino dos cursos do IsF-Português para Estrangeiros, anteriormente referidos, e encaminhamos as nossas considerações finais.

O DESENVOLVIMENTO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

Consciência fonológica é, segundo Denton et al. (2000, p. 336)³, “a capacidade de segmentar e manipular palavras, sílabas e sons que são ouvidos e falados”.⁴ Para o desenvolvimento dessa capacidade, podemos realizar tarefas de rima de palavras, produção de sons individuais, união ou apagamento de sons ou união e apagamento de sílabas para a construção de novas palavras.

A forma mais simples de consciência fonológica parece ser, para Denton et al. (2000, p.337) a capacidade de distinguir palavras, que se desenvolve na própria língua materna (LM)⁵. Conforme Souza (2015), a consciência fonológica em L2 envolve, também, o conhecimento intuitivo, que não pode ser verbalizado. Essa consciência metalinguística traduz-se no conhecimento declarativo (evidenciado nas verbalizações e no fornecimento de regras de pronúncia) e no procedural (evidenciado através do desempenho adequado da fala e na sensibilidade aos padrões aceitáveis e inaceitáveis da L2).

Para Souza (2015), é muito difícil identificar em que momento inicial de aprendizagem o estudante consegue notar os aspectos fonético-fonológicos da L2. Conforme a autora (2015, p.93), “o aluno torna-se gradualmente consciente das diferenças entre L1 e L2, um processo que leva a mudanças sutis na interfonologia”⁶. Por exemplo, ao adquirir vogais da L2, os aprendizes, primeiramente, tendem a associarem-nas a segmentos vocálicos de sua L1, em virtude de não perceberem as diferenças entre essas vogais nas duas línguas. Só depois de estarem expostos a vários exemplos e, provavelmente, perceberem algum ruído de comunicação, identificarão algumas particularidades da L2, o que lhes possibilitará pronunciar as vogais da L2 de maneira mais similar à de falantes nativos. Será somente a partir deste momento que o aprendiz processará as informações da fonologia da língua adicional e conseguirá reproduzir tais conhecimentos de maneira sistemática, tanto no reconhecimento quanto na produção dos sons da fala. Entendemos que o papel das atividades para o desenvolvimento de consciência fonológica nos níveis iniciais seja o de aumentar as oportunidades de o estudante tornar-se consciente das diferenças entre a fonologia da L1 e da L2, de modo a aplicar esse conhecimento automaticamente em suas produções com o passar do tempo. Isso nos

3 A tradução dos textos em línguas estrangeiras é de responsabilidade das autoras do artigo.

4 *It is the ability to segment and manipulate words, syllables, and sounds which are heard and spoken.*

5 Os termos LM e L1, bem como L2, LE e LA são usados como equivalentes neste artigo; considerando estes últimos termos, interessa-nos o fato de fazerem referência a uma língua que foi adquirida após a L1, sendo esta uma língua não materna (MADEIRA, 2017).

6 *(...) the learner becomes gradually aware of the differences between the L1 and the L2, a process which leads to subtle changes in the interphonology.*

leva a questões de currículo e de avaliação. Por isso, na próxima seção, descrevemos o que consta no QECR no que se refere ao conhecimento fonológico e às habilidades a ele relacionadas.

OBJETIVOS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NOS NÍVEIS INICIAIS, CONFORME O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) - documento do Conselho da Europa a partir do qual são organizadas as descrições de níveis de proficiência para planejamento de cursos e avaliação -, está definido que, no que se refere à Escala Global, concernente às habilidades de interlocução, os estudantes que se encontram no nível A2 enquadram-se nas descrições expressas abaixo, no Quadro 1.

Quadro 1 – Níveis Comuns de Referência: Escala Global

Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p.49)

Conforme podemos observar no Quadro 1, os estudantes que estão nos níveis A1 e A2, têm um repertório linguístico limitado e conseguem se comunicar adequadamente quando em situações cotidianas e sobre temas familiares.

Considerando o Âmbito linguístico geral, referente às ferramentas linguísticas, nos níveis A1 e A2, são apresentados os descritores reportados no Quadro 2.

Quadro 2 – Âmbito linguístico geral para os níveis A1 e A2.

A2	Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações cotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.
	<p>É capaz de produzir expressões cotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas cotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação.</p> <p>É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.</p> <p>Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.⁷</p>
A1	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p.158)

⁷ De acordo com o QECR, o Quadro 2, denominado 'Âmbito linguístico geral para os níveis A1 e A2' apresenta uma progressão dos estudantes no que diz respeito aos recursos linguísticos; por essa razão, em A2, há duas descrições possíveis.

Ao observarmos o Quadro 2, é possível constatar que os estudantes dos níveis A1 e A2, basicamente, conseguem comunicar-se em situações cotidianas, apresentando um repertório linguístico muito simples, de âmbito concreto. Ainda que aqueles de nível A2 tenham um repertório linguístico maior, sua comunicação ainda está circunscrita a contextos bastante regulares, pois são capazes de fazer uso de expressões memorizadas curtas relativas a situações de sobrevivência que são previsíveis.

No QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), refere-se ainda que, em cada nível, devem ser consideradas as seguintes competências: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica⁸. Para fins de apoiar nosso estudo, descreveremos apenas a competência fonológica, a qual, segundo consta no documento,

envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de: as unidades fonológicas (*fonemas*) da língua e sua realização em contextos específicos (*alofones*); os traços fonéticos que distinguem os fonemas (*traços distintivos*, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão); a composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavra, tons); a fonética da frase (prosódia): acento de frase e ritmo; entoação; redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação; elisão (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 166).

Considerando a competência fonológica para os níveis iniciais, apresentamos os descritores reportados no Quadro 3.

Quadro 3 – Domínio fonológico - níveis A1 e A2

A2	A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente, mas os parceiros na conversação necessitarão de pedir, de vez em quando, repetições.
A1	A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e expressões aprendidas pode ser entendida com algum esforço por falantes nativos habituados a lidar com falantes do seu grupo linguístico.

Fonte: Conselho da Europa (2001, p.167)

No Quadro 3, podemos concluir que, com relação ao domínio fonológico, nos níveis A1 e A2, é fundamental a inteligibilidade. O estudante, por isso, deve ter acesso a ferramentas que o ajudem a compreender e a manipular os aspectos fonético-fonológicos da língua em aquisição, a fim de evitar a transferência de processos característicos de sua língua materna.

A partir do proposto no QECR, Piccardo analisa os espaços destinados à fonologia no documento e discute escalas, além de propor metodologias para a operacionalização de conceitos como ‘articulação’, ‘prosódia’, ‘sotaque’, ‘inteligibilidade’ e ‘compreensibilidade’.

Na apresentação de sua proposta, Piccardo aponta que a fonologia é

um aspecto da pedagogia de línguas que tem sido subpesquisado por estudiosos que trabalham com educação em segunda língua/língua estrangeira. [...] ainda pouco tem sido publicado por linguistas aplicados no que se refere a princípios centrais do ensino de pronúncia em diferentes línguas, e, conseqüentemente, à sua avaliação. Ao mesmo tempo, uma nova sensibilidade tem emergido na comunidade de linguistas aplicados no que se

⁸ De acordo com o QECR, a competência ortoépica faz referência à pronúncia que tem por base um texto escrito.

refere a reavaliar a tradicional ideia de ‘falante nativo’ como um modelo ou referência para a percepção de norma em sua pronúncia⁹ (PICCARDO, 2016, p. 6).

Piccardo reconhece a competência fonológica no esquema descritivo do QECR inserida nas descrições (a) da competência comunicativa, (b) dos processos linguísticos de comunicação, (c) da habilidade de aprender, (d) das competências linguísticas comunicativas. No que se refere às escalas, a autora reconhece que apenas o ‘controle fonológico’ é considerado no documento, o qual se limita a ser um descritor para os níveis na grande escala de A1 a C1.

Conforme a autora, exames de proficiência raramente incluem aspectos fonético-fonológicos como elementos de avaliação, sendo esses aspectos geralmente tratados sob rótulos como fluência, por exemplo. Piccardo reporta o estudo de Munro; Derwing (2011) cuja análise mostra, no que se refere à inteligibilidade e à pronúncia, a preocupação com o sotaque e com a acurácia, em lugar da inteligibilidade, o que pode prejudicar a prática de ensino de pronúncia.

Piccardo trabalha com a operacionalização de conceitos referentes à pronúncia em três escalas: (1) fonologia geral, (2) pronúncia (na articulação de sons) e (3) prosódia (entonação, acento e ritmo). Os aspectos fonético-fonológicos, segundo a autora, devem ser transversais através de diferentes níveis, tendo, na escala proposta, a inteligibilidade como a “chave para a discriminação de níveis”¹⁰ (PICCARDO, 2016, p. 16).

Segundo Piccardo, no projeto fomentado pelo Conselho da Europa, para a especificação dos descritores referentes à análise da pronúncia, houve duas fases de discussão: em um primeiro momento, em um grupo restrito, houve a construção da proposta dos descritores dentro das macro-categorias de fonologia geral, pronúncia e prosódia; depois, em um grupo maior, procedeu-se ao teste de clareza e adequação dos descritores. O *workshop* foi realizado em 2015, em Estrasburgo, e contou com a participação de 11 especialistas, oriundos de diferentes países da Europa.

No que se refere ao descritor de reconhecimento e articulação de sons para o nível A1, os avaliadores reconheceram adequação de 100%. Após o *workshop*, houve uma fase de validação qualitativa em três momentos: (1) identificação das categorias dos descritores, (2) classificação dos descritores quanto à sua clareza e utilidade pedagógica e (3) localização dos descritores nos níveis do QECR. Participaram dessa fase 250 sujeitos familiarizados com temas de Fonologia.

Na última e principal fase do *workshop*, os participantes avaliaram, a partir da consideração de 27 descritores relacionados a (1) articulação dos sons, (2) prosódia, e (3) outros aspectos, como, por exemplo, influência de outras línguas faladas pelo aprendiz/ utilizador da língua, a *performance* de três falantes para cada língua considerada (alemão, espanhol, francês e inglês) em vídeos gravados em 2008 e disponibilizados *online*.

Das fases do experimento, resultou uma tabela de descritores, disponível em Piccardo, da qual selecionamos aqueles referentes aos níveis A1 e A2, expressos no Quadro 4.

9 *an aspect of language pedagogy that has been under-researched by scholars working in second/foreign language education [...] still little has been published by applied linguists when it comes to core principles of the teaching of pronunciation in different languages, and consequently its assessment. At the same time, a new sensibility has been emerging in the applied linguists' scholarly community when it comes to reevaluating the traditional idea of the 'native speaker' as a model or perception of the norm in pronunciation.*

10 *has been key for the discrimination of levels.*

Quadro 4 – Descritores referentes às competências fonológicas do(a) utilizador(a)/aprendiz

	Controle fonológico geral	Reconhecimento e articulação de sons	Propriedades prosódicas
A2	<p>A pronúncia é geralmente clara o suficiente para ser compreendida, mas parceiros de conversa precisarão solicitar repetição de tempo em tempo.</p> <p>Uma forte influência de outra(s) língua(s) que ela/ela fala em relação a acento, ritmo e entonação podem afetar a inteligibilidade, requerendo a colaboração dos interlocutores. A pronúncia de palavras familiares, no entanto, é clara.</p>	<p>A pronúncia é geralmente inteligível quando na comunicação em situações simples do cotidiano, desde que o interlocutor faça um esforço para compreender sons específicos.</p> <p>A pronúncia equivocada sistemática de alguns fonemas não dificulta a inteligibilidade, desde que o/a interlocutor(a) faça um esforço para reconhecer e ajustar a influência da língua de fundo [a L1] na pronúncia do(a) falante.</p>	<p>[O/a utilizador(a)] é capaz de usar as propriedades prosódicas das palavras e frases do cotidiano de forma inteligível, apesar de uma forte influência no acento, na entonação e/ou no ritmo de outra(s) língua(s) que fala.</p> <p>As propriedades prosódicas (por exemplo, acento de palavra) são adequadas para as palavras e para os enunciados simples do cotidiano.</p>
A1	<p>A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e frases aprendidas pode ser compreendida com algum esforço dos interlocutores acostumados a lidar com falantes de seu grupo linguístico.</p> <p>Pode reproduzir corretamente uma gama limitada de sons, bem como a ênfase em palavras e frases simples e familiares.</p>	<p>Pode reproduzir sons na língua-alvo se cuidadosamente guiado(a).</p> <p>É capaz de articular um número limitado de sons, então, sua fala é inteligível se o/a interlocutor(a) lhe prover suporte (por exemplo, repetindo corretamente e elicitando a repetição de novos sons).</p>	<p>[O/a utilizador(a)] é capaz de usar as propriedades prosódicas de um repertório limitado de palavras e frases de forma inteligível, apesar de uma influência muito forte no acento, ritmo ou entonação de outra(s) língua(s) que fala; seu/sua interlocutor(a) precisa ser colaborativo.</p>

Fonte: Piccardo (2016, p. 42)

No refinamento dos descritores em Piccardo, a gradação entre os níveis iniciais de proficiência mostra a mudança em relação à influência do conhecimento fonológico da língua materna sobre a língua adicional, bem como a redução da necessidade de reparo pelo interlocutor para a manutenção da clareza na comunicação. Como observa a autora, a consideração da fonologia no QEQR, ainda que em orientações carentes de especificidade, representa um grande avanço.

Ao longo do QEQR, vemos o anúncio à abordagem orientada para a ação. Na próxima seção, passaremos a uma breve discussão acerca dessa abordagem, da contextualização da análise linguística, além da definição de tarefa.

ABORDAGEM ORIENTADA PARA A AÇÃO E TAREFAS

Puren, a partir da análise do Nível Limiar, no texto do Conselho da Europa, produzido na década de 1970, reconhece ali a perspectiva da ação no contexto escolar, sem o entendimento, pela expressão no documento, de ação social. Segundo o autor,

toda a abordagem comunicativa, de fato, se esforçou em neutralizar essa distinção entre a ação de aprendizagem (ou escolar) e a ação de uso (ou social); sua atividade de referência,

a simulação, consiste em o aluno falar como se fosse um utilizador da língua, como se estivesse fazendo isso na sociedade¹¹ (PUREN, 2006, p. 5).

Puren reconhece a necessidade de se delinear conceitos diferentes para a ação escolar e a ação social. Nesse sentido, o autor propõe o uso de ‘ação’ “como unidade de sentido no seio da ação social (ou de uso)”¹², e de ‘tarefa’, “como unidade de sentidos no seio da ação escolar (ou de aprendizagem)”¹³. Segundo o autor, essa decisão contraria a escolha dos autores do QECR, os quais utilizam a mesma palavra para os dois âmbitos.

Para ele, a ação está para os objetivos assim como a tarefa está para os meios. Isso considerado, “é lógico que o princípio da homologia fim-meio aplica-se também à relação tarefa-ação.”¹⁴ (PUREN, 2006, p. 7). A partir do princípio da homologia meio-fim na didática de línguas, aponta para a abordagem orientada para a ação e para a pedagogia de projetos.

Na perspectiva da pedagogia de projetos, Puren reconhece a importância em se distinguir ‘concepção’ e ‘preparação’, distintas por se constituírem, respectivamente, em planejamento e mobilização de recursos para o desenvolvimento da ação. É preciso, segundo o autor, que não nos detenhamos somente na preparação, mas que tenhamos antes a concepção, de modo a privilegiar a autonomia dos estudantes, a fim de que se façam perguntas relativas a objetivos, justificativas e meios para a realização da tarefa.

Nesse sentido, de acordo com Willis, a tarefa é concebida como

uma atividade orientada por objetivos em que os alunos usam a linguagem para alcançar um resultado real. Em outras palavras, os alunos usam os recursos de idioma-alvo que possuem para resolver um problema, fazer um quebra-cabeça, jogar um jogo ou compartilhar e comparar experiências¹⁵ (WILLIS, 1996, p. 2).

Dessa forma, os estudantes, primeiramente, têm “uma experiência holística da linguagem em uso” (WILLIS, 1996, p. 2), com foco no significado, e só então passam a preocupar-se com a gramática da língua. Segundo Willis, no ensino de línguas, uma grande dificuldade é ensinar a gramática contextualizada. A autora, então, propõe o esquema em (1), no qual o contexto para o ensino da gramática já está estabelecido.

(1)
PRÉ-TAREFA
Introdução ao tópico e à tarefa
CICLO DA TAREFA
Tarefa -> Planejamento -> Relatório
FOCO NA FORMA
Análise e prática¹⁶

(WILLIS, 1996, p.2)

11 *Toute l'approche communicative, en effet, s'était efforcée de neutraliser cette distinction entre l'agir d'apprentissage (ou scolaire) et l'agir d'usage (ou sociale), son activité de référence, la simulation, consistant pour l'élève à parler en tant qu'apprenant comme s'il était un usager, à y réaliser en classe des actes de parole comme s'il agissait ainsi en société.*

12 *comme unité de sens au sein de l'agir social (ou d'usage).*

13 *comme unité de sens au sein de l'agir scolaire (ou d'apprentissage).*

14 *il est logique que le principe d'homologie fin-moyen s'applique aussi à la relation tâche-action.*

15 *(...) a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences.*

16 *PRE-TASK - Introduction to topic and task - TASK CYCLE - Task -> Planning -> Report FOCUS ON FORM - Analysis and practice.*

Neste esquema, observamos que a ‘pré-tarefa’ é o momento em que se compreende o tema e os objetivos da tarefa. No ‘ciclo da tarefa’, há a tarefa (momento no qual o aluno constrói o discurso de forma espontânea e adquire confiança dentro do grupo), o planejamento (momento em que o aluno explica aos colegas como realizou a tarefa e qual foi o resultado, com auxílio do professor no uso das ferramentas linguísticas) e o relatório (momento em que os estudantes relatam as suas descobertas e estabelecem comparações). Quanto ao ‘foco na forma’, essa fase é dividida em ‘análise’ (momento em que o professor propõe atividades focadas no idioma, com base nas leituras ou em transcrições de gravações, denominadas por Willis ‘atividades de conscientização’, pois objetivam explorar a linguagem, a fim de que os alunos desenvolvam consciência dos aspectos formais da língua.) e ‘prática’ (momento em que o professor propõe atividades práticas; cujo objetivo é fazer com que os estudantes percebam características fundamentais da língua em estudo, a fim de que sejam capazes de reconhecê-las em outros textos e, também, de usá-las).

Conforme a autora, em uma abordagem baseada em tarefas, faz-se necessário entender que cada tarefa tem uma meta a ser alcançada e que o foco principal do aprendiz ao executá-la está no significado. Para Willis (1996, p.3), “se acreditarmos que os alunos aprendem melhor participando de interações orientadas para o significado, deveremos pensar em termos de fornecer tais oportunidades de interação”. As tarefas se configuram nessas oportunidades. Segundo Ellis (2009), diversas definições de tarefa foram apresentadas, por diferentes autores, muitas das quais convergem no entendimento de que uma tarefa deve atender aos seguintes critérios:

1. o foco principal deve ser o ‘sentido’ (o que significa que os alunos devem se preocupar com o processamento do significado semântico e pragmático dos enunciados).
2. Deve haver algum tipo de ‘lacuna’ (ou seja, uma necessidade de transmitir informação, expressar opinião ou inferir significado).
3. Os alunos devem poder confiar nos seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos) para completar a atividade.
4. Há claramente mais do que o uso da língua (ou seja, a língua serve como meio para alcançar o resultado, não como um fim em si mesmo).¹⁷ (ELLIS, 2009, p. 223).

Segundo Ellis, a tarefa deve ser diferenciada do exercício de gramática situacional, o qual atende somente aos critérios 2 e 3 dentre aqueles enumerados acima. Para o autor, a distinção entre tarefa e exercício de gramática situacional sustenta a distinção entre o ensino de línguas ‘baseado’ em tarefas e o ensino de línguas ‘apoiado’ por tarefas. Enquanto, para o primeiro, o programa de curso está especificado em tarefas, para o segundo, a estrutura do programa “tipicamente envolve PPP (*presentation-practice-production*)”.¹⁸ Além das distinções feitas, Ellis defende que tarefas devem possibilitar ao estudante “oportunidades para se comunicar em qualquer uma das quatro habilidades. Muitas tarefas são integradas; envolvem duas ou mais habilidades”.¹⁹

Na perspectiva de ensino baseado em tarefas, com análise linguística contextualizada, e entendendo como recursos linguísticos também os aspectos fonético-fonológicos, passaremos, na próxima seção, a duas propostas para o nível A1 e uma para o nível A2. Compreendemos que essas

17 1. The primary focus should be on ‘meaning’ (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances). 2. There should be some kind of ‘gap’ (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning). 3. Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity. 4. There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right).

18 (...) typically involves ‘PPP’ (*presentation-practice-production*).

19 (...) opportunities for communicating in any of the four language skills. Many tasks are integrative; they involve two or more skills.

propostas não dão conta de cursos inteiros, mas que são exemplos do que se poderia desenvolver, considerados os descritores do QECR, a noção de tarefas, o objetivo de desenvolvimento de consciência fonológica e os planos de cursos presenciais do IsF-Português para Estrangeiros voltados a interações em ambiente universitário.

PROPOSTAS DE TAREFAS

Nesta seção, apresentamos três tarefas, duas para o nível A1 e uma para o nível A2, do QECR.

TAREFAS PARA O NÍVEL A1

As tarefas descritas a seguir estão contextualizadas nos três planos de ensino anteriormente referidos, pelo atendimento a parte de seus objetivos, conforme vemos no Quadro 5.

Quadro 5: Cursos do IsF - Português para Estrangeiros e relação das tarefas propostas, conforme objetivos expressos em seus planos de ensino

Curso	Objetivos relacionados às tarefas de localização no espaço do campus e de organização da agenda
Produção oral: interações acadêmicas	Compreensão e produção de textos orais para pedir e dar informações e para interpretar instruções recebidas, além de refletir sobre registros formais e informais.
Português para estrangeiros em ambiente universitário	Interação entre pares no contexto acadêmico (dentro e fora da sala de aula)” e produção e compreensão de textos que circulam no espaço universitário.
Acolhimento em português brasileiro: conhecendo os espaços da universidade	Aquisição de vocabulário de localização e do vocabulário próprio da universidade de acolhida.

Fonte: Planos de Ensino dos cursos presenciais do IsF - Português para Estrangeiros construídos, avaliados e aprovados pelos professores e pelo Núcleo Gestor do Programa IsF.

Os elementos apresentados não dão conta da totalidade de objetivos dos cursos considerados, mas são os que mais se relacionam com as tarefas propostas para o nível A1, descritas a seguir. Embora os planos de ensino não apontem diretamente para o desenvolvimento de consciência fonológica, veremos que é possível incluir o seu desenvolvimento na organização dos cursos.

PROPOSTA 1: NA UNIVERSIDADE: INFORMAÇÕES SOBRE LOCALIZAÇÃO DE SALAS E SETORES DA UNIVERSIDADE

A tarefa que descrevemos parte do objetivo de desenvolvimento da seguinte habilidade contida na escala global do QECR para o nível A1: “É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.49). As necessidades concretas, na tarefa proposta, constituem-se na busca e no fornecimento de informações sobre localização de setores e salas na Universidade. Para alcançar os objetivos de localização dos espaços, são necessários recursos como pronomes interrogativos, nomes dos setores, siglas, preposições e locuções adverbiais e verbos conjugados no presente do indicativo, além de pronomes de tratamento e estruturas de polidez para a abordagem a passantes e a solicitação de informações. Concernente aos elementos fonético-fonológicos, quaisquer elementos poderiam constituir-se como alvo, uma vez que os ele-

mentos fonético-fonológicos são bastante capilares. No entanto, o foco são as vogais do português, especialmente no que se refere a dois aspectos: a) a constituição do sistema vocálico do português brasileiro com sete fonemas; b) a disponibilidade de vogais nasais alofônicas. Essas características fônicas são importantes no ensino de português a falantes de espanhol (principal público atendido na Universidade Federal do Rio Grande), visto que, no espanhol, o sistema vocálico fonológico é menor, ou seja, há cinco vogais, sendo que as vogais médias-baixas não integram a fonologia da língua. Além disso, as vogais só serão nasalizadas quando se encontrarem entre consoantes nasais (ex.: *bermana* (grupo NV.N); *mente* (NVN)) ou quando a vogal encontrar-se em início absoluto no turno de fala, seguida de consoante nasal (ex.: *ángel*).

Como pré-tarefa, sugerimos que os alunos sejam estimulados a constituírem duplas, sendo que cada um dos membros da dupla receberá um mapa da Universidade. No Mapa A, os alunos terão uma lista de locais para acessar, mas não haverá as informações de localização no mapa. Já, no mapa B, haverá as informações, mas não a lista dos locais que serão solicitados pelo estudante A (e vice-versa). O ponto de partida da atividade é o Pórtico de entrada da Universidade. Embora a tarefa funcione como uma tarefa pedagógica, pois os mapas terão sido manipulados para motivar a interação, reconhecemo-la como uma tarefa possível na vida cotidiana, mesmo que os interlocutores não tenham mapas em mãos. Estudantes que têm o Mapa A têm informações que não aparecem no Mapa B e, estudantes com o Mapa B precisam de informações que estão no Mapa A.

Após realizarem a tarefa relativa ao mapa, objetivando o desenvolvimento de consciência fonológica de vogais do português brasileiro, sugerimos que os alunos ouçam algumas orientações para localizar unidades no mapa da Universidade e usem o seu mapa para encontrá-las. Dando continuidade à tarefa, a partir do mesmo áudio, sugerimos que, tendo uma lista de palavras, os alunos identifiquem aquelas que tiverem sido pronunciadas nos enunciados do áudio.

Para finalizar, ainda no que se refere às vogais, sugerimos a realização de uma atividade de manipulação de vogais, com um jogo de reconhecimento e categorização de vocábulos com vogais médias-baixas e vogais nasalizadas. Para tanto, cada estudante deve receber um cartão com uma palavra a ser comparada com as palavras recebidas por seus colegas. A ideia é que, ao encontrarem algo em comum com relação à pronúncia, reúnam-se em grupos. Por exemplo, haverá um grupo para palavras como vogais médias-baixas, como “Roberto Socoowiski” e “pórtico” e um grupo como vogais nasalizadas, como “Centro de Convivência” e “Banco do Brasil”. A partir do reconhecimento dessas vogais, sugerimos que se siga com exercícios de análise e manipulação, com observação de gestos articulatórios envolvidos produção das vogais em foco e a observação das diferenças entre vogais médias-baixas e médias-altas e entre nasalizadas e não nasalizadas. É possível que, na comparação entre as palavras, outras relações sejam construídas. Essas hipóteses servirão para dar subsídios ao professor para avaliar a consciência fonológica de segmentos do português brasileiro verbalizada pelos estudantes.

Considerando os descritores propostos por Piccardo para o nível A1, dispostos no Quadro 4 deste artigo, os exercícios de compreensão e de manipulação das vogais atende ao exposto no ‘controle fonológico geral’, pois, nesse nível, os estudantes produzem adequadamente uma quantidade limitada de sons. Quanto ao ‘reconhecimento e articulação dos sons’, de acordo com a proposta

complementar ao QEER, os estudantes de nível A1 são capazes de reproduzir sons da língua adicional desde que sejam orientados.

PROPOSTA 2: ORGANIZAÇÃO DE AGENDA

Nas páginas institucionais da Universidade, há uma série de eventos anunciados. O nosso objetivo, com esta tarefa, é a organização da rotina acadêmica, com os dados referentes aos compromissos de aulas e avaliações, mas também com a agenda de eventos da Universidade e da cidade de Rio Grande. Nos cursos sequenciais e nos cursos presenciais do IsF-Português para Estrangeiros, temos a frequente organização de eventos de integração, propostos por professores, mas também por alunos.

O propósito principal da tarefa proposta é a verificação de disponibilidades do grupo para a participação em eventos locais, como feiras, festas e espetáculos e para o planejamento e a sua participação em eventos integradores no Centro de Línguas. Consideramos, para a tarefa, a programação dos meses do semestre letivo, com a busca de agenda de eventos do município e da Universidade, de interesse para os estudantes, além da organização dos compromissos acadêmicos específicos da agenda de cada discente. Podem ser usadas, no desenvolvimento da tarefa, páginas de *planners* e, necessariamente, devem ser acessados jornais locais, a página da Secretaria de Cultura do município e a página da Universidade, especialmente a de inscrições em eventos (www.sinsc.furg.br).

Como pré-tarefa, indicamos que se solicite aos estudantes que consultem a página www.sinsc.furg.br, na qual estão disponíveis diversos eventos da Universidade. Após a consulta, com um calendário dos meses em planejamento (por exemplo, se estivermos em junho, a agenda será de junho e julho), sugerimos que os discentes anotem os eventos e suas datas, para que, após a apresentação de todos os eventos que ocorrerão no período solicitado, organizem as suas agendas de atividades, conforme seus interesses. Organizadas as agendas, a tarefa seguinte consiste na escolha de um dos eventos apresentados para a participação do grupo ou a definição de uma data para o agendamento de um evento integrador do Centro de Línguas da Universidade.

Concluída a tarefa, indicamos que o docente selecione alguns dos eventos pesquisados pelos estudantes e grave enunciados com seus nomes. Por exemplo, “3ª Semana Nacional **de Arquivos**, “X Festival de Artes Corporais do Rio Grande - El Sur del Sur e III Seminário **de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Dança**”, contextualizados em breves informações. O objetivo da gravação é fazer com que os estudantes prestem atenção a alguns processos de juntura/ sândi externo que ocorrem no português brasileiro, como [djar]quivos (ditongação); [des]tudos ~ [dis]tudos (degeminação) e Físi[ki] Danças ~ Físi[ke] Danças (elisão). Na atividade, voltada para a compreensão, é preciso que os alunos identifiquem o modo como ouvem as sequências grifadas (**de arquivos**, **de estudos**, **física e dança**), se em uma ou em duas sílabas. Para que os discentes percebam que as regras são variáveis, sugerimos que o docente grave-as sem a realização de juntura (ex.: [de ar]quivos e [de es]tudos, fisi[ka e] dança). Após o julgamento dos alunos sobre as frases, será necessária a sistematização dos processos de sândi externo do português brasileiro, por sua observação, mas também com apoio em Bisol (1992), a fim de que os estudantes percebam quando os processos podem ocorrer e quando são bloqueados. A opcionalidade das regras consideradas poderá ser observada em gravações de mais de um locutor. Os discentes, então, poderão notar que, nos dados usados como exemplo, há, além das regras de sândi, a aplicação de regras de alçamento de vogais

médias, também de caráter opcional em português brasileiro, controladas, linguisticamente, por sua posição na palavra em relação ao acento primário (o mais proeminente na palavra).

Como tarefa fim, indicamos que os estudantes escolham dois eventos, dentre aqueles que constam na lista dos meses analisados, e gravem um áudio no qual convidarão um amigo para ir ao evento selecionado. Com esta tarefa, entendemos que seja oportunizado ao estudante o desenvolvimento da consciência fonológica de padrões silábicos no PB, considerando a ressilabação de sequências de palavras.

É importante salientar que não esperamos que a aplicação de regras variáveis seja imediata a partir do desenvolvimento das atividades, por isso, temos a retomada de aspectos de pronúncia em outros níveis, conforme veremos na tarefa destinada ao A2, descrita na próxima seção. Ainda assim, de acordo com Piccardo (2016), mesmo que de forma limitada, os estudantes do nível A1 já são capazes de fazer uso das propriedades prosódicas, principalmente quando são orientados pelo docente. A tarefa de ouvir e marcar uma sílaba ou duas sílabas pode preparar o aluno para a percepção de estruturas prosódicas do PB. A tarefa-fim, desse modo, poderá proporcionar a produção de frases fonológicas com ou sem juntura externa, com a possibilidade de manipulação dos dados e de reflexão sobre as regras em análise.

TAREFA PARA O NÍVEL A2

A tarefa de entrevista, descrita a seguir, parece ir ao encontro dos objetivos de reconhecimento de gêneros orais no espaço acadêmico (dentre os quais, entrevistas de seleção, apresentação de conferencistas em eventos, entrevistas para seleção de estagiários e bolsistas) e articulação de competências comunicativas, pragmáticas e interculturais em suas interações. Acreditamos que esteja adequada principalmente ao curso “Produção Oral: Interações Acadêmicas” em sua versão destinada a estudantes de nível A2.

PROPOSTA: ENTREVISTA

A presente tarefa está relacionada com a seguinte habilidade relatada no descritor da escala global do QECR para o nível A2: “Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.49).

O recorte proposto é o das entrevistas radiofônicas e televisivas. Temos, no cotidiano, situações recorrentes de entrevista, para seleção a postos de trabalho e para a participação em projetos. Faltam-nos, como recurso, entrevistas autênticas em contexto não midiático. Por isso, propomos a construção da tarefa a partir da leitura de entrevistas em meio televisivo e radiofônico, com propósitos de informação e entretenimento.

Como pré-tarefa, compreendemos a necessidade de contextualização dos participantes das entrevistas. Os estudantes por nós atendidos, como referido anteriormente, são, em sua maioria, intercambistas oriundos de países da América do Sul. Selecionamos, por isso, a gravação do videoclipe da canção *Latinoamérica*, de Calle 13, do qual participa Maria Rita, uma das entrevistadas dos vídeos selecionados.

Na entrevista concedida à TV Trip, a cantora discorre sobre sua carreira profissional e os desafios que vivencia em sua profissão e em sua vida pessoal. Fala também em sua mãe, Elis Regina, a

entrevistada do outro vídeo por nós selecionado. Da entrevista de Elis Regina, concedida a Marília Gabriela, no programa TV Mulher, em 1980, selecionamos um trecho no qual a cantora também descreve os desafios de sua vida pessoal e profissional e faz considerações sobre os desafios enfrentados pelas mulheres no mundo do trabalho.

A tarefa-fim é a realização de entrevista a uma pessoa famosa ou de convívio próximo e, para tanto, são necessários os seguintes recursos linguísticos: pronomes interrogativos, verbos conjugados no presente do indicativo e regras de sândi, de aplicação em fronteiras de palavras, conforme descrevemos na apresentação da tarefa de organização da agenda. Os processos de sândi²⁰ são perceptíveis na fala das duas entrevistadas, verificáveis a partir da análise do texto oral com apoio em sua transcrição ortográfica, após discussão dos sentidos dos dois textos de entrevistas.

Concluindo a tarefa, ainda no âmbito dos enunciados familiares, sugerimos o acesso a expressões idiomáticas, em abordagem intercultural, com a exploração de seus sentidos. Para tanto, indicamos a retomada da referência à intérprete Elis Regina e a execução do vídeo musical da canção *Aprendendo a Jogar*, de Guilherme Arantes, a qual é permeada por releituras de expressões idiomáticas. Sugerimos, então, que seja solicitada aos alunos a busca por expressões idiomáticas semelhantes em suas línguas, a fim de estabelecer relações com as expressões apresentadas na canção.

Para a análise de regras de sândi, sugerimos que, previamente, o professor grave algumas expressões da música produzindo diferentes juntas externas. Na frase “Água mole **em** pedra dura tanto bate até que fura”, pode haver degeminação (mol[e]m ou mol[i]m) ou ditongação (mol[je]m, bat[ja]té), mas não ocorrerá elisão (bat[a]té). Entendemos que, pelas oportunidades de compreensão, manipulação e sistematização e reflexão sobre os elementos fonético-fonológicos em consideração, os estudantes terão oportunidades de desenvolvimento de consciência fonológica sobre regras prosódicas do português falado no Brasil.

Conforme anunciamos ao final da apresentação da tarefa de organização da agenda, a tarefa de entrevistas, planejada para estudantes de nível A2, reforça a regra de sândi externo, uma regra variável do português brasileiro. Diferentemente da tarefa apresentada para o A1, no nível A2, os estudantes apresentam maior domínio das propriedades prosódicas da língua adicional. Conforme Piccardo, no que diz respeito às propriedades prosódicas, os estudantes do nível A2 conseguem fazer uso das propriedades prosódicas tanto em palavras quanto em frases, o que vem ao encontro da tarefa proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tomando como base o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os desdobramentos propostos por Piccardo, a abordagem orientada à ação e a concepção de consciência fonológica como habilidade metacognitiva, no contexto de línguas adicionais / estrangeiras, propomos três tarefas, duas destinadas ao nível A1 e uma ao nível A2 do QECR. Esta proposta tem por justificativa a existência de poucas tarefas integradas que acessem aspectos fonético-fonológicos em manuais de PLA/ PLE especialmente destinadas a esses níveis.

20 É importante salientar que regras de sândi também existem no espanhol (ex.: *m[ja]mor* - ‘mi amor’, ditongação; *es[e]studio* - ‘ese estudio’ - degeminação; e que, portanto, os estudantes de PLA desta pesquisa, apesar de não conhecerem os processos de junta no português brasileiro, produzem tais processos em sua língua materna.

As tarefas que apresentamos neste artigo vão ao encontro das propostas de Willis, Puren e Ellis, visto que o ‘foco na forma’ não é o seu fulcro, mas parte delas. Além disso, consideramos a continuidade do processo, re-apresentando, em diferentes momentos, oportunidades de observação e manipulação de processos fonológicos variáveis no português falado no Brasil, com a inteligibilidade como objetivo. Consideramos, assim, que, a partir de tarefas integradas, é possível promover o desenvolvimento da consciência fonológica em PLA/ PLE.

Em trabalhos futuros, almejamos propor atividades que envolvam outros aspectos da fonologia do português como língua adicional/estrangeira, buscando abarcar tarefas que envolvam consciência fonológica de outros segmentos vocálicos, consonantais, de sílaba, de rima etc. Interessa-nos desenvolver atividades que integrem percepção e produção dos sons do PLA/PLE, seguindo o entendimento de Flege (1995), segundo o qual os aprendizes de L2 só conseguirão produzir os sons da língua-alvo quando conseguirem discriminá-los. Nesse sentido, quanto mais diferentes forem os sons das línguas em jogo mais provável será a formação de novas categorias na L2. Entendemos que integrar percepção e produção, portanto, ajudará os aprendizes a perceberem a fonologia da língua-alvo e também a produzirem os seus sons e demais padrões prosódicos.

REFERÊNCIAS

- ALLEGRO, F. R. P. Ensino de pronúncia de português língua estrangeira: análise de livros didáticos. 2014. 180f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, PUCSP, São Paulo, SP.
- ALVES, U. K.; BRISOLARA, L. B.; PEROZZO, R. V. Curtindo os sons do Brasil. Lisboa: Lidel, 2017.
- BATISTINI, E.; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do português. In.: BISOL, Leda. Introdução a estudos do português brasileiro. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p.171-206.
- BISOL, L. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, (23): 83-101, Jul/Dez. 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2TfjcrZ>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa IsF (Idiomas sem Fronteiras). Sistema de Gestão IsF. Disponível em: <http://bit.ly/2NjHUZ8>. Acesso em: 05 de agosto de 2019.
- CALLE 13 FtToto La Momposina, Susana Baca, Maria Rita Latinoamérica Bpm74 (4m57s). Disponível em: <http://bit.ly/35Pe31c>. Acesso em: 22 set. 2017.
- COLLISCHONN, G. Português do Sul do Brasil: variação fonológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto: ASA Editores II, 2001.
- COSTA, E. R. C. Elis Regina conversa com Marília Gabriela. 1980. (5m52s). Disponível em: <http://bit.ly/2Rdm8Ya>. Acesso em: 22 set. 2017.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; YEHIA, H. C. C. Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <http://bit.ly/2NkEDZX>. Acesso em 21 maio 2018.
- DENTON, C. A.; HASBROUCK, J. E.; WEAVER, L. R.; RICCIO, C. A. *What do we know about phonological awareness in Spanish? Reading Psychology*, 21:335–352, 2000. Disponível em <http://bit.ly/2uAEEII>. Acesso em: 02 ab. 2018.
- ELLIS, R. *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. International Journal of Applied Linguistics*. v. 19, n. 3, 2009. Disponível em <http://bit.ly/2smiOBU>. Acesso em 29 ab. 2018.

- FLEGE, J. E. *Second language speech learning: theory, findings and problems*. In *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, by Winifred Strange, 233-277. Timonium, MD: York Press, 1995.
- HOGETOP, D. N. O sândi em italiano na frase fonológica reestruturada. 2011. 102f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, RS.
- MADEIRA, A. Aquisição de língua não materna. FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português. Berlin: Language Science Press, 2017, p. 305-332.
- MARIANO, M. R. C. Entrevista para a TV Trip. (4m15s). Disponível em: <http://bit.ly/36Z4o9C>. Acesso em: 22 set. 2017.
- MONARETTO, V. N. de O. O alicamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ sem motivação aparente: um estudo em tempo real. *Fragmentum*, n. 39, Laboratório Corpus: UFSM, Out./Dez.2013.
- PICCARDO, E. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Phonological Scale Revision; Process Report*. In: *Language Policy Programme / Education Policy Division / Education Department / Council of Europe*, 2016. Disponível em <http://bit.ly/2TcTut4>. Acesso em 30 ab. 2018.
- PUREN, C. *Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. in: *Association des professeurs de langues vivantes*. Outubro, 2006. Disponível em <http://bit.ly/36Pxp7N>. Acesso em 29 mar. 2018.
- SILVEIRA, R.; ROSSI, A. Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, ago. 2006.
- SOUZA, H. Kivistö de. *Phonological Awareness and Pronunciation in a Second Language*. 2015. 480f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Estudos de Inglês e Alemão, UB, Barcelona, ES. Disponível em: <http://bit.ly/2FFjc1r>. Acesso em: 02 de abril de 2018.
- WILLIS, J. *A flexible framework for task-based learning*. In: WILLIS Jane; WILLIS, Dave. (ed). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/30elyh7>. Acesso em: 16 mar. 2018.

Recebido em 27/9/19
Aceito em 9/11/19