

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Juliana Beust Simoni

**ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS NA AULA DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

Porto Alegre

2018

Juliana Beust Simoni

**ASPECTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS NA AULA DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras Português/Inglês pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla

Porto Alegre

2018

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e avó pelo apoio, motivação e condições de me manter na faculdade sem passar qualquer dificuldade.

Aos colegas de curso Thielle, Thamís, Felipe Kampff, Laura Castilhos e Felipe Chevarria por todas as risadas, festas, conversas, trocas, trabalhos e apoios. E um obrigada ainda mais especial pra Carol pela companhia desde 2014 para muito além da faculdade.

Aos amigos que a cidade de Venâncio Aires me trouxe, Carô, Júlia, Pedro, Tita, e todas as alegrias compartilhadas, em especial à Nanda, que não desiste de torcer por mim.

À Glaucia, desde 2007, ao Matheus, desde 2008 e ao Moisés, desde 1999, por me acompanharem até hoje, de uma forma ou de outra.

Aos colegas de PPE que, ao longo de três anos, me instigaram, ajudaram e fortaleceram como professora em meio a muitas trocas e discussões que também ajudaram a formar este trabalho.

Aos meus alunos que me estimulam a sempre tentar ser uma professora melhor e me fazem questionar muitas coisas, algumas das quais apresento nas próximas páginas.

Aos professores do Instituto de Letras, em especial à professora Margarete Schlatter, pela incansável luta por uma educação de qualidade e por me fazer sempre refletir e tentar melhorar a minha prática; à prof. Luiza Milano por, lá em 2016, ter ouvido a minha ideia, dado todo o apoio e ajuda e ter dito que “nunca se é tarde pra pensar em TCC”; à minha orientadora Gabriela Bulla que topou entrar nessa empreitada comigo, sem nunca duvidar da minha capacidade e sempre me dar forças para continuar.

E, finalmente, à Laura por ter estado ao meu lado nos momentos bons e ruins desde 2015, por todo apoio (acadêmico ou não), noites mal dormidas, noites bem dormidas, trabalhos desesperadores, feriados bem descansados, viagens, jantãs, almoços e por, admito, ter sido praticamente a coorientadora deste trabalho de tanto que leu e releu.

RESUMO

Quando falamos do aprendizado de uma língua adicional, levamos em consideração quatro habilidades: compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita. Em relação às duas primeiras, questões fonético-fonológicas se tornam muito presentes. Os alunos precisam conhecer os sons da língua sendo aprendida tanto para compreender gêneros do discurso orais quanto para participar de interações orais. Porém, estudantes não necessariamente obterão uma aprendizagem fonético-fonológica satisfatória apenas sendo expostos à língua. Sendo assim, é importante que os alunos sejam instruídos quanto ao sistema sonoro da língua de maneira consistente. Tendo isso em vista, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o trabalho com aspectos fonético-fonológicos na sala de aula de língua adicional, mais especificamente em materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no contexto do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para isso, foi realizada uma revisão de literatura da área de ensino de língua estrangeira para descobrir o que é sugerido que seja feito, considerando autores como Cristóforo-Silva (2007), Harmer (2007) e Scrivener (2005). Tendo como base a literatura revisada, três livros didáticos (dois de inglês como língua adicional e um de PLA) foram analisados a fim de identificar o que é feito em termos de materiais didáticos, considerando a possibilidade de também se aprender com tais livros. Passou-se, então, para a análise detalhada de um livro didático do curso Básico 1 do PPE, a fim de averiguar se estava ou não adequado à literatura da área. Ao que não estava adequado, sugeriu-se adaptações e adições de novas tarefas, tendo como base os autores revisados e os livros analisados. Desse modo, pode-se potencializar o material utilizado no curso. Espera-se que esta pesquisa seja útil não apenas para professores do PPE, mas para professores de línguas adicionais de modo geral, por isso, orientações foram sistematizadas para proporcionar maior facilidade no trabalho com os aspectos em questão.

Palavras-chave: aspectos fonético-fonológicos; português como língua adicional; material didático; nível básico.

ABSTRACT

Four skills are taken into account concerning additional language learning: oral comprehension and production, and writing comprehension and production. Regarding the first two, phonetic-phonological issues become very relevant. Students need to be familiar with the sounds of the language being learned both to understand oral speech genres and to participate in oral interactions. However, students do not necessarily learn satisfactory phonetic-phonological aspects just by being exposed to the target language. Thus, it is important that students receive consistent instruction on the target language's sound system. In light of this view, the present study aims to reflect on the treatment of phonetic-phonological aspects in additional language classrooms, more specifically on the didactic material for the teaching of Portuguese as an Additional Language (PLA) in the Portuguese for Foreigners Program (PPE) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). To this end, we conducted a literature review on foreign language teaching in order to investigate what is suggested, considering authors such as Cristófaros-Silva (2007), Harmer (2007), and Scrivener (2005). Based on the revised literature, three textbooks (two of English as an additional language and one of PLA) were analyzed in order to identify what was done in terms of didactic material, considering the possibility of also learning from such books. We then proceeded to a detailed analysis of a PPE Basic 1 textbook, in order to ascertain whether it was suitable for the literature. Adaptations and additions of new tasks based on the reviewed authors and analyzed books were suggested to complement what was not appropriate. Therefore, the material in the program could be enhanced for use. We expect this research will be useful not only for PPE teachers, but for additional language teachers in general, so guidelines have been systematized to make it easier to work with the aspects in question.

Key words: phonetic-phonological aspects; Portuguese as an Additional Language teaching; teaching material; basic level.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Novo Avenida Brasil 1 apêndice "Fonética".....	22
Figura 2 – Jetstream, apêndice "Pronunciation".....	24
Figura 3 - American English File unidade 1B tarefa 2.....	25
Figura 4 - American English File unidade 6B tarefa 1.....	26
Figura 5 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 7.....	28
Figura 6 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 8.....	28
Figura 7 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 15, parte 1.....	29
Figura 8 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 15, parte 2.....	30
Figura 9 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 17, parte 1.....	31
Figura 10 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 17, parte 2.....	31
Figura 11 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 18.....	32
Figura 12 - Básico 1 PPE unidade 1 apêndice.....	33
Figura 13 - Básico 1 PPE unidade 2 tarefa 3.....	34
Figura 14 - Básico 1 PPE unidade 2 tarefa 4, parte 1.....	34
Figura 15 - Básico 1 PPE unidade 2 tarefa 4, parte 2.....	35
Figura 16 - Básico 1 PPE unidade 2 tarefa 8.....	35
Figura 17 - Básico 1 PPE unidade 3 tarefa 2.....	37
Figura 18 - Básico 1 PPE unidade 3 tarefa 3.....	37
Figura 19 - Básico 1 PPE unidade 3 tarefa 6.....	38
Figura 20 - Básico 1 PPE unidade 4 tarefa 13.....	39
Figura 21 - tarefa elaborada com a canção Bom Dia.....	40
Figura 22 - exemplo de quadro fonético em comparação – Alemão.....	41

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1 TIPOS DE TAREFA.....	17
3 METODOLOGIA.....	19
4 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS.....	21
4.1 LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS E DE PLA.....	22
4.2 O LIVRO DIDÁTICO DO BÁSICO 1.....	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

Aspectos fonético-fonológicos na sala de aula de português como língua adicional (doravante PLA) ainda é um assunto pouco explorado. Por enquanto, não há manuais de formação de professores para o ensino de PLA (como podemos encontrar de inglês) e os materiais didáticos nem sempre conseguem dar conta das necessidades dos alunos ou fornecer aos professores a base necessária para explicações e tarefas. Pensando nisso, iniciou-se uma pesquisa para organizar informações existentes e adequar materiais para uso em sala de aula. Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Elaboração de Materiais Didáticos para Ensino de Português Língua Adicional no Âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS”, coordenado pela Profa. Dra. Gabriela da Silva Bulla.

O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é um projeto de extensão fundado em 1993 pela Profa. Dra. Margarete Schlatter para atender estudantes estrangeiros, tanto em intercâmbio quanto imigrantes, e atualmente é coordenado pela Profa. Dra. Gabriela Bulla. O programa conta com professores-bolsistas de graduação e pós-graduação que ministram diferentes cursos em seis níveis: Básico 1, Básico 2, Português para Falantes de Espanhol, Intermediário 1, Intermediário 2 e Avançado. Tem como objetivos de ensino as quatro habilidades linguísticas, compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita, focando na linguagem como ação social (CLARK, 2000) e norteado pelo conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Sendo assim, o PPE não prioriza o ensino de itens gramaticais isolados. A maioria dos materiais utilizados em sala de aula são elaborados pelos próprios professores, por isso temos a possibilidade de analisar e sugerir mudanças diretamente aos autores dos materiais do PPE, para modificar ou incluir aspectos fonético-fonológicos (referidos, de maneira geral, como atividades envolvendo pronúncia) e, assim, qualificar o programa.

Com o objetivo, então, de potencializar professores e suprir lacunas de prática de pronúncia no aprendizado de alunos falantes de línguas distantes no nível iniciante do

PPE, foi feita uma pesquisa na literatura de ensino de línguas estrangeiras¹, enfocando os diferentes métodos utilizados em salas de aula. Após sistematização das principais orientações contemporâneas, frutos de pesquisas com ensino de PLA e diferentes línguas adicionais, partimos para a análise de três livros didáticos (dois de inglês e um de PLA) e, finalmente, análise do livro didático do projeto Biografias (composto por quatro unidades didáticas), parte do curso de Básico 1 do PPE. Tal análise possibilitou a identificação de diferentes modos de tratamento da pronúncia implementados no livro, a elaboração de sugestões de mudança nos materiais, bem como a adição de novas tarefas. Ao final deste caminho investigativo, sistematizou-se algumas orientações voltadas para os professores do PPE (principalmente por focar o contexto de aulas em imersão e turmas multilíngues), mas que também podem ser aproveitadas por professores da área de línguas adicionais em geral. Aspectos fonético-fonológicos englobam a fonética articulatória, ritmo, entonação, acento, entre outros, mas neste trabalho foco apenas na articulação, ou seja, a pronúncia em termos de produção e percepção dos sons da língua.

Vale salientar que não há desejo de planejar um curso inteiro focado na pronúncia, pois isso excluiria a visão de língua como ação social e a trataria como um processo bem mais mecânico e menos vinculado ao uso contextualizado. A comunicação não se dá através de um conduto em que A envia uma mensagem e B simplesmente a recebe da maneira em que A projetou. Para a construção de um entendimento mútuo, os falantes precisam se engajar na comunicação, construindo os significados interacionalmente (REDDY, 2000). O objetivo deste estudo é, então, incorporar tarefas de pronúncia ao longo das unidades didáticas e possibilitar que os alunos consigam relacionar uma pronúncia adequada com os traços de cultura que fazem parte da língua, resultando em um “agir” social nessa língua. Portanto, apenas exercitar a precisão da pronúncia não é suficiente para garantir bom desempenho comunicativo nas práticas sociais.

¹ O PPE prioriza o uso do termo “língua adicional”, por se entender que é mais globalizante e acolhedor, além de incluir não apenas língua estrangeira, mas língua de acolhimento, língua de migração, etc.; porém, muitos materiais utilizam o termo “língua estrangeira”, por isso escolheu-se manter o termo quando em relação a esses materiais.

Sendo assim, este trabalho trará, primeiramente, uma revisão da área de ensino de pronúncia de língua estrangeira, apontando concepções de autores, assim como sugestões de explicações e tarefas. Após, será exposta a metodologia utilizada na pesquisa, e posteriormente, será resumida a análise de três livros didáticos de língua estrangeira, assim como discutida de modo mais aprofundada análise do livro didático produzido pelo PPE. Por fim, serão apresentados um apanhado de aprendizagens e uma sistematização de orientações para professores da área de língua adicional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho com aspectos fonético-fonológicos em português como língua adicional ainda está em expansão e, atualmente, conta com pouco material. Sendo assim, para embasar esta pesquisa optou-se por revisar a literatura do ensino de língua estrangeira de maneira geral, sendo a maioria de inglês.

Aquino e Haupt (2014), em artigo sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, defendem a prática da pronúncia com uma abordagem comunicativa, focando no *que* se quer dizer, e não em *como* dizer. Para eles, os alunos devem interagir com os colegas e professor a fim de buscar as maneiras adequadas de pronúncia em cada situação. Porém, eles acrescentam que nem sempre a aula precisa ser baseada em um modelo comunicativo, “pois, para comunicar, é necessário também que a pronúncia seja inteligível e momentos de análise explícita da pronúncia podem ajudar muito” (AQUINO; HAUPT, 2014, p. 308). Como sugerem o foco no sentido, trazem como sugestão, ao utilizar o método comunicativo, que os aprendizes consigam diferenciar fonemas quando necessário. Os autores trazem o exemplo de *men* (homens) e *man* (homem) no inglês, e nós podemos apontar *pão* e *pau* no português, cujas vogais parecidas podem trazer dificuldade de distinção para alguns alunos.

Já Cristófar-Silva (2007), ao falar do ensino de pronúncia de língua estrangeira (com foco no inglês), argumenta que muitos aprendizes de língua estrangeira anseiam por falar a língua *sem sotaque*, segundo ela, “não apenas ter uma pronúncia exemplar, mas também que as construções gramaticais e os usos linguísticos sejam exímios” (CRISTÓFARO-SILVA, 2007, p. 74). Segundo a autora, esse objetivo é inalcançável, e o sotaque ideal é aquele que atinge os propósitos da comunicação e que é consistente, mas próprio do falante. Ela sugere que

- a. O ensino de língua estrangeira deve levar em conta as categorias sonoras (e gramaticais) mais frequentes na língua estrangeira;
- b. Os sons (estruturas) equivalentes nas duas línguas devem ter explicitadas as suas particularidades fonéticas específicas (detalhe fonético);
- c. Os sons novos na língua-alvo devem ser categorizados, na medida do possível, a partir de sons já conhecidos na língua materna;
- d. O ensino de pronúncia deve ser privilegiado desde o início de aprendizado de uma língua estrangeira. (CRISTÓFARO-SILVA, 2007, p. 78)

Cristófaros-Silva (2007) defende que "a construção do sistema sonoro de uma língua estrangeira é baseada primordialmente, no sistema sonoro da língua materna e tem interferência direta deste" (p. 81). Ela também salienta a importância de priorizar o ensino da pronúncia desde o início da aprendizagem, sendo crucial para deixar os alunos mais confiantes com sua produção oral desde os níveis mais básicos de proficiência.

Robert Lado (1964), ao tratar o ensino da língua estrangeira de maneira geral, indica alguns pontos muito importantes para o trabalho do professor. Para ele, o ensino de pronúncia é necessário porque o estudante não conseguirá aprender a produzir ou perceber determinados sons totalmente sozinho, ele salienta que crianças conseguem aprender sozinhas a pronúncia da língua que está ao seu redor, mas isso não acontece depois da idade pré-escolar. Ouvir falantes nativos nem sempre resulta em uma boa pronúncia. O autor afirma que os alunos terão mais facilidade com aspectos da língua que já conhecem da sua língua nativa, enquanto apresentarão maiores dificuldades com estruturas que são diferentes.

Lado (1964) discute o conceito de *transferência*², ou seja, ao aprender uma língua estrangeira, o aluno transfere o sistema sonoro de sua língua nativa para a língua alvo, muitas vezes sem ao menos perceber. Dentre outros exemplos, ele cita o falante de japonês que, ao aprender português, irá utilizar o seu sistema de cinco vogais e não o sistema de sete vogais do português, além de não usar os alofones nasais. Como resultado disso, ele apresenta o conceito de *ruído*³, que será a incompreensão em uma comunicação decorrente do uso de fonemas da língua nativa, mas que não necessariamente estão corretos na língua estrangeira. Sendo assim, como mencionado, o professor deve focar em ensinar esses aspectos que diferem nos dois sistemas, visto que o que é igual ou parecido não trará dificuldades aos alunos. Ele ressalta, ainda, que o professor não deve esperar que problemas de pronúncia sejam superados após apenas uma aula de prática; é possível que a turma tenha que voltar ao problema específico várias vezes até que todos consigam produzir.

O conceito de transferência, porém, já foi bastante discutida, como aponta Schlatter (1987). A autora menciona algumas pesquisas que discutem o quanto os erros

² No original, *transfer*.

³ No original, *noise*.

na língua adicional refletem ou não a estrutura da língua nativa (DULAY; BURT, 1983, apud SCHLATTER, 1987, p. 27). Segundo estudos de análise de erros, enunciados equivalentes nas duas línguas não serão necessariamente mais fáceis de aprender. Sendo assim, a diferença linguística nem sempre será a que apresenta mais dificuldade (SCHLATTER, 1987, p. 32).

Fitzpatrick (1995), em seu guia para ensino de pronúncia do inglês, foca principalmente em sugestões de tarefas para serem trabalhadas em sala de aula. O autor indica o ensino da transcrição fonética, defendendo que pode ser muito útil para a independência do aluno (no uso de dicionário, por exemplo). Ele ainda sugere que os alunos trabalhem bastante em pares, para que não tenha uma "opressão" e julgamento de suas produções por parte do professor, assim como trabalhos para serem feitos em casa. Em relação a tarefas, ele sugere o uso de exercícios mecânicos (como repetir palavras) intercalados com outros tipos de atividades para a aula não ficar maçante.

Taveira e Gualberto (2012), em ensaio sobre a fonologia no ensino de inglês como língua estrangeira, argumentam que os alunos precisam ter uma consciência fonológica da língua estrangeira, do contrário, não terão recursos para monitorar seu discurso e sempre dependerão de alguém para corrigir a pronúncia. Elas defendem fortemente o uso do *International Phonetic Alphabet*⁴ (IPA) em sala de aula. Segundo as autoras, conhecer o IPA ajuda no conhecimento do sistema fonológico e na independência do aluno ao utilizar dicionários e estudar fonemas em materiais didáticos, concordando com Fitzpatrick (1995). Além disso, Taveira e Gualberto (2012) apontam que a fonologia será útil para entender distinções do sistema da língua e trazem como exemplo os fones [t] e [tʃ], que não distinguem em português, mas em inglês sim. Ainda comentam a importância do estudo prévio dos sons da língua em tarefas de escuta (não necessariamente relacionadas à pronúncia), em que os alunos terão mais facilidade em reconhecer palavras por já conhecerem os sons específicos.

Saint-Pierre (1968), em seu capítulo do livro *Applied Linguistics: a survey for Language Teachers, Language Learning*, é um dos poucos pesquisadores que comenta,

⁴ Alfabeto Fonético Internacional: "sistema de notação fonética baseado no alfabeto latino, criado pela Associação Fonética Internacional como uma forma de representação padronizada dos sons do idioma falado". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_fonético_internacional>. Acesso em: 30/11/2018.

mesmo que brevemente, sobre diferentes abordagens em diferentes níveis de proficiência. Para ele, o ideal em nível iniciante seria o uso do método áudio-lingual, que envolve memorização de frases básicas e pouca leitura e escrita. O foco seria treinar o ouvido para sons estrangeiros e os órgãos vocais para produzi-los, já que, segundo o autor, o primeiro passo para aprender uma segunda língua é aprender o sistema fonológico. Após, viria a abordagem oral, contrastando a língua nativa com a língua a ser aprendida, ou seja, fazer uma comparação entre os dois sistemas linguísticos em questão, como já mencionado por Cristófar-Silva (2007) e Lado (1964). Como sugestão de ensino, indica um “laboratório de língua”, a ser utilizado como um complemento para a sala de aula. Seria um lugar onde os alunos possam ter contato com os sons da língua e praticar por conta própria em horário extraclasse. Acredito que ele se refira a uma sala com computadores onde os alunos podem ficar sozinhos ou em duplas ouvindo, repetindo e fazendo exercícios de pronúncia e compreensão oral. Com isso, os alunos podem trabalhar no seu próprio ritmo.

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2007) discorrem longamente sobre o ensino de pronúncia de inglês para estrangeiros em seu manual, e apresentam cinco estudos de caso. Elas defendem diferentes abordagens em diferentes contextos (turmas multilíngues ou não, alunos com objetivos diferentes, entendimento do inglês como língua franca, etc.) e por isso apresentam cinco estudos de caso com turmas diferentes, a saber:

(1) aula particular para um empresário japonês, (2) turma de estudantes italianos no ensino fundamental, (3) imigrantes adultos de baixo nível de proficiência com habilidades emergentes de letramento, (4) uma turma de bolsistas chineses e coreanos que darão aulas de inglês nos Estados Unidos e (5) curso de ensino de pronúncia para professores egípcios de inglês⁵ (p. 328-337).

De acordo com o contexto que esta pesquisa se insere, é mais relevante a análise do estudo de caso (3) por ter os “objetivos de pronúncia” mais semelhantes aos aqui discutidos, a articulação, destacando-se: pronunciar números e letras do alfabeto, assim como dar informações pessoais corretamente e distinguir e produzir vogais e consoantes selecionadas. Sendo assim, elas sugerem que a pronúncia no currículo seja organizada a partir de dificuldades que os alunos venham a ter em sua fala, percebidas pelo

⁵ Tradução própria, no original: (1) One-on-one instruction of a Japanese businessman, (2) Italian middle school students, (3) low-level adult immigrant students with emerging literacy skills, (4) international teaching assistants e (5) an inservice course in teaching pronunciation for Egyptian teachers of English.

professor. A indicação é que os alunos e professor criem juntos um “banco de palavras”, baseado em palavras-chave retiradas de leituras que são feitas em sala de aula. Usando o banco de palavras, o professor foca nos segmentos que os alunos apresentam dificuldades, e demonstra com a própria boca a produção do som, ou desenha no quadro as posições corretas dos articuladores (boca, dentes, língua). Seguido a isso, os alunos fazem uma tarefa de ouvir e repetir o que foi dito pelo professor (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2007, p. 333).

Além disso, foram analisados dois manuais para o ensino de inglês, Scrivener (2005) e Harmer (2007). Ambos trazem seções específicas para o ensino de pronúncia, com ponderações sobre o assunto, sugestões e várias tarefas. Os dois manuais foram de extrema importância e relevância para a continuidade desta pesquisa.

Harmer (2007) aponta que muitos professores acabam deixando de lado o ensino de pronúncia, ou tocando no assunto apenas “de passagem”, seja por receio de trabalhar com sons ou mesmo por sentirem que já têm muitas outras coisas para ensinar além disso. Ele comenta que alguns estudantes conseguem adquirir uma boa pronúncia sem que o professor precise focar nisso, mas é inegável que esse foco traz benefícios para o aprendizado dos alunos, que terão mais facilidade em produzir e compreender a língua. O autor chama atenção para o fato de o professor mostrar quantas vezes forem necessárias os sons que os alunos não conhecem, seja por meio de demonstração, diagramas ou explicações, além de focar não apenas nos sons que os alunos não conhecem, mas também aqueles que eles não conseguem diferenciar de outros sons de sua língua nativa.

Ao discutir sobre o uso ou não de símbolos fonéticos, Harmer (2007) aponta que o inglês é uma língua com muitas diferenças entre som e grafia e que o uso dos símbolos pode ajudar muito no entendimento dessas diferenças. Além disso, indica que, conhecendo os símbolos, os alunos poderão facilmente utilizar dicionários para tirar dúvidas de pronúncia, como já apontado por Fitzpatrick (1995) e Taveira e Gualberto (2012). Harmer (2007) sugere ainda que, para tornar o uso dos símbolos não tão denso, se trabalhe com um som de cada vez e não todos ao mesmo tempo. Quanto a em que momento ensinar pronúncia, recomenda não focar uma aula inteira no mesmo tipo de tarefa, mas se utilizar de mais variedade, mesmo que com o foco sempre em pronúncia.

Também comenta sobre a possibilidade de inserir a pronúncia em pequenas porções durante as aulas. Como exemplo, ele sugere trabalhar com todos os fonemas individualmente ao longo da semana de aula, seja separadamente ou em pares contrastivos, ou ainda usar alguns minutos da aula focando em um aspecto particular de entonação ou no contraste entre dois sons (HARMER, 2007, p. 251). Outro modo seria manter a pronúncia como algo regular nas aulas, e, por exemplo, sempre que houver a possibilidade (ao ouvir um áudio ou ver um vídeo) chamar a atenção para aspectos de pronúncia. Por último, comenta sobre professores que trabalham a pronúncia apenas em momentos em que ela surge ao longo de outras tarefas, o que também é uma possibilidade.

De maneira muito relevante, Harmer (2007) ainda menciona a necessidade de ajudar alunos individualmente, visto que nem sempre eles terão as mesmas dificuldades, principalmente em uma turma multilíngue. Ele sugere que o professor pergunte especificamente para cada aluno quais sons eles têm mais dificuldade, e que os encoraje a levarem para a aula sons que tenham encontrado dificuldade.

Como proposta de tarefa ele apresenta vários exercícios, como o uso de uma lista de palavras na qual os alunos precisarão identificar determinado som, ou ainda contrastar sons que usualmente são confundidos por serem parecidos, trazendo o exemplo de [ʃ] e [tʃ] do inglês. Se essa tarefa não bastar, o professor poderá levar um áudio para que os alunos escutem os sons em contexto. Ele ainda traz um bom exemplo de pronúncia em tarefa de comunicação: uma lista de atividades (como jogar xadrez, assistir TV e ir ao shopping) com um som em comum (no exemplo em inglês, todas as atividades apresentam [ʃ] ou [tʃ]) e os alunos devem entrevistar os colegas questionando qual dessas atividades eles gostam mais, fazendo com que tenham que pronunciar as palavras e sons em questão (HARMER, 2007, p. 254).

Scrivener (2004), por sua vez, traz uma seção um pouco menor sobre pronúncia, mas ainda assim muito relevante. Ele inicia com ideias de tarefas e comenta, como Harmer (2007), que muitos professores acabam deixando de lado por não se sentirem preparados o suficiente. Por isso, suas primeiras ideias são dedicadas a professores que não desejam ter um conhecimento mais aprofundado e nem exige o uso de símbolos fonéticos. Como exemplos, pode-se destacar o uso de palavras em contexto, ou seja,

que o professor utilize as palavras que estão sendo trabalhadas em alguma frase naturalmente, sem monitorar o discurso, e pedir para que os alunos repitam, fornecendo o feedback necessário. Scrivener (2004) também apresenta uma sugestão que, segundo ele, pode parecer estranha no início: começar a pensar em pronúncia por um viés muito mais abrangente, que seria as "configurações" da voz, destacar com os alunos algumas características de como a língua é falada (a posição da boca diferenciada, sons ouvidos frequentemente, um tom geralmente mais alto em alguns momentos), como se um comediante estivesse fazendo uma caricatura do falante (p. 285). Isso pode ser útil para que os alunos percebam diferenças gerais de pronúncia entre a sua língua nativa e a língua que estão aprendendo, além de ser uma atividade divertida e descontraída. Ao indicar essa tarefa, o autor está falando do inglês e as variedades faladas em diferentes países (como Inglaterra e Austrália), que apresentam estereótipos bem marcados. No caso do português poderia se destacar alguns vícios de linguagem, como as características pausas e uso de "ãh" ou "né".

Após alguns exemplos de tarefas, Scrivener (2004) discute "qual pronúncia" deve-se ensinar. Muito acertadamente ele propõe dois pontos de partida para isso:

- Os estudantes precisam aprender uma pronúncia que vai permitir que eles sejam compreendidos nos contextos em que mais provavelmente irão usar a língua.
- É mais apropriado (a) ensinar uma pronúncia que você [o professor] fale; (b) chamar a atenção para as variações locais que você conhece; (c) ressaltar diferenças de sotaque que aparecem no material do curso. (SCRIVENER, 2004, p. 286)⁶

O autor dá mais alguns exemplos de tarefas e orientações, como uma lista de palavras em que os estudantes precisam encontrar os fonemas referentes às letras sublinhadas, ou ainda incluir trabalho com fonética em aulas de gramática e léxico.

Por último, é muito relevante, também, citar a pesquisa feita por Allegro (2014), na qual analisou detalhadamente o trabalho com pronúncia em livros didáticos de PLA (referidos por ela como português como língua estrangeira), a saber, *Fala Brasil*, *Aprendendo português do Brasil*, *Passagens*, *Horizontes* e *Brasil Intercultural*. A análise

⁶ Tradução própria, no original: - Students need to learn pronunciation that will allow them to be understood in the contexts where they are most likely to need to use the language.

- It is often appropriate and honest to (a) teach the pronunciation you speak yourself; (b) draw attention to local variations you are aware of; (c) highlight differences in accent that appear in course material.

confirmou que "mesmo os livros didáticos mais recentes não incorporam exercícios que reflitam resultados de pesquisa sobre produção e percepção de fala em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira" (p.156). A autora examinou a presença de aspectos fonético-fonológicos na apresentação dos livros, no sumário, se há explicação ou sistematização do uso do som, se há uso do IPA, exercícios de treino, exercícios de oralidade, integração com outros exercícios e sugestão/uso de ferramentas ou tecnologias disponíveis atualmente (p. 146), focando bastante neste último. A pesquisa de Allegro (2014) dá uma atenção maior a hispanofalantes, diferente desta relatada neste Trabalho de Conclusão de Curso, que foca em falantes de línguas distantes.

2.1 Tipos de tarefas

Após a revisão bibliográfica, tendo como base todas as sugestões de tarefas propostas pelos autores, foi possível dividir os exemplos de tarefas em quatro tipos, propostos por mim: *percepção*, *explicação*, *repetição* e *interação*. Essa divisão em quatro tipos foi muito útil ao analisar os livros didáticos e também ao produzir novas tarefas para fazerem parte do material didático do PPE.

As tarefas de percepção envolvem a diferenciação de sons e trabalham com a capacidade do aluno de distinguir o que foi ouvido. As mais comuns envolvem a classificação: os alunos têm, como no exemplo descrito em Fitzpatrick (1995), duas colunas com palavras parecidas uma ao lado da outra, o professor lê as palavras, variando colunas, e os alunos precisam perceber corretamente qual das palavras foi dita.

As tarefas de explicação são centradas no professor, que pode explicar a produção de determinado som ou aspecto da língua, utilizando imagens, vídeos, quadros, tabelas e etc. Scrivener (2005) sugere manter um quadro fonêmico na sala de aula e focar em um som por aula. Se os alunos não conseguirem produzir algum som, será fácil apontar no quadro o fonema correto.

Tarefas de repetição, talvez as mais comuns, são aquelas em que os alunos ouvem um áudio (ou o próprio professor) e repetem, sejam sons, palavras, ou textos maiores. Além de tarefas mais comuns de listas de palavras, Scrivener (2005) traz uma

tarifa chamada “leitura de sombra”⁷, em que o aluno lê um texto em voz alta ao mesmo tempo que o professor realiza a leitura do mesmo texto, instigando o aluno a imitar sua pronúncia.

Já as tarefas de interação são voltadas ao uso da língua em comunicação. Um bom exemplo, apresentado por Aquino e Haupt (2014), é a montagem de um diálogo entre dois alunos utilizando palavras com a sonoridade parecidas (como *carro* e *caro* no português) para que eles possam observar a pronúncia, ouvir o interlocutor e fazer as intervenções que julgarem necessárias caso não entendam o que foi dito.

⁷ Tradução própria, no original: “shadow reading”.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi feita em método qualitativo, com recorte em análise e produção de materiais didáticos para tratamento de aspectos fonético-fonológicos. Após leitura da literatura da área de ensino de língua estrangeira, seguiu-se cinco passos: (1) sistematização de tipos de tarefa de pronúncia discutidos na literatura revisada, (2) análise de três livros didáticos, (3) análise do material do curso Básico 1 do PPE e sugestões de edição, (4) adição de novas tarefas no material do Básico 1 e (5) organização de algumas orientações para professores.

Em (1), após constatar as diversas sugestões de tarefas apontadas pelos diferentes autores, foi possível identificar quatro tipos: percepção, explicação, repetição e interação. Esses tipos de tarefas, explicitados anteriormente na seção 2.1., foram utilizados para análise nos passos (2) e (3), assim como foram úteis para a criação de novas tarefas em (4).

Em (2), foram selecionados dois livros didáticos de ensino de inglês. Os livros *American English File 1A* e *Jetstream elementary* foram escolhidos por terem sido indicados pelos professores do programa Inglês sem Fronteiras da UFRGS como os mais utilizados em suas aulas. Da área de PLA foi escolhido o livro *Novo Avenida Brasil 1* que, antes da criação de material próprio, era amplamente utilizado nos cursos do PPE. Apesar da pesquisa ser focada em PLA, apenas um livro da área foi analisado por ser o mais utilizado nos nossos cursos, enquanto os outros disponíveis muitas vezes não condizem com as concepções de ensino que possuímos e são utilizados especificamente para exercitar conteúdos gramaticais apenas. Os livros foram analisados a fim de entender como a pronúncia é abordada e que tipo de tarefas são utilizadas, mas sua análise não é central no trabalho, por isso não foram investigados mais livros ou livros específicos de pronúncia.

Após identificar como esses três livros didáticos abordam os aspectos fonético-fonológicos, o livro didático do projeto “Biografias” do curso de Básico 1 do PPE foi minuciosamente analisado no passo (3). Todas as tarefas que incluem pronúncia foram identificadas e analisadas se estavam adequadas ou não de acordo com a literatura da área de língua estrangeira. A identificação e análise seguiu os seguintes passos:

- a) onde há foco em aspectos fonético-fonológicos nas sequências de tarefas de cada unidade?;
- b) por que há esses focos nesses lugares?;
- c) como são esses focos (explicação, repetição, percepção ou explicação)?;
- d) o material está adequado ao proposto na literatura revisada?;
- e) caso não esteja, o que pode ser mudado?.

A seguir, depois de verificar lacunas ainda existentes no material, em (4) foram sugeridas novas tarefas para serem inseridas nas unidades didáticas, de acordo com as propostas dos autores da literatura revisada e procurando suprir essas brechas de modo a tornar o material mais consistente e potencializado tanto para alunos quanto para professores.

Por fim, em (5) foram sistematizadas algumas orientações para professores de língua adicional, e principalmente os que irão utilizar o livro do Básico 1, com base em toda a literatura revisada e análises feitas.

4 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Como mencionado, após revisão de literatura e divisão de tipos de tarefas, foram analisados três livros didáticos, sendo um de PLA e dois de inglês. Neste capítulo apresentarei os livros conforme são organizados, trazendo exemplos de tarefas e comentando a adequação ou não com o que pretendemos nos cursos do PPE. Após, a análise detalhada do livro didático “Biografias” do curso Básico 1 será explicitada, com exposição de todas as tarefas referente à pronúncia, comentários quanto a sua adequação ou não e a inclusão de novas tarefas ao material.

Na análise me refiro aos sons utilizando o alfabeto fonético internacional (IPA), por isso, na tabela 1, a seguir, explicito os principais fones do português brasileiro⁸ com um exemplo de palavra, para facilitar a compreensão do trabalho.

Tabela 1 – fones do português brasileiro

FONE	EXEMPLO	FONE	EXEMPLO
[a]	aula	[tʃ]	tia ⁹
[ɐ]	aula	[d]	cadeira
[e]	vendedor	[dʒ]	dia
[ɛ]	médico	[n]	nariz
[i]	motorista	[s]	dicionário
[ɪ]	leite	[z]	casa
[o]	domingo	[ʃ]	chão
[ɔ]	óculos	[ʒ]	janela
[u]	última	[r]	livro
[ʊ]	quadro	[x] ¹⁰	borracha
[p]	professora	[l]	mochila
[b]	bom	[ʎ]	folha

⁸ Vale ressaltar que as vogais [ɐ], [ɪ] e [ʊ] são alofones das vogais [a], [i] e [u] que acontecem em algumas variedades da língua em posição átona. Vogais nasais não foram incluídas na tabela.

⁹ [t] e [tʃ] são alofones, nem todas as pessoas pronunciam “tia” utilizando [tʃ], o mesmo serve para “dia” com [dʒ].

¹⁰ Apesar haver várias produções diferentes de “r forte” no português, neste trabalho, foi escolhido o uso do fone [x].

[m]	mulher	[n]	sonho
[f]	feliz	[k]	cara
[v]	vida	[g]	gato
[t]	também		

4.1 Livros didáticos de PLA e de Inglês

O livro de português *Novo Avenida Brasil 1* (LIMA et al., 2008) não apresenta tarefas específicas de pronúncia ao longo de suas unidades, porém, no final do livro, traz um apêndice chamado “Fonética” (figura 1), com tarefas, principalmente, de repetição e percepção, abordando, ao longo de cinco páginas, todos os sons do português. As tarefas não têm conexão com outros tipos de atividades e utiliza palavras, muitas vezes, que não têm relação semântica entre si, apenas os sons as une. A maioria delas, no entanto, já foi abordada ao longo das unidades didáticas. O livro acompanha um CD-ROM com os áudios a serem utilizados nessa parte do material. O livro, muitas vezes, está de acordo com o que esperamos nas aulas do PPE, porém, como apresentado nesta pesquisa, espera-se que a fonética faça parte das unidades didáticas, e não apareça apenas como um apêndice. No entanto, não se invalida por completo a utilização desse apêndice do livro, por se entender que práticas mais mecânicas de pronúncia são uma possibilidade.

Figura 1 - apêndice “Fonética” do livro Novo Avenida Brasil 1

Fonética

Passo 1

1.1. Ouça o áudio e repita o alfabeto.

A [a]	B [be]	C [se]	D [de]
E [ɛ]	F [ʔɛfi]	G [ʒe]	H [a'ga]
I [i]	J [ʒɔta]	K [ka]	L [ɛli]
M [ɛmi]	N [ɛni]	O [ɔ]	P [pe]
Q [ke]	R [ɛhi]	S [ɛsi]	T [te]
U [u]	V [ve]	W [dabliw]	X [ʃis]
Y [ipsilô]	Z [ze]		

1.2. Ouça o áudio e escreva as letras.

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

1.3. Soletre seu nome. Exemplo: Gilberto

G [ʒe] i [i] l [ɛli] b [be] e [ɛ] r [ɛhi] t [te] o [ɔ]

1.4. Ouça o áudio e escreva os nomes.

.....

.....

[e] se escreve "e, ê"

[ɛ] se escreve "e, é"

3.1. Ouça o áudio e relacione.

ele, é, seu, ela, ser, até, médico, eles, elas, eu, você, português.

[e]	[ɛ]
.....
.....
.....
.....

3.2. Ouça o áudio e repita.

Até logo. Ele é médico.
Ela é enfermeira. Eles são japoneses.
Meu nome é Gilberto.

[o] se escreve "o, ô"

[ɔ] se escreve "o, ó"

4. Ouça o áudio e relacione.

senhor, como, professor, professora, moro, morar, hotel, só, menor, maior.

[o]	[ɔ]
.....
.....

Fonte: Novo Avenida Brasil 1 (LIMA et al., 2008, p. 103)

Já o livro de inglês *Jetstream elementary* (REVELL; TOMALIN, 2015), em seu sumário, divide atividades em “vocabulário”, “gramática”, “ler e ouvir” e “falar e escrever”¹¹. Nas primeiras tarefas da primeira unidade há dois exercícios de repetição com foco no som por se tratar do alfabeto. Porém, ao longo das unidades, as tarefas, mesmo que peçam que o aluno repita ou compreenda áudios, não foca na pronúncia. Entretanto, o livro, assim com o *Novo Avenida Brasil*, apresenta um apêndice intitulado “Pronunciation”, em que traz duas páginas com exercícios de pronúncia, apresentando repetição, percepção e interação. Como podemos observar na figura 2, o material apresenta tabelas com os sons do inglês, tanto vogais quanto consoantes, de acordo com o IPA, e exemplos de palavras. As quatro primeiras tarefas consistem em ouvir, repetir e identificar (percepção) determinado som em uma lista de palavras (uma ou mais das palavras da lista não contêm o som em questão, os alunos devem identificar quais palavras são). Após, os alunos vão praticar um diálogo pré-definido com um colega. As

¹¹ Tradução própria, no original: “Vocabulary”, “Grammar”, “Reading and listening” e “Speaking and writing”.

palavras utilizadas nas tarefas não fazem parte de um mesmo campo semântico e sua única conexão é o som em comum. Além disso, os diálogos propostos não fazem parte de um contexto (como uma temática específica) e o livro não prevê que os alunos tenham a possibilidade de criar seus próprios diálogos. E, apesar de o livro apresentar os sons de consoantes, só há exercícios com as vogais.

Figura 2 - *Jetstream* apêndice "Pronunciation"

SHORT VOWELS		LONG VOWELS		DIPHTHONGS		CONSONANTS					
/ɪ/	pink	/i:/	meet	/ɪə/	ear	VOICED		UNVOICED			
/e/	pen	/ɜ:/	bird	/eə/	hair	/b/	be	/v/	five	/p/	pen
/æ/	back	/ɑ:/	car	/eɪ/	train	/d/	do	/w/	we	/θ/	thank
/ʌ/	run	/ɔ:/	wall	/aɪ/	time	/g/	go	/z/	jazz	/f/	fish
/ɒ/	box	/u:/	too	/ɔɪ/	boy	/j/	yes	/ʒ/	television	/tʃ/	which
/ʊ/	put			/əʊ/	slow	/l/	live	/dʒ/	jeans	/t/	ten
/ə/	about			/aʊ/	now	/m/	me	/ŋ/	thing	/s/	sister
/i/	happy			/oʊ/	tour	/n/	no	/ð/	then	/k/	cold
						/r/	red			/ʃ/	shop
										/h/	help

Vowel sounds

SHORT VOWELS

/ɪ/

3.54 Say the words. Circle the one word that doesn't have the sound /ɪ/. Then listen, check and repeat.

big bill biscuit city chicken fifty film fridge interesting kitchen singer sister sit six think WiFi which women

Now practise the dialogue with a partner.

- A Where do Rick's six sisters live?
B In a big city on the Mississippi I think!

/e/

3.55 Say the words. Circle the two words that don't have the sound /e/. Then listen, check and repeat.

best clever email evening expensive February get guess head letter many menu message red spend spell umbrella well

Now practise the dialogue with a partner.

- A Get ten red pens and send them to Ben!
B When?
A Before seven on Wednesday!

/æ/

3.56 Say the words. Circle the one word that doesn't have the sound /æ/. Then listen, check and repeat.

actor angry apple April bag band bank black fantastic hand happy have language man practise relax taxi tram

Now practise the dialogue with a partner.

- A Do you have a map of Manchester?
B No, I haven't. It's in the back of the taxi!

/ʌ/

3.57 Say the words. Tick the words with the sound /ʌ/. Then listen, check and repeat.

brother bus colour country cup double fun judo London money mother music number one rugby study ugly young

Now practise the dialogue with a partner.

- A How much is the bus to Russia?
B Not much, but it leaves at one. Run!

Fonte: *Jetstream Elementary* (REVELL; TOMALIN, 2015, p. 156)

Já o livro *American File 1A* (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2013) traz tarefas em que a pronúncia é abordada por palavras com o mesmo som, mas sem relação semântica entre si ou com a unidade (figura 3). Na tarefa de pronúncia da unidade

1B (figura 3), de repetição, são utilizadas palavras como “computer”, “chess”, “shower”¹² e “jazz”, enquanto a unidade é sobre nacionalidades e países.

Figura 3 - American English File unidade 1B tarefa 2

2 PRONUNCIATION /ə/, /tʃ/, /ʃ/, /dʒ/



The /ə/ sound

The /ə/ sound is the most common vowel sound in English. The /ə/ sound has many different spellings, e.g., *Hello, Canada, Britain*

- a 1 20))) Listen and repeat the words and sounds.



computer

American Argentinian
Korea Peru

- b 1 21))) Listen and repeat the sound pictures and sentences. Practice with a partner.

1



chess

Charles is Chinese, not French.

2



shower

She's Turkish or Russian. I'm not sure.

3



jazz

We're German and they're Japanese.

- c ► p.166 Sound Bank. Look at the example words and spellings for the sounds in a and b.

Fonte: *American English File 1A* (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2013, p.6)

O livro também apresenta tarefas em que a pronúncia está totalmente relacionada com a temática da unidade e prevê atividades de interação (figura 4). A unidade 6B (figura 4) vai abordar datas e feriados e, para começar, traz tarefas de repetição de números e datas, depois pede que os alunos utilizem esse conhecimento

¹² Computador, xadrez e chuveiro.

para interagir com os colegas. Além disso, no sumário há uma indicação de quais aspectos de pronúncia serão trabalhados na unidade.


Figura 4 - American English File unidade 6B tarefa 3

1 VOCABULARY & PRONUNCIATION the date

a Number the months 1–6.

<input type="checkbox"/> April	<input type="checkbox"/> June
<input type="checkbox"/> February	<input type="checkbox"/> March
<input type="checkbox"/> January	<input type="checkbox"/> May

b ➤ **p.159 Vocabulary Bank** *The weather and dates.* Do part 2.

 **Ordinal numbers *first, fourth, etc.***
Some ordinal numbers can be difficult to say because they end in two or more consonant sounds, e.g., **sixth** /sɪksθ/.

c **3.31**) Listen and repeat the ordinal numbers. Then practice saying them.
fifth sixth eighth twelfth

d **3.32**) How do you say these dates? Listen and check.
3/1 11/2 5/3 6/4
1/5 7/6 9/12 10/17
8/20 2/23 4/28 12/31

e Listen again and repeat the dates. Copy the rhythm.

f What days are holidays in your country?

g Ask the other students in your class *When's your birthday?* Does anyone have the same (or nearly the same) birthday as you?

Fonte: *American English File 1A* (LATHAM-KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2013, p.

A abordagem desse livro didático, nesse caso, está mais de acordo com o que é esperado no PPE do que os outros dois analisados, por levar em consideração o assunto da unidade como um todo, não excluindo a pronúncia e o objetivo comunicativo.

4.2O livro didático do Básico 1

Os materiais do curso Básico 1 do PPE foram desenvolvidos pelas professoras Gabriela Bulla, Janaína Conceição e Caroline Neves, como parte do projeto de pesquisa “Elaboração de Materiais Didáticos para Ensino de Português Língua Adicional no Âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS”, coordenado pela Profa. Dra. Gabriela Bulla. Para o nível Básico I, foram produzidos dois livros didáticos que objetivam o desenvolvimento de dois projetos de aprendizagem: *Biografias* e *Conhecendo Porto Alegre*. *Biografias* foi o livro aqui analisado, por ser geralmente o primeiro projeto realizado no curso. É dividido em quatro unidades didáticas, e aborda as quatro habilidades de aprendizagem de língua: produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita. Além disso, é voltado para alunos de línguas distantes (não incluindo falantes de espanhol) e considera estudantes que podem nunca ter tido contato com o português antes.

Das quatro unidades, a primeira, de 28 tarefas totais, inclui seis envolvendo aspectos fonético-fonológicos; a segunda, de 20 tarefas, inclui três orientações ao longo de outros tipos de tarefas; as unidades três e quatro (23 e 24 tarefas totais, respectivamente) não incluem orientações ou tarefas de pronúncia. Os sons estudados, ou apresentados de algum modo, são: o alfabeto de maneira geral, diferenças entre [j] e [ʒ], diferenças entre [i] e [ɪ], diferenças entre [k] e [kw], diferenças entre [ʒ] e [g] (principalmente focando na escrita), [s] relacionado a algumas formas escritas e o som de [z] (sendo a letra “s” entre vogais).

A primeira tarefa da unidade 1, a tarefa 7 do material (figura 5), aparece após atividades de apresentação pessoal e de interação. Os alunos devem ouvir o alfabeto e repetir. Essa tarefa será necessária para a próxima, tarefa 8 (figura 6), que pede que os alunos solem vários nomes para uma espécie de jogo de "batalha naval", ou seja, eles precisarão conhecer as letras do alfabeto para soletrarem os nomes que aparecem no material.

Figura 5 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 7

COMO SE SOLETRA?

7. Escute o alfabeto. Repita.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	

P
[p]T
[t]F
[f]B
[b]D
[d]V
[v]

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 6)

A tarefa 8, então, é tanto de repetição quanto de interação. Trabalhar os sons do alfabeto é muito importante na fase inicial para que os alunos comecem a se habituar a eles. A tarefa está adequada porque contextualiza com o que eles precisarão fazer a seguir.

Figura 6 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 8

8. Trabalhe em trio.

ALUNO A → página 7

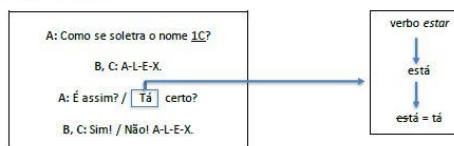
ALUNO B → página 8

ALUNO C → página 9

JOGO DOS NOMES

Aluno A

Complete o quadro. Pergunte para os colegas:



NÚMERO/ LETRA	A	B	C	D	E	F
1 (um)	ALINE	ADRIANO			ARTUR	ANTÔNIA
2 (dois)			BEATRIZ	BENTO	BIANCA	BRENO
3 (três)	CAROLINA	CAMILA	CARLOS	CLÁUDIO		
4 (quatro)	DANIELA	DIOGO			DÉBORA	DIEGO
5 (cinco)			ÉVERTON	EVANDRO	ELIANA	ELISABETE
6 (seis)	FABIANO	FERNANDA	FELIPE	FABIOLA		
7 (sete)	GABRIELA	GIOVANA			GRAZIELA	GUSTAVO
8 (oito)			HELOISA	HEITOR	HUGO	HELIO
9 (nove)	IVO	ISABELA	INES	INGRID		
10 (dez)	JANAINA	JÚLIO			JOÃO	JAQUELINE
11 (onze)			KÁTIA	KAREN	KELLY	KLEBER
12 (doze)	LUANA	LEONARDO	LUIZ	LAURA		
13 (treze)	MARIA	MANOEL			MELISSA	MAURÍCIO

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 7)

A tarefa 15, a seguir, tem duas partes (figuras 7 e 8), sendo a segunda de fonética, e está inserida no contexto de objetos de sala de aula (mochila, folha de papel, lápis, etc.). A primeira parte apresenta imagens dos materiais citados e pede que os alunos relacionem com os nomes.

Figura 7 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 15, parte 1

15. Relacione as imagens com os nomes.

A 	B 	C 	D 	E 	F
G 	H 	I 	J 	K 	L
<input type="checkbox"/> mochila	<input type="checkbox"/> quadro	<input type="checkbox"/> folha de papel	<input type="checkbox"/> lápis	<input type="checkbox"/> borracha	<input type="checkbox"/> cadeira
<input type="checkbox"/> caderno	<input type="checkbox"/> dicionário	<input type="checkbox"/> caneta	<input type="checkbox"/> janela	<input type="checkbox"/> estojo	<input type="checkbox"/> livro

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 14)

A segunda parte foca em alguns sons que os alunos possam ter dificuldade, as diferenças entre [ʒ] e [ʝ] e [l] e [ʎ]. Primeiro o professor explica a realização dos fones (é prevista a utilização do site Fonética & Fonologia¹³) e depois é reproduzido um áudio (ou a fala do próprio professor) com algumas palavras utilizando os fones em questão. A tarefa será de percepção, em que os alunos precisam identificar qual o fone utilizado nas palavras, mas também de explicação, porque o professor tem a oportunidade de demonstrar a produção dos fonemas. A tarefa 15 está em contexto adequado e utiliza

¹³ Site desenvolvido por Thais Cristófar-Silva e Hani Camille Yehia, da Universidade Federal de Minas Gerais, que conta com explicações sobre linguística, língua portuguesa, fonética, entre outros. Os sons da língua portuguesa estão descritos e há uma imagem e som, com exemplos de palavras, para cada um. Disponível em: <fonologia.org>, acesso em: 15/07/2018.

palavras diretamente relacionadas ao assunto. É sugerido, porém, que também seja trabalhada a diferença entre [r] e [x], presentes nas palavras “dicionário” e “borracha”. É uma característica marcante do português a diferença entre o “r forte” e o “r fraco”, muitas línguas distantes não percebem essa diferença, que é necessária ser feita logo no início da aprendizagem. Sendo assim, sugere-se a inserção, nessa mesma tarefa, uma parte de percepção entre [r] e [x], assim como percepção entre [l] e [ʎ], que por enquanto só há a explicação. Além disso, a versão final do material prevê a inserção de figuras retiradas do site Fonética & Fonologia, porém apenas um *frame* não é o suficiente para demonstrar a produção de um fonema. Por exemplo, [l] e [ʎ] não apresentariam diferença em uma imagem. Se o professor não tiver a possibilidade de mostrar os *gifs* do site, é possível que demonstre com a própria boca, explicando o movimento.

Figura 8 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 15, parte 2

PRONÚNCIA

a) Escute o áudio. Observe as imagens.

[ʒ] [ʝ]

Fonte: http://www.fonologia.org/fonetica_consoantes.php

b) Escute o áudio. Quais palavras têm som de [ʒ] e [ʝ]?

[ʒ]	[ʝ]
<u>J</u> apão	<u>Ch</u> ina

PRONÚNCIA

Escute o áudio. Observe as imagens.

folha lálpis
lh - [ʎ] l - [l]

Fonte: http://www.fonologia.org/fonetica_consoantes.php

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 14)

A tarefa 17 (figuras 9 e 10), de interação, aborda as diferentes línguas faladas pelos alunos e solicita uma interação a fim de perceber algumas diferenças linguísticas.

Após descobrir quais são as línguas faladas pela turma, os alunos deverão conversar com os colegas e perguntar como são ditas algumas palavras em suas línguas nativas, podendo ter que se utilizar de soletração para isso. Considera-se essa tarefa em aspectos fonético-fonológicos porque é um espaço de sensibilidade para sons de outras línguas: os alunos vão ouvir sons que talvez não existem na sua língua e nem no português. Dependendo do desdobramento da tarefa, é possível que surjam questionamentos sobre sons diferentes e semelhantes.

Figura 9 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 17, parte 1

CONVERSA

17. a) Qual língua você fala? Pergunte para os colegas.

EXEMPLO	
PAÍS	LÍNGUA
Japão	japonês

NOSSA TURMA	
PAÍS	LÍNGUA

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 15)

Figura 10 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 17, parte 2

b) Converse com os colegas. Complete o quadro.

Aluno(a) A: Como é lápis em francês?
 Aluno(a) B: Lápis é crayon.
 Aluno(a) A: Como se soletra?
 Aluno(a) B: C-R-A-Y-O-N.
 Aluno(a) A: Obrigado(a)!

EXEMPLO		
PALAVRA EM PORTUGUÊS	LÍNGUA DO COLEGA	TRADUÇÃO
lápis	francês	crayon
lápis	espanhol	lápiz
livro	francês	livre

NOSSA TURMA		
PALAVRA EM PORTUGUÊS	LÍNGUA DO COLEGA	TRADUÇÃO

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 15)

A tarefa 18 do material é focada em falar sobre si mesmo, abordando local em que mora (país, cidade, bairro, rua e endereço específico), telefone, idade, data de aniversário e coisas que gosta e não gosta de fazer. A pronúncia aparece em um quadro após essas tarefas (figura 11) com números e pede que os alunos (a) observem as frases "o que é mochila?" e "quando é a aula?" (frases que já aprenderam) com foco em "qu", e (b) escutem um áudio e percebam os números que são pronunciados com [kw]. Ou seja, é uma tarefa de percepção. Sugere-se que o quadro "pronúncia" passe para o início da tarefa, antes de os alunos precisarem utilizar os números. Parte da tarefa solicita que eles procurem o seu bairro em Porto Alegre e o identifiquem por meio de um número em uma imagem de mapa, além de dizer o número de sua casa/apartamento, seu número de telefone e aniversário; por questões de design do material e sequência de tarefas, o ideal seria que a tarefa de pronúncia aparecesse antes, para eles já estarem familiarizados com as diferentes pronúncias de "qu".

Figura 11 - Básico 1 PPE unidade 1 tarefa 18

PRONÚNCIA

a) Observe:

qu → [k] O que é mochila?
 → [kw] Quando é a aula?

b) Escute o áudio. Circule os números com a pronúncia [kw].

4 quatro	15 quinze	40 quarenta
50 cinquenta	400 quatrocentos	500 quinhentos

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 18)

Além dessas, não há mais tarefas de pronúncia ao longo da unidade 1, apenas no apêndice (figura 12). Na última parte da seção "Para saber mais" há uma pequena explicação dos sons das letras "j", "g" e "ch". A relação entre ortografia e som é bastante

relevante no português pelas suas diferenças. Esse é um dos casos em que fica claro que o uso do IPA em aula é considerável, pois ajuda o aluno a entender que o som [ʒ], por exemplo, pode ser escrito com duas letras diferentes. Essa explicação poderia estar no decorrer da unidade, como na tarefa dos sons do alfabeto. Além disso, poderia haver uma tarefa vinculada à explicação, como um ditado.

Figura 12 - Básico 1 PPE unidade 1 apêndice

PRONÚNCIA ["para usar na sala de aula" – pronuncia de objetos de sala de aula]

A letra *j* sempre tem som de [ʒ]:

ja - [ʒ]	janela
je - [ʒ]	objeto
ji - [ʒ]	cervejinha
jo - [ʒ]	jornalista
ju - [ʒ]	Júlio

A letra *g* tem som de [g] e [ʒ]:

ga - [g]	colega
ge - [ʒ]	engenheiro
gi - [ʒ]	Giovana
go - [g]	Diego
gu - [g]	pergunte

Ch sempre tem som de [ʃ]:

mochila, borracha, China

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 37)

No apêndice da primeira unidade é importante uma tarefa que diferencie [r] e [ʃ]. Essa tarefa não necessariamente precisa aparecer na parte principal da unidade porque é uma dificuldade apresentada por uma parcela de estudantes, em especial falantes de algumas línguas orientais, que os fones, em algumas posições, são alofones em suas línguas maternas. É ideal uma tarefa de percepção, por exemplo utilizando as profissões, que já aparecem no apêndice, como "eletricista/pedreiro" e "jornalista/veterinário".

A unidade 2 começa introduzindo o assunto "família". A tarefa 3 solicita que os alunos questionem uns aos outros sobre como são suas famílias. Ao lado, há uma

orientação de pronúncia (figura 13): a palavra "criança" se escreve com "ç" e tem som de [s].

Figura 13 - Básico 1 PPE unidade 2 tarefa 3

3. Converse com seu colega.
CONVERSA
 Como é a sua família?
 Minha família é...
 Minha família tem...

muitos/poucos adultos	muitas/poucas crianças	muitos(as)/poucos(as) idosos(as)
-----------------------	------------------------	----------------------------------

PRONÚNCIA

criança } ç → pronúncia [s]

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 39)

A tarefa 4 trabalha com membros da família e, de maneira análoga, traz um quadro com uma orientação (figura 14): palavras "desunida", "idoso" e "esposa", a letra "s" entre vogais tem som de [z].

Figura 14 - Básico 1 PPE unidade 2 tarefa 4, parte 1

4. Quais são os membros da família? Complete as lacunas.

marido	esposa	filho(a)
mãe	pai	irmã
		irmão

MEMBROS DA FAMÍLIA

PRONÚNCIA


desunida
idoso
esposa

} s entre vogais → pronúncia [z]

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 40)

Ainda na tarefa 4, aparecem alguns tipos de família com o verbo "é" e também a utilização da conjunção "e" (figura 15). Aqui, pode-se incluir uma tarefa de repetição ou percepção entre as vogais [e] e [ɛ].

Figura 15 - Básico 1 PPE unidade 2 tarefa 4, parte 2



Maria é _____ de José e Leandro.

José é _____ de Maria.

José é _____ de Leandro.

Leandro é _____ de Maria.

Leandro é _____ de José.

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 40)

A tarefa 8 também traz uma orientação (figura 16): as letras "ss" são pronunciadas como [s].

Figura 16 - Básico 1 PPE unidade 2 tarefa 8

8. Escolha uma foto da sua família. O colega adivinha os membros da família na foto.

CONVERSA

A: Essa é a sua mãe?
 B: Não, essa é a minha tia.
 A: Esse é o seu pai?
 B: Sim, esse é o meu pai.

	Masculino	Feminino
você	seu	sua
	↑	↑
tu	teu	tua

Pronomes demonstrativos

Masculino → _____

Feminino → _____

PRONÚNCIA

esse }
 essa } ss → pronúncia [s]

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 48)

Essas orientações são muito importantes; como dito anteriormente, a relação entre a escrita e o som na língua portuguesa apresenta muitas diferenças. Os sons de [s] e [z] podem ser complicados para os alunos que estão recém conhecendo a língua, por isso seria interessante fazer alguma tarefa com o uso, além das explicações no material. Após essas orientações, o professor pode fazer uma tarefa de percepção com palavras

relacionadas ao assunto família, ou ainda um ditado, pensando na relação entre som e grafia. A tarefa 7 é a primeira em que aparecem os membros da família “avó” e “avô”, sendo uma ótima oportunidade para trabalhar a diferença entre as duas vogais [ɔ] e [o]. A sugestão de inserção neste momento é a professora realizar uma explicação de produção dos dois, utilizando a tabela de vogais e, após, os alunos criarem diálogos engraçados de comunicações que deram errado por confusão de “avó” e “avô”.

Uma das produções da unidade 2 é uma apresentação oral, ou seja, eles precisarão de várias noções de pronúncia para atingir o objetivo desejado. Uma alternativa é uma dinâmica com o uso de trava-línguas (FITZPATRICK, 1995; SCRIVENER, 2004), que faz com que os alunos pratiquem determinados sons de maneira descontraída. Trava-línguas fazem parte da cultura popular oral da língua e, normalmente, não tem outro uso senão justamente sua repetição. No português, pode-se destacar a frase “a lara agarra e amarra a rara arara de Araraquara”, que pode ser trabalhado os sons de [x] e [r]; ou ainda “fui caçar socó, cacei socó só, soquei socó no saco socando com um soco só”, para trabalhar o som de [s] e as diferenças entre [o] e [ɔ]¹⁴.

As unidades 3 e 4 não apresentam orientações ou tarefas de pronúncia. Por isso, apresenta-se algumas sugestões de tarefas a serem adicionadas no material. A unidade 3 foca em hobbies e rotinas; na primeira tarefa são apresentados vários hobbies e a segunda questiona os alunos sobre o que eles gostam de fazer (figura 17). Sugere-se uma tarefa de repetição entre [k] e [g], pois há orientação de uso dos verbos “gostar” e “curtir”. Uma boa inserção seria uma tarefa com lista de hobbies que tenham os sons em questão (cozinhar, cantar, correr, jogar golfe, yoga) para que eles repitam ou identifiquem. Apesar de esses sons não serem tão facilmente confundidos, é importante que todos os sons da língua sejam apresentados em algum momento.

¹⁴ Fonte: <<https://www.todamateria.com.br/trava-linguas/>>. Acesso em: 29/10/2018.

Figura 17 - Básico 1 PPE unidade 3 tarefa 2

2. Qual é o seu hobby? O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

O meu hobby é nadar.

No meu tempo livre, ...
 eu **gosto de** ir ao cinema.
 eu **curto** ler.
 eu **adoro** jogar cartas.
 eu **amo** cuidar do jardim.

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 2)

A tarefa 3 (figura 18, a seguir) aborda hobbies de famosos e apresenta pequenos textos com atividades que algumas celebridades gostam de fazer. A parte “b” da tarefa (figura 18) apresenta uma tabela com as diferenças entre singular e plural de palavras que ou apareceram nos textos dos famosos ou que eles aprenderam nas unidades anteriores. Nesse momento, seria interessante uma tarefa de percepção, mesmo que seja com as palavras que estão ali, para mostrar a diferença entre “ã” e “ão”, além de “ões”. Nesse momento, pode-se retomar o assunto família e trazer “irmã”/“irmãs” e “irmão”/“irmãos” para a tarefa.

Figura 18 - Básico 1 PPE unidade 3 tarefa 3

b) Você gosta das atividades dos famosos? Quais?

SINGULAR	PLURAL
corrida	corrida + s = <u>corridas</u>
carro	carro + s = <u>carros</u>
campeonato	campeonato + s = <u>campeonatos</u>
praia	praia + s = <u>praias</u>
prato	prato + s = <u>pratos</u>
SINGULAR	PLURAL
competição	competição + ões = <u>competições</u>
paixão	paixão + ões = <u>paixões</u>
questão	questão + ões = <u>questões</u>
profissão	profissão + ões = <u>profissões</u>
opção	opção + ões = <u>opções</u>



Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 4)

A tarefa 6 traz um texto intitulado “Como gastamos nosso tempo”, com verbos no gerúndio indicando o que as pessoas mais fazem em determinado horário. Abaixo do texto há um quadro explicativo (figura 19) de formação do gerúndio. Aqui é uma boa

oportunidade para trabalhar as vogais “a”, “e”, “i” e suas nasalizações (que ocorrem devido à adição do “ndo”). É possível fazer uma tarefa de explicação, além de repetição de vogais nasalizadas e não-nasalizadas.

Figura 19 - Básico 1 PPE unidade 3 tarefa 6

Estar + gerúndio









<p>O que as pessoas estão fazendo agora? Você está fazendo uma refeição? Cerca de 5.600.000 pessoas estão dormindo. Mais de 15 milhões de pessoas estão comendo. Por volta de 52.600.000 de pessoas estão trabalhando.</p>		<p>O que as pessoas <u>fazem</u>? Você <u>faz</u> uma refeição? As pessoas <u>dormem</u>. As pessoas <u>comem</u>. As pessoas <u>trabalham</u>.</p>												
														
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> estar conjugado + verbo no gerúndio </div>														
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">estão/está</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">+</td> <td style="padding: 5px;">fazer: fazer + ndo = fazendo</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">estão</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">+</td> <td style="padding: 5px;">comer: comer + ndo = comendo</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">estão</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">+</td> <td style="padding: 5px;">dormir: dormir + ndo = dormindo</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">estão</td> <td style="padding: 5px; text-align: center;">+</td> <td style="padding: 5px;">trabalhar: trabalhar + ndo = trabalhando</td> </tr> </table>			estão/está	+	fazer: fazer + ndo = fazendo	estão	+	comer: comer + ndo = comendo	estão	+	dormir: dormir + ndo = dormindo	estão	+	trabalhar: trabalhar + ndo = trabalhando
estão/está	+	fazer: fazer + ndo = fazendo												
estão	+	comer: comer + ndo = comendo												
estão	+	dormir: dormir + ndo = dormindo												
estão	+	trabalhar: trabalhar + ndo = trabalhando												

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 8)

A unidade 4 trata de música e biografias de artistas. As tarefas 12, 13, 14, 15 e 16 trabalham com a canção *Ainda gosto dela* do *Skank*. A tarefa 13 (figura 20) pede que algumas palavras da música sejam relacionadas com imagens. Nesse momento, é possível fazer uma orientação de explicação da pronúncia de [ɲ] para a palavra “sonhar”, comparando com outras palavras que aparecem na letra, como “nesse” e nela”, com o som [ɲ]. Ainda é possível questionar os alunos quanto a questões mais abrangentes da canção, como por exemplo: “achou difícil entender a pronúncia do cantor?”, “o que chamou sua atenção quanto a isso?”, visto que é a primeira vez que entrarão em contato com música na sala de aula.

Figura 20 - Básico 1 PPE unidade 4 tarefa 13

13. Relacione as palavras com as imagens.

() sonhar	A 	B 	C 	D 	
() deixar um lugar		E 	F 	G 	G 
() tirar foto		() revelar foto	() tirar para dançar		
() avistar		() luar refletido na areia			

Fonte: Bulla, Neves, Conceição (em preparação, p. 6)

Retomando, os sons originalmente trabalhados pelo material são: o alfabeto, diferenças entre [j] e [ʒ], diferenças entre [l] e [l̃], diferenças entre [k] e [kw], diferenças entre [ʒ] e [g] (principalmente focando na escrita), [s] relacionado a algumas formas escritas e o som de [z] (sendo a letra “s” entre vogais). Com as sugestões, haveria a inclusão de diferenças entre: [r] e [l], [e] e [ɛ], [o] e [ɔ], [x] e [r], [k] e [g], [ã] e [ã̃], [a] e [ã], [e] e [ê], [i] e [ĩ] e [j] e [n].

Apesar das sugestões de tarefas, cabe ao professor perceber quais são as dificuldades da sua turma: cada turma será diferente e trará questões diferentes. Em uma turma com falantes de francês, por exemplo, talvez seja necessário se estender mais na diferença entre [r] e [x], enquanto em uma turma com falantes de chinês ou japonês seja necessário um trabalho maior com a pronúncia de [l] e [r].

Além das tarefas que podem ser inseridas ao longo das unidades de maneira mais geral, uma sequência didática foi elaborada para fazer parte do material. A tarefa foi pensada para ser desenvolvida no meio do curso, a ser inserida no apêndice da unidade 4, mas pode ser adaptada para outros momentos. Os alunos terão a oportunidade de entrar em contato com todos os sons da língua portuguesa e da sua

própria, utilizando uma canção brasileira e o site *International Phonetic Alphabet*¹⁵, que contém todos os fones do IPA e sua pronúncia isolada. Em um primeiro momento os alunos trabalharão com a canção *Bom Dia*, da banda *doyoulike?*, respondendo perguntas de leitura e interpretando a letra, além de questões de prosódia (como o alongamento de vogais) e diferenças entre som e escrita (como as palavras “espero”/[ispɛɾu] e “te”/[tʃi]) (figura 21). Essa canção foi escolhida por ser de artistas de Porto Alegre e não apresentar diferenças marcantes do sotaque que os alunos entrarão em contato na cidade.

Figura 21 - tarefa elaborada com a canção Bom Dia

Consoantes do português

- 1) Ouça e leia a letra da música Bom Dia. Se você precisasse explicar o que acontece na história, como você explicaria?
- 2) Os fatos aconteceram no passado, estão acontecendo agora ou ainda vão acontecer no futuro? Como você sabe?
- 3) Nas músicas, normalmente os cantores deixam as palavras muito mais longas. Por exemplo: “espeeeeeero não teeeeeer te acordaaaadooo”. Você acha isso mais fácil ou mais difícil de entender?
- 4) Como já vimos, muitas vezes falamos coisas um pouco diferentes do que escrevemos. Por exemplo: “pra”, “esperu” ou “tchi”. Além dessas, você percebeu outras palavras em que isso acontece na música?
- 5) Baseado no quadro de sons do português e com ajuda do site “International Phonetic Alphabet”, encontre uma palavra para cada som de consoantes do português na música. (Apenas um som não está presente na música).

Fonte: da autora

Prevendo a possibilidade da utilização de um laboratório de informática com um computador com fones de ouvido para cada aluno (o que está de acordo com a realidade do PPE), cada um receberá uma tabela do alfabeto fonético internacional das consoantes contendo três marcações: os sons presentes apenas no português, os sons presentes

¹⁵ Disponível em: <<http://www.internationalphoneticalphabet.org/ipa-sounds/ipa-chart-with-sounds/>>. Acesso em: 23/11/2018.

apenas na sua língua materna e os sons presentes nas duas línguas. Como teste, foram feitos os quadros das quatro línguas maternas dos alunos da turma de Básico 1 do semestre 2017/2 do PPE: alemão, chinês, japonês e sueco¹⁶. Trago o quadro comparativo do alemão como exemplo (figura 22). Utilizando o site do IPA, os alunos terão tempo de ouvir todos os sons, primeiro os da sua língua materna, depois os presentes nas duas línguas e depois só os do português. Com isso, serão instigados a pensar em que palavras esses sons aparecem e se tem algum som do português que não conhecem ou que acharam estranho. Após, ouvirão novamente e quantas vezes forem necessárias (nos seus computadores no laboratório) a canção trabalhada, tendo que encontrar pelo menos uma palavra com cada fone consoante presente na língua portuguesa (apenas o fone [x] não está presente na letra). É possível que os alunos apresentem dúvidas quanto à pronúncia de determinados sons ou com o contexto em que esses sons aparecem, solicitando que o professor forneça exemplos de palavras ou demonstre ele mesmo a produção do som.

Figura 22 - exemplo de quadro fonético em comparação - Alemão

PORTUGUÊS x ALEMÃO

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d				k g			ʔ
Nasale	m			n			ɲ	ŋ			
Trill				r					ʀ		
Tap oder Flap				ɾ							
Frikative		f v		s z	ʃ ʒ		ç	x	ʁ		h
Lateral-Frikative											
Approximanten							j				
Lateral-Approximanten				l							

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

- Sons presentes nas duas línguas.
- Sons presentes apenas no português.

- Sons presentes apenas no alemão.

Fonte: da autora

¹⁶ Por não ser possível prever quais serão as línguas maternas dos alunos que utilizarão esse material, caberá ao professor do semestre produzir os quadros comparativos.

O livro didático “Biografias” já apresentava tarefas adequadas ao que se esperava após revisão de literatura. Porém, com base no conhecimento levantado em torno do ensino de pronúncia, é possível potencializar o uso deste material e, conseqüentemente, dar subsídio aos professores que irão utilizá-lo. Além disso, analisar os três livros didáticos (um de PLA e dois de inglês) foi de extrema importância para que se entendesse o que é proposto como material para os alunos e o que queremos ou não incorporar no nosso, de acordo com as nossas concepções de linguagem e ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pronúncia é essencial para a comunicação, e a falta de instrução pode acarretar problemas na interação. Lembrando que a presença de sotaque sempre vai ser esperada e o intuito não deve ser tirar essas características dos alunos, mas sim ensinar e praticar as distinções fonético-fonológicas para que o aluno não tenha dificuldade para se comunicar, visto que, no contexto do PPE, se encontra em imersão e, por isso, muitas vezes se verá em situações em que será obrigado a utilizar a língua adicional. Essa asserção é um ponto de partida crucial para iniciar o trabalho com pronúncia em sala de aula, e, a partir disso, inserir diferentes tarefas e explicações fonético-fonológicas nas aulas.

Com base na análise dos diferentes livros didáticos, pudemos condensar o trabalho com aspectos fonético-fonológicos em materiais didáticos em dois modos de trabalho. Um deles, como encontrado nos livros *Novo Avenida Brasil* e *Jetstream elementary*, é tratar a fonética como apêndice; o outro, é trazer esses aspectos ao longo da unidade, como no livro *American English File* e no próprio material do PPE. Dentro disso, ainda há diferentes critérios de seleção; o livro *American English File* apresenta palavras com o mesmo som em comum ao propor tarefas de pronúncia, sem relação com a unidade didática ou mesmo campo semântico e o livro do PPE apresenta relação com a unidade didática. De acordo com nossa concepção de ensino e de linguagem, é ideal que no material do programa as tarefas de pronúncia apareçam de maneira contextualizada com as unidades em questão.

O material do PPE apresenta, então, tarefas de pronúncia relacionadas ao que está sendo discutido, e, com a adição das sugestões, cobre grande parte dos fonemas do português, focando nos que podem ser mais facilmente confundidos para alunos iniciantes. É necessário, porém, que a análise não termine aqui, e além da continuidade do material do Básico 1, sejam analisados os materiais dos outros níveis, além de uma especial atenção ao curso “português para falantes de espanhol”. As tarefas apresentadas até agora no material do básico 1 podem não ser suficientes para que os alunos adquiram uma boa pronúncia. Ademais, há alunos que iniciam seus estudos no

PPE a partir de níveis mais avançados, o que não quer dizer que eles tenham noções de pronúncia bem definidas.

De todo modo, com base na revisão bibliográfica, nas análises de materiais didáticos realizadas e na minha própria experiência como professora, foi possível sistematizar algumas orientações para que professores de língua adicional tenham mais facilidade de utilizar aspectos fonético-fonológicos em suas aulas, contando ou não com um material didático:

1) dúvidas de pronúncia podem aparecer em qualquer momento da aula, mesmo que em atividades que não tenham a ver com isso. O professor precisa estar preparado para realizar explicações ou fazer tarefas de repetição quando sentir que os alunos estão tendo alguma dificuldade;

2) no contexto do PPE da UFRGS, considera-se muito importante a contextualização de tarefas com o que está sendo trabalhado. É ideal que, mesmo ao utilizar uma lista de palavras, essas palavras tenham relação com o que já foi visto ou com o que está sendo utilizado no momento da atividade. Trabalhar pronúncia relacionando com as atividades realizadas pode ser mais interessante;

3) a pronúncia não é apenas sonora. Todos os fonemas têm um ponto e um modo de articulação, que podem ser demonstrados em vídeos, *gifs* ou pelo próprio professor. Muitas vezes a visualização da produção ajuda os alunos a repetirem e entenderem o que eles devem fazer com a língua e os lábios ao produzir os sons;

4) pronúncia não se aprende apenas ouvindo. O aluno precisa repetir quantas vezes for necessário até que consiga reproduzir os sons. Ouvir áudios ou ver vídeos sem que eles tenham a oportunidade de tentar sozinhos não irá resultar em uma boa pronúncia. O professor precisa estar atento às dificuldades dos alunos, mas também dar espaço para que eles possam praticar sozinhos;

5) as aulas devem ser diversificadas. Uma aula inteira tratando apenas de fonética pode ser muito chata, o ideal é que essas tarefas sejam inseridas entre outros materiais e atividades;

6) forçar os alunos a produzirem sons que eles julgam muito difíceis pode ser bastante negativo para o aprendizado. O aluno acaba se sentindo incompetente, considerando o português impossível e duvidando da sua capacidade de uso da língua.

Nesses casos de extrema dificuldade, é ideal que se procure sons iguais ou semelhantes na língua nativa deles (ou mesmo em outra língua que eles conheçam, como o inglês ou francês). Assim, os estudantes vão se sentir mais confortáveis para produzir e testar sua fala.

Levando em consideração os aspectos e resultados obtidos com a pesquisa, fica clara a necessidade de maior atenção às questões fonético-fonológicas. Felizmente, outros pesquisadores e professores também estão demonstrando interesse na área de pronúncia nas aulas de PLA, como a supracitada Allegro (2014) e os autores Castelo, Morelo e Souza (2017). Estes, enquanto esta pesquisa estava sendo feita, publicaram um livro muito relevante focando apenas na pronúncia com o uso de canções e voltado aos alunos chineses.

Vale salientar, ainda, que minha pesquisa foi de extrema importância para a minha formação. Como aluna de graduação com interesse em fonética e fonologia, não sabia como inserir esse assunto nas minhas aulas do PPE, e, após entrar em contato com vários materiais (tanto didáticos quanto teóricos) sinto que muitas novas possibilidades se abriram. Com isso, espero que outros professores também possam usufruir do conhecimento aqui mobilizado e utilizar tarefas e orientações em suas aulas.

REFERÊNCIAS

- ALLEGRO, Fernanda R. P. **Ensino de Pronúncia em Português Língua Estrangeira: análise de livros didáticos**, 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- AQUINO, Neliane. R. M.; HAUPT, Carine. O livro didático no ensino de língua estrangeira: atividades de pronúncia. **SOLETRAS Revista**, n. 27, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BULLA, G. S.; NEVES, C. S.; CONCEIÇÃO, J. V. **Português como Língua Adicional para iniciantes – Projeto Biografias**. Em preparação.
- CASTELO, Adelina.; MORELO, Bruna.; SOUZA, José. C. **Sons da fala e sons do canto: música para ensinar fonética do Português**. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2017.
- CELCE-MURCIA, Marianne.; BRINTON, Donna. M.; GOODWIN, Janet. M. **Teaching pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. 15 ed. Nova York: Cambridge University Press, 2007.
- CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p. 55-80, 2000.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. O ensino de pronúncia de língua estrangeira. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; PACHECO, Vera; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso (Org.) **Em Torno da Língua(gem): Questões e Análises**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 71-83.
- FITZPATRICK, Frank. **A teacher's guide to practical pronunciation**. Hertfordshire: Phoenix ELT, 1995.
- HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching**. Harlow: Pearson Education, 2007.
- LADO, Robert. **Language Teaching: A Scientific Approach**. Estados Unidos da América: McGraw-Hill, 1964.
- LATHAM-KOENIG, Christina.; OXENDEN, Clive.; SELIGSON, Paul. **American English File 1A**. New York: Oxford University Press, 2013.
- LIMA, Emma E. O. F.; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Samira; BERGWEILER, Cristián. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: E.P.U., 2008.

REDDY, Michael J., A metáfora do Conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 9, p. 9-54, 2000.

REVELL, Jane.; TOMALIN, Mary. **Jetstream elementary**. London: Helbling languages, 2015.

SAINT-PIERRE, Gaston. Language Learning. In: KEHOE, Monika (ed.). **Applied Linguistics: a survey for language teachers**. New York: The Macmillan Company, 1968. p. 25-43.

SCHLATTER, Margarete. **Transferência de estratégias de processamento do português para o inglês na compreensão de enunciados**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCRIVENER, Jim. **Learning Teaching: A guidebook for English language teachers**. Oxford: Macmillan Education, 2005.

TAVEIRA, Valdirécia. R.; GUALBERTO, Clarice. L. Fonologia: ferramenta de ensino para professores de inglês como língua estrangeira. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 2, 2012.