



DOSSIÊ: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

## Dia de luz, festa de sol: reflexões sobre a construção de uma unidade didática visando ao desenvolvimento de consciência fonológica da regra variável de alçamento de vogais médias-altas em um curso de pronúncia em português para falantes de outras línguas

*Dia de luz, festa de sol: reflections on the construction of a didactic unit aimed at developing phonological awareness of the variable rule of raising medium-high vowels in a pronunciation course in Portuguese for speakers of other languages*

*Día de luz, fiesta de sol: reflexiones sobre la construcción de una unidad didáctica destinada a desarrollar la conciencia fonológica de la regla variable de elevación de las vocales medias-altas en un curso de pronunciación en portugués para hablantes de otras lenguas*

**Luciana Pilatti Telles<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-7656-2737](https://orcid.org/0000-0001-7656-2737)  
[furg.pilattiluciana@gmail.com](mailto:furg.pilattiluciana@gmail.com)

**Jéssica lung<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-6483-7297](https://orcid.org/0000-0001-6483-7297)  
[jessicaiungsilva@gmail.com](mailto:jessicaiungsilva@gmail.com)

**Recebido em:** 06 mai. 2022.

**Aprovado em:** 23 ago. 2023.

**Publicado em:** 18 dez. 2023.

**Resumo:** No contexto de oferta de cursos sequenciais de português para falantes de outras línguas na extensão, ofereceu-se, em 2022, na modalidade remota, um curso de pronúncia em português para falantes de outras línguas. Nesse momento, considerou-se a necessidade de um curso de pronúncia e o desafio de se trabalhar com foco em elementos fonético-fonológicos em um curso remoto, com possibilidades de não engajamento dos(as) participantes e de problemas de conectividade e de baixa qualidade de áudio. A oferta ocorreu e, após a sua conclusão, com o presente trabalho, objetiva-se apresentar reflexões acerca da preparação desse curso, dos resultados observados (a partir de anotações de aula e de planejamento) e de sua contribuição para a formação docente continuada de uma ministrante de português para estrangeiros. Com as atividades planejadas para o curso "Sons e Ritmos: pronúncia em português brasileiro para falantes de outras línguas", ofertado pelo Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), visou-se ao desenvolvimento de consciência fonológica em língua adicional pelos aprendizes (Alves, 2012; Kivistö-De Souza, 2021). Para a construção do curso, partiu-se das noções de tarefa (Ellis, 2009) letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), além da noção de consciência fonológica, anteriormente apresentada (Alves, 2012; Kivistö-de Souza, 2021). A partir da análise qualitativa do engajamento às atividades e do desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica pelos(as) estudantes no curso, compreendeu-se que a proposta contribuiu para reflexões docentes sobre a pronúncia em contextos de práticas sociais significativas, bem como para a observação das regularidades das regras fonológicas variáveis pelos(as) estudantes, em tarefas contextualizadas. Os resultados obtidos no contexto do curso de extensão, cujo propósito é também de formação continuada de professores(as), contribuíram para o aumento do interesse da docente, uma das autoras do presente artigo, pelos temas em aquisição fonético-fonológica.

**Palavras-chave:** ensino remoto; português como língua adicional; ensino de pronúncia; consciência fonológica; formação continuada.

**Abstract:** In 2022 in the context of sequential Portuguese courses for speakers of other languages in an extension program, a pronunciation course in Portuguese for speakers of other languages was offered in remote modality. At that moment, the need for a pronunciation course and the challenge of working with focus on phonetic-phonological aspects in a remote course were considered, with the possibility of non-engagement of the participants, connectivity problems and poor audio quality. The offering of the course took place and, after its conclusion, with



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil.

the present work, we aim to present reflections about the preparation of it, the observed results (based on class and planning notes) and its contribution to continuing teacher training of a Portuguese for foreigners teacher. With the activities planned for the course "Sounds and Rhythms: pronunciation in Brazilian Portuguese for speakers of other languages", offered by the Center for Teaching Foreign Languages (CELE), of the Federal University of Rio Grande (FURG), the aim was to contribute for the development of students' phonological awareness (Alves, 2012; Kivistö-De Souza, 2021). For the construction of the course, we considered the notions of task (Ellis, 2009) and literomusical literacy (Coelho de Souza, 2015), in addition to the notion of phonological awareness, previously presented (Alves, 2012; Kivistö-de Souza, 2021). From the qualitative analysis of engagement in activities and the development of phonological awareness skills by students in the course, it was understood that the proposal contributed leading us to reflections on pronunciation in contexts of significant social practices, as well as to the observation of the regularities of the variable phonological rules by the students, in contextualized practices. The results obtained in the context of the extension course, whose purpose is also continuing education, contributed to the increased interest of the teacher, one of the authors of this article, in phonetic-phonological acquisition.

**Keywords:** remote teaching; portuguese as an additional language; pronunciation teaching; phonological awareness; continuing education.

**Resumen:** En el contexto de cursos secuenciales de portugués para hablantes de otras lenguas en extensión universitaria, se ofreció, en 2022, en línea, un curso de pronunciación de portugués para hablantes de otras lenguas. En el presente trabajo, se objetiva presentar reflexiones acerca de la preparación del curso, de los resultados observados (a partir de los apuntes de clase y de planeamiento) y de la contribución para la formación continua de una docente de portugués como lengua extranjera. Las clases fueron impartidas en el curso "Sonidos y Ritmos: pronunciación en portugués brasileño para hablantes de otras lenguas", ofertado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), de la Universidad Federal de Rio Grande (FURG). El interés principal de las clases era el desarrollo de conciencia fonológica (Alves, 2012; Kivistö-de Souza, 2021). Para la elaboración del curso, se consideró las nociones de tarea (Ellis, 2009), letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), además de la noción de conciencia fonológica presentada anteriormente (Alves, 2012; Kivistö-De-Souza, 2021). Con base en análisis cualitativas de participación de las actividades y del desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica por los/las estudiantes en el curso, se comprendió que la propuesta contribuyó para el desarrollo de las reflexiones docentes sobre la pronunciación en contextos de prácticas sociales significativas y para la observación de las regularidades de las reglas fonológicas variables por los estudiantes. Los resultados obtenidos en contexto del curso de extensión, cuya propuesta es también la formación docente continua, contribuyeron para el aumento de interés de la docente, una de las autoras del presente artículo, por los temas en adquisición fonético-fonológica.

**Palabras-clave:** enseñanza en línea; portugués como

lengua adicional; enseñanza de pronunciación; conciencia fonológica; formación continuada.

## Introdução

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE), oferece cursos de português para falantes de outras línguas. As aulas são destinadas ao público acadêmico, bem como à comunidade externa à universidade. Além dos cursos regulares, o CELE também oferta cursos especiais, com a possibilidade de constituição de turmas multiniveladas, os quais são destinados a atender a demandas específicas. Nessa última tipologia de cursos, está inserida a proposta didática que será exposta e analisada ao longo deste artigo.

O curso ministrado tinha por objetivo a instrução explícita de elementos de pronúncia do português brasileiro, por meio de compreensão e produção de textos orais e de análise e compreensão dos sentidos de textos de canções, e passou a constituir o catálogo de cursos do CELE com o nome "Sons e Ritmos: pronúncia em português brasileiro para falantes de outras línguas". No presente artigo, objetiva-se refletir sobre as práticas planejadas e desenvolvidas para o curso acima mencionado e suas contribuições para a formação continuada da docente que o ministrou, bem como para a aprendizagem de elementos de pronúncia do português brasileiro, pelos discentes, em textos falados e cantados.

A oferta do curso está no contexto de um programa de extensão cujos objetivos incluem a formação de professores. Nos cursos de Letras da Universidade Federal do Rio Grande, há a formação específica de professores de língua portuguesa como língua materna e de professores de espanhol, francês e inglês como línguas adicionais. A formação de professores de português como língua adicional (PLA)<sup>2</sup> está vinculada aos programas de extensão CELE e Rede ANDIFES Idiomas sem Fronteiras (IsF). Há três disciplinas de caráter optativo, para os cursos de Letras, referentes a currículos, construção de

<sup>2</sup> As expressões "português como língua adicional", "português para falantes de outras línguas" e "português para estrangeiros" estão sendo usadas, no presente artigo, como sinônimas.

projetos e tarefas e desenvolvimento de consciência fonológica em português como língua adicional. Essas propostas foram resultantes do esforço conjunto no programa IsF, com vistas à formalização de oportunidades de formação de professores de português para falantes de outras línguas nas IES (Instituições de Ensino Superior) participantes. Além da inserção de disciplinas para a formação de professores de português como língua adicional, houve outras ações articuladas, como a construção de políticas linguísticas<sup>3</sup> nas universidades vinculadas ao programa e a viabilização para o credenciamento dessas universidades junto ao Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para aplicação do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

As oportunidades de formação de professores de português para falantes de outras línguas (inicial ou continuada), então, apresentam-se principalmente no interior das ações de extensão mencionadas acima. No caso da elaboração da iniciativa sobre a qual se passa a tratar, além das 20 horas de reuniões de formação e planejamento com todo o grupo de professores de português como língua adicional na extensão, houve também reuniões semanais com duração de, no mínimo, uma hora, para planejamento e discussão de materiais específicos para o curso de pronúncia.

A proposta desenvolvida ancorou-se em Alves (2012) e em Celce-Murcia et al. (2010) para a preparação de atividades para o desenvolvimento de consciência fonológica de padrões segmentais, silábicos e acentuais do português, para o acesso consciente a elementos de variação fonológica nas variedades brasileiras em contraste com possibilidades de alternância nas línguas maternas ou, ainda, nas outras línguas faladas pelos aprendizes. Com vistas à elaboração das propostas didáticas, partiu-se das noções de tarefa (Ellis, 2003, 2009). Segundo Ellis (2009), a partir do referencial de ensino de línguas baseado em tarefas

(TBLT, do inglês Task-based Language Teaching) entende-se "que a aprendizagem progredirá com mais sucesso se forem criados contextos nos quais a capacidade de compreensão global sobre a língua possa ser nutrida" (Ellis, 2009, p. 222, tradução nossa). Sobre a caracterização de tarefa, Ellis (2009, p. 223) retoma de Ellis (2003) os seguintes critérios aqui resumidos: a) o foco no significado; b) a presença de algum tipo de espaço para manifestação; c) a confiança dos aprendizes em seus conhecimentos prévios; d) a disponibilidade de resultado claramente definido, além do uso da linguagem.

Para direcionar o trabalho com canções para uma perspectiva reflexiva e para a construção de oportunidades a fim de que os estudantes conhecessem os aspectos sócio-histórico-culturais que envolvem as canções, utilizou-se a abordagem do letramento literomusical, de Coelho de Souza (2015). Por fim, faz-se importante ressaltar que se conhece a obra de Alves, Brisolara e Perozzo (2017), bem como a de Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2021). Apesar de os dois livros apresentarem propostas didáticas para o ensino de pronúncia de variedades brasileiras do português a falantes de outras línguas, devido às características apresentadas pelo público alvo inscrito no curso do CELE, isto é, com variabilidade de nacionalidades e de níveis de proficiência, optou-se pela elaboração de um material didático próprio.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, tem-se a descrição da turma atendida e a apresentação mais detalhada dos pressupostos de organização do currículo que orientaram a construção da proposta. Na Seção 2, apresentam-se os referenciais teóricos que subjazem as reflexões ora desenvolvidas e a apresentação da regra variável em estudo. A seguir, na Seção 3, apresenta-se brevemente a metodologia de trabalho na proposta desenvolvida para o curso e descreve-se a metodologia da análise aqui desenvolvida. Passa-se, então, na seção seguinte, aos resultados observados e finaliza-se com as considerações finais, retor-

<sup>3</sup> A minuta de Política Linguística da Universidade Federal do Rio Grande está disponível em: <https://ila.furg.br/pt/politica-linguistica>. Acesso em: 3 jun. 2023.

nando-se também às reflexões acerca do papel do desenvolvimento dessas ações (de proposta do curso e de retomada de seu planejamento e operacionalização) para a formação docente continuada.

### 1 A turma atendida: níveis de proficiência, línguas maternas e objetivos de aprendizagem

A turma atendida foi constituída por sete estudantes: cinco falantes de variedades do espanhol e dois russófonos. Os discentes hispânicofonos eram oriundos da Colômbia, do Peru e da Venezuela e, exceto um deles, todos estavam matriculados em turmas de cursos sequenciais de português para estrangeiros do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras da FURG, em diferentes níveis, sendo que alguns deles também frequentavam módulos de português para estrangeiros oferecidos pelo Núcleo de Línguas da FURG/Rede ANDIFES IsF.

Para a construção do plano de ensino, considerou-se o nível de conhecimento dos alunos, as tipologias das línguas oficiais de seus países<sup>4</sup> e das outras línguas que falam. Utilizaram-se, então, os harmonizadores curriculares Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola (MRE, 2020) e Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância (MRE, 2021). Esses documentos apresentam guias para as propostas de cursos regulares e especiais de português, respectivamente, para falantes de espanhol e para falantes de línguas de média distância. Com base nisso, ofertou-se um curso especial para um grupo de discentes que se apresentavam em condições de multinivelamento e multinacionalidades. Essa diversidade está de acordo com o que é proposto pelo documento, segundo o qual cursos especiais, diferentemente dos cursos regulares, "podem ter, a depender de seus objetivos, estudantes com diferentes níveis em uma mesma turma"

(Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 33).

Seis dos sete discentes inscritos no curso participavam de turmas de cursos sequenciais dos seguintes níveis no CELE: B1.1 (dois peruanos e um russo) e B1.2 (dois venezuelanos e um russo). No que se refere a estudantes que integravam também outras turmas na extensão, a ministrante já os conhecia. Como era um curso on-line, havia três discentes que não eram alunos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e dois deles viviam em outras cidades: um estava em São Paulo e o outro, em Porto Alegre. O grupo de discentes, portanto, tinha contato com diferentes variedades regionais do português brasileiro.

Nos documentos de harmonização curricular consultados (Ministério das Relações Exteriores, 2020, 2021), encontramos indicações sobre cursos especiais, os quais devem ser propostos conforme a sua realidade específica de atendimento e as demandas locais. A motivação para a elaboração desse curso especial surgiu a partir dos questionamentos dos discentes quando estavam participando de turmas do curso sequencial em variados níveis. Os alunos do curso apresentavam diversas indagações e incertezas sobre como pronunciar determinadas palavras. Como todos os discentes estavam morando no Brasil quando começaram a estudar português como língua adicional, muitas vezes liam a palavra escrita, mas a escutavam de outra forma, por exemplo, "barco" e [ˈbak], respectivamente. Essas questões causavam angústia a eles e foram consideradas para a criação da proposta ora em análise.

Nos dois documentos de harmonização curricular considerados, tem-se a indicação de "dimensões hierarquicamente organizadas" (Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 35). A seguir, tem-se a Figura 1, reportada do documento referente a cursos em países de língua oficial espanhola (Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 35).

<sup>4</sup> Não é possível afirmar com segurança que os estudantes hispânicos falassem espanhol como língua materna. Em outro contexto, por exemplo, constatou-se que a língua materna de um dos participantes era quechua.

**Figura 1** – Hierarquia dos componentes curriculares

**Fonte:** Ministério das Relações Exteriores (2020, p. 35).

Esse modelo, segundo o documento, orienta para que as propostas pedagógicas partam da dimensão sociocultural. Sendo assim, definiu-se trabalhar com a música brasileira. Entretanto, por ser um tema amplo, optou-se por dividir as unidades por décadas.<sup>5</sup> Além do aspecto sociocultural, são apresentadas duas outras dimensões, completando, assim, as três dimensões, hierarquicamente e intrinsecamente relacionadas, como destacado no documento. Após a definição dos elementos culturais, definiu-se a adoção do gênero canção – como principal gênero dos temas e dos insumos orais – e os elementos fonético-fonológicos que seriam trabalhados.

No documento Português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola (MRE, 2020), no que se refere à organização do nível Básico I para hispanófonos, é sugerida a abordagem a vogais nasalizadas, vogais orais, incluindo-se aí a redução das médias-altas em contexto átono, ditongos nasais, fricativas alveolares e a alveopalatal vozeada, processos alofônicos que atingem consoantes (como a semivocalização da lateral em coda, a palatalização de oclusivas alveolares e a variação das róticas), além de elementos de ritmo e prosódia e relações grafemas-fonemas.

Como havia dois discentes russos, também se utilizou o documento direcionado para línguas de média distância.<sup>6</sup> Nesse texto, encontram-se orientações para a abordagem à tonicidade e à "alteração de seu lócus [...] na sequência da frase",

além de vogais "de alta relevância contrastiva com a L1" (Ministério das Relações Exteriores, 2021, p. 55-56). No volume referente a contextos de línguas de média distância, não há a sugestão para o nível em que os conteúdos podem ser ministrados. Assim, diante das necessidades e do formato do curso, optou-se por trabalhar com o reconhecimento de sílabas tônicas e átonas, além das vogais, em uma alternância alofônica que parece não estar disponível na fonologia da língua russa.

Os aspectos fonético-fonológicos, como se salientou no início deste artigo, foram trabalhados de forma contextualizada através de artefatos culturais em português brasileiro, pois, como propõem os documentos, é importante que a mediação com os aspectos culturais seja feita a partir de diferentes textos que circulam em diversas esferas sociais. Apresenta-se, assim, uma possibilidade para o diálogo com a cultura do educando, de modo que se fortaleça "o diálogo intercultural, por meio do qual o aluno poderá se aproximar de vários Brasis e [...] compartilhar suas experiências de mundo, inexoravelmente marcadas pelas construções culturais de sua comunidade" (Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 22).

## 2 Referenciais teóricos e descrição da regra variável em estudo

### 2.1 Aquisição fonológica de língua adicional, instrução explícita, consciência fonológica e ensino de línguas baseado em tarefas

Conforme Flege (1995), a aquisição fonológica de uma língua adicional depende da formação de novas categorias fonológicas, pois há segmentos com status distintivo na língua do aprendiz que podem ser alofones na língua que está aprendendo e vice-versa. Como exemplo, a alofonia que ocorre no russo, com a centralização de /a/, conforme a pauta acentual, não é observada no português brasileiro. Head e Semënova-Head (2010) descrevem que é comum, na fala de

<sup>5</sup> Anos 1960, 1970, 1980 e 1990.

<sup>6</sup> Apesar de o documento não abordar a língua russa, as orientações apresentadas contemplavam as necessidades do curso, visto que um dos alunos já havia estudado a língua inglesa, a qual é contemplada no documento.

adultos falantes nativos de russo, a alternância entre [o] e alguma variante de /a/ em contexto átono, o que costuma gerar estranhamentos relativos à sua pronúncia. Conforme Bondarko (2009 apud Smirnova-Henriques et al., 2019) e Egorova (2009, apud Smirnova-Henriques et al., 2019), em posição átona, há, no russo, quatro fonemas vocálicos: /i, , u, a/. No português, embora em sílaba átona, em pauta postônica final, preservem-se, sobretudo, vogais altas e a vogal baixa (Câmara Jr., 1970), não há alternância entre a média-alta posterior [o] e a baixa central [a], bem como não foram encontrados, para esse estudo, descrições de processos de alçamento em sílaba átona em russo.

Brisolara e Semino (2014) comentam sobre a possível neutralização de vogais átonas finais no espanhol. Segundo as pesquisadoras, embora esse não seja um processo característico dessa língua, há descrições que apontam a sua ocorrência, como o estudo de Ramirez (2003). O autor afirma que há a possibilidade de conversão das médias-altas em altas em posição átona final e que este é um fenômeno detectado "[...] nas falas populares e rurais de algumas regiões hispano-americanas, favorecido pela presença da consoante palatal anterior",<sup>7</sup> como em *mucho* e *leche* (Ramírez, 2003, p. 46 apud Brisolara; Semino, 2014, p. 48, tradução nossa). Ainda em relação à distintividade, diferentemente do português, o espanhol tem apenas três níveis distintivos de abertura (Blank; Motta-Avila, 2020), o que se percebe também no russo (Head; Seménova-Head, 2010).

Em português, há alternância variável de altura para vogais médias, conforme a pauta acentual em que a sílaba se encontra. Em postônicas finais, há forte tendência à elevação de vogais médias-altas, conforme revisão e análise de Vieira (2009). A autora faz referência à interpretação de Câmara Jr. (1970) de regra de aplicação categórica, posição compartilhada por Lopez (1979 apud Vieira, 2009), no que concerne à variedade carioca. Em sua análise variacionista,

de dados de falantes das capitais da região sul do Brasil, Vieira (2009) observou percentuais de alçamento de /e/ átono final em mais de 90% dos dados de Porto Alegre e de Florianópolis e de 53% dos dados dos falantes de Curitiba. Sobre o alçamento de /o/ na mesma pauta, os resultados de aplicação da regra também foram superiores à taxa de 90% em Porto Alegre e, em Curitiba, alcançaram a frequência de 81%.

Perceber como se organizam as regras fonológicas variáveis e os contextos em que não se aplicam é uma condição necessária para a constituição de novas categorias fonológicas, segundo Flege (1995). A dificuldade de falantes hispânicos e de falantes russos em relação ao sistema de abertura de vogais pode ser comparada à dificuldade de falantes japoneses descrita por Flege (1995, p. 239, tradução nossa) para discriminar e produzir líquidas do inglês. O linguista explica que tal dificuldade se apresenta pela diferença entre as categorias em inglês e em japonês: "[...] o japonês tem apenas uma líquida, enquanto o inglês tem duas".<sup>8</sup> Cabe lembrar que, ainda que se trate de categorias, o autor apresenta a ressalva referente à posição da líquida, a partir dos achados de Strange (1992 apud Flege, 1995, p. 239), segundo os quais líquidas do inglês são produzidas com maior acurácia em posição final de palavras do que em posição inicial.

No processo alofônico abordado no presente estudo, está-se lidando com segmentos vocálicos disponíveis nas três línguas, mas em um processo variável que não se apresenta nem em russo nem em espanhol (não em todos os registros, pois, no espanhol, está circunscrito a algumas condições variáveis bastante específicas). A percepção de sons diferentes que são alternantes de um mesmo fonema ou que são fonemas distintos pode ocorrer de maneira incidental, sem instrução explícita, mas, conforme demonstrado em estudos precedentes, como os cuidadosamente apresentados por Lima Jr. (2010) – incluindo a sua análise –, Alves (2021), Fotos e Ellis (1991), Ranta

<sup>7</sup> Do original: [...] en las hablas populares y campesinas de algunas regiones hispanoamericanas, favorecido por la presencia de la consonante palatal anterior.

<sup>8</sup> Do original: [...] native Japanese (NJ) speakers have difficulty producing and perceiving English /l/ and /J/. This is because Japanese has just one liquid, whereas English has two.

e Lyster (2017) e Wu (2023), o foco na forma, ou seja, na estrutura linguística – aqui, especialmente fonético-fonológica – pode ser muito importante para a construção de acurácia e a manutenção de inteligibilidade.

Ranta e Lyster (2017) advogam em favor da instrução de gramática encaminhada através de atividades de aumento de consciência linguística, o que pode ocorrer de maneira indutiva ou dedutiva. Essas atividades devem possibilitar a participação ativa dos estudantes e devem ser diferentes dos exercícios tradicionais de gramática. Os autores relacionam variadas propostas para o aumento de consciência linguística e defendem a sua integração, além de apresentarem técnicas de instrução com foco na forma advindas da discussão de outros pesquisadores. Um dos trabalhos citados é o de Fotos e Ellis (1991), no qual os autores partem da definição de Bialystok (1981) de conhecimento "implícito" e conhecimento "explícito" e defendem que o ensino de gramática contribui para o acesso consciente a estruturas abstratas das línguas. Os autores reforçam que conhecimento explícito não é equivalente a conhecimento metalinguístico (de terminologia específica). Fotos e Ellis (1991) buscaram verificar a contribuição da instrução formal para a aquisição do conhecimento gramatical e apresentaram um experimento com o ensino de gramática através de tarefas de resolução de problemas. Nesse estudo, verificaram que, tanto a instrução através de tarefas quanto a instrução através de aulas de gramática motivaram retenção da regra analisada em curto prazo e, ainda que em taxa menor, após duas semanas.

A instrução explícita não exclui abordagens baseadas no sentido, como a abordagem baseada em tarefas (TBLT, do inglês Task-based Language Teaching and Learning). O estudo de Wu (2023) demonstra o desenvolvimento de inteligibilidade, a partir de instrução explícita, visando à manutenção de sentidos no ambiente de trabalho na fala do participante da pesquisa,

um homem de 45 anos de idade, falante nativo de mandarim, que vive e trabalha nos Estados Unidos há cerca de vinte anos. Esse homem, segundo o seu supervisor, escrevia bem, mas produzia dados orais de difícil inteligibilidade.

A pesquisa de Wu (2023) foi construída na perspectiva da instrução com foco na forma (FFI, do inglês Focus on Form Instruction), com o entendimento de que o

pressuposto subjacente da FFI é que os aprendizes de L2 já estão envolvidos em tarefas de construção de significado quando sua atenção é direcionada para os recursos linguísticos necessários para uma comunicação eficaz e bem-sucedida (Wu, 2023, p. 6, tradução nossa).<sup>9</sup>

Segundo descreveu o participante, apesar da sinalização de seus interlocutores das dificuldades de inteligibilidade a partir de sua fala, não conseguia entender o que, em sua pronúncia, não era inteligível.

Com o objetivo de observar os efeitos da instrução explícita para melhorar a inteligibilidade das produções orais do participante, a pesquisa de Wu (2023) foi desenvolvida ao longo da prática em encontros por videoconferência a partir de elementos de interação no trabalho, com o foco em construções linguísticas frequentes nesse contexto. A instrução era orientada pela pesquisadora e autora do artigo, e os planos eram operacionalizados por uma participante falante nativa de inglês e estudante de mandarim sem prática prévia em docência de línguas. Foram 36 horas de instrução com foco na forma, guiadas por dois princípios: a) prática em conversas espontâneas, com eventual solicitação de esclarecimentos – na perspectiva da FFI integrada (Spada; Lightbown, 2008 apud Wu, 2023) – e b) feedback corretivo, o qual incluía explanação de diferenças entre pronúncias, além de exercícios de prática. Ao final do período de instrução, interlocutores e participante perceberam mudanças em termos de melhoria dos níveis de inteligibilidade, e o participante relatou sentir-se mais seguro em interações orais. Como se pode perceber, a instrução explícita com

<sup>9</sup> Do original: The underlying assumption of FFI is that L2 learners are already engaged in meaning-making tasks when their attention is directed to the linguistic features that are necessary for successful, effective communication.

foco em aspectos fonético-fonológicos não necessariamente será uma instrução desvinculada de sentidos das interações.

## *2.2 Elementos da produção musical brasileira e letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015)*

As unidades didáticas do curso de pronúncia através de canções brasileiras foram planejadas na perspectiva do letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), cuja concepção ancora-se também na perspectiva de letramento como prática social (Street, 1984), com as práticas de letramento imbricadas aos aspectos sócio-histórico-culturais que permeiam as produções de linguagem. As canções fazem parte de diversas práticas da vida social contemporânea, tendo papel em alguns eventos, como os religiosos, os cívicos e os desportivos, como também relacionando-se a outras práticas, tais como fazer atividade física, relaxar, escutar rádio (e canções).

Segundo Coelho de Souza (2015, p. 186), há práticas sociais "mediadas pelo uso da linguagem nas quais falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos sobre músicas ou canções, [...] em contextos mais ou menos institucionalizados, através de diferentes gêneros discursivos." Para uma participação crítica dentro das práticas sociais situadas nas canções, é importante a compreensão da necessária construção de habilidades e competências para o reconhecimento "dos contextos de produção, circulação e recepção" e "o entendimento mais aprofundado das manifestações musicais" (Coelho de Souza, 2015, p. 187).

A abordagem às canções em sala de aula, então, vai além da interpretação da letra ou do conhecimento de seu vocabulário, pois contempla os aspectos das práticas sociais que as envolvem em determinados contextos. Por isso, Coelho de Souza (2015) define o letramento literomusical como a condição necessária para a construção e a reflexão dos sentidos a partir não apenas da linguagem verbal, mas também da musical, com o reconhecimento dos discursos e das práticas

sociais que se constroem e o posicionamento crítico frente a isso. "Isso envolve reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados" (Coelho de Souza, 2015, p. 187).

## **3 Metodologia**

### *3.1 Planejamento do curso*

Através da perspectiva teórico-metodológica de ensino de língua baseado em tarefas (Ellis, 2003, 2009), do letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015) e da concepção de consciência fonológica (Alves, 2012), em cada unidade didática, abordaram-se movimentos musicais brasileiros. O curso foi estruturado em unidades organizadas a partir da seleção de canções produzidas entre as décadas de 1960 e 1990, tendo foco no sentido e considerando a produção e a compreensão de textos orais e elementos de letramento literomusical. Buscou-se conduzir os discentes à reflexão sobre aspectos históricos, sociais e políticos que constituíram os contextos de produção, circulação e recepção das canções selecionadas, em seu momento de concepção e, também, sobre o que ainda se observa em relação à sua circulação (os estudantes já conheciam as canções selecionadas?) e recepção (que leituras fazem e como fruem da articulação entre letra e música?).

Em cada unidade, selecionou-se um elemento fonético-fonológico para percepção e produção em exercícios de prática controlada, guiada e livre, seguindo quatro dos cinco passos propostos por Celce-Murcia et al. (2010) para o ensino comunicativo de pronúncia. Em lugar da prévia explanação e da orientação para a percepção dos fenômenos, trabalhou-se com a construção da síntese da regra, a partir do(s) exercício(s) de percepção. No presente artigo, optou-se por analisar a Unidade 2<sup>10</sup>, destinada ao desenvolvimento de consciência fonológica do alçamento variável de vogais médias-altas átonas finais.

<sup>10</sup> A Unidade 1 foi destinada à verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre música brasileira, bem como à sua reflexão sobre as práticas sociais que envolvem as músicas em sua produção e em sua recepção, além de sua frequência na rotina dos discentes.



### 3.2 Procedimentos para o desenvolvimento da unidade em análise

Visando também ao letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), a unidade didática foi encaminhada com questões referentes à Bossa Nova como movimento artístico-cultural. Partiu-se, para tanto, de questões de aspecto mais amplo, como "O que conheces sobre a música brasileira" e "Tens alguma banda ou algum(a) cantor(a) brasileiro(a) preferido(a)?", seguindo-se para questões mais específicas, como "Conheces a Bossa Nova? Caso sim, quais músicas e cantores(as) já escutaste?". Ainda nessa perspectiva, após a conversa inicial, os discentes assistiram aos seis minutos iniciais do breve documentário TV Brasil celebra os 60 anos da Bossa Nova<sup>11</sup> (TV Brasil, 2018),<sup>12</sup> visando à coleta de informações referentes a como surgiu a Bossa Nova, o que a diferenciava do movimento anterior, quais eram as suas características sonoras – e como isso reverberava na composição das canções – e quais foram os(as) seus(suas) principais representantes. Após terem assistido ao vídeo, algumas perguntas foram feitas para orientar a conversa: a) segundo Ruy Castro, o que motivou a criação da Bossa Nova?; b) como Roberto Menescal caracterizou a praia? e c) de acordo com Roberto Menescal, quais elementos caracterizam a música da Bossa Nova? Durante o documentário, mencionou-se Roberto Menescal e como ele compôs, junto a Ronaldo Bôscoli, a canção O Barquinho, importante referência do movimento e canção internacionalmente conhecida, com versão inclusive em japonês.

Antes de se abordar a música, foi disponibilizado um breve texto sobre Roberto Menescal para que os discentes conhecessem um pouco sobre o artista e a sua trajetória. Após a leitura do texto, foram encaminhadas questões e, posteriormente, ouviu-se a canção e exploraram-se os sentidos de sua letra. Como havia um aluno de nível iniciante (que não estava em nenhuma turma dos cursos sequenciais), os exercícios de compreensão foram produzidos com perguntas em linguagem verbal e, algumas vezes, com

a intercalação de recursos não verbais, como imagens, ao encontro das propostas de Castelo, Morelo e Coelho de Souza (2021).

Em relação à instrução explícita para desenvolvimento de consciência fonológica, na unidade em análise, trabalhou-se com os níveis de consciência dos fonemas e dos alofones (Alves, 2012). Visou-se possibilitar aos estudantes a percepção da alofonia da vogal média-alta posterior em pauta postônica final, como em barco, além da percepção e síntese da regra, com a sua manipulação e aplicação em práticas: a) controladas (de repetição e preenchimento de lacunas, com vistas à aumentar a consciência da estrutura); b) guiadas (de comunicação, mas com atenção ao elemento de treino); e c) livres (menos estruturadas, construtoras de fluência, com foco no conteúdo e na forma), a partir das orientações de Celce-Murcia et al. (2010).

O primeiro exercício foi o de observar, em uma segunda execução da canção, a alternância entre sílabas átonas e tônicas em palavras como barquinho, macio, tudo e amor, grifadas no texto da canção. Esse exercício foi complementado com a apresentação das palavras acompanhadas, abaixo de cada sílaba, por quadros, para marcar-se a tonicidade. Tendo percebido a tonicidade, o passo seguinte foi a percepção das diferenças entre as vogais átonas posteriores em posição tônica e em átona final. O propósito era que os discentes percebessem o alçamento de /o/ para [u] em átonas finais e a manutenção da média-alta em tônica final, como em amor. A partir desses dois exercícios, houve a proposta de síntese, com o preenchimento de lacunas em uma formalização: É possível pronunciar o /o/ como [u] quando estiver em sílaba \_\_\_\_\_. O objetivo aqui era o registro de informação de sílaba fraca ou de sílaba átona, com a finalização da generalização após a conversa sobre as primeiras duas atividades durante a aula.

Após notar-se a alofonia da vogal média-alta átona final na canção e perceber-se o contexto para a aplicação da regra, passou-se à escuta de pala-

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RLhtxBPexoc>. Acesso em: 4 jun. 2023.

<sup>12</sup> O trecho utilizado foi o do seguinte período: 0:00-5:44.

bras em um conjunto constituído por substantivos relativos ao léxico da praia com contextos para a aplicação da regra (cachorro, barco, castelinho). No exercício, solicitava-se a seleção das imagens cujos nomes haviam sido enunciados. Na prática controlada, ouviram-se as palavras novamente, com a orientação de atenção à pronúncia da vogal final, mas sem contraste com a palavra escrita. Depois desse passo, houve comparação entre as palavras escritas e as palavras pronunciadas, para a percepção das diferentes relações entre os grafemas e os fones efetivamente produzidos. Em direção à prática livre, mas ainda com orientação para se observar a pronúncia, fez-se, em aula, uma atividade de prática guiada, tendo como insumo um áudio elaborado por uma das autoras do artigo, com a narrativa de um evento que ocorreu na praia. A orientação foi de que cada estudante contasse uma história, incluindo em sua narrativa três palavras em que a regra em análise poderia ser aplicada. A apresentação foi oral, no encontro síncrono.

Houve também o planejamento de atividades e de uma tarefa a serem desenvolvidas em momento assíncrono. Os primeiros três exercícios tiveram como insumo o vídeo intitulado Roberto Menescal - Explicando a Música, disponibilizado no canal de Youtube do Imperator Centro Cultural João Nogueira.<sup>13</sup> No primeiro exercício, os discentes poderiam escolher uma dentre as duas questões de letramento literomusical encaminhadas: a) Segundo Roberto Menescal, como surgiu a ideia para compor a música O Barquinho? ou b) Ao final do vídeo, Roberto Menescal faz uma crítica ao modo como a cultura é tratada no Brasil. Como os investimentos para área da cultura são tratados no teu país? Em seguida, na perspectiva dos exercícios de instrução explícita, no âmbito da discriminação auditiva e do reforço da generalização do contexto da regra alofônica em foco, os(as) discentes foram solicitados a: a) grifar a sílaba tônica; e b) preencher as lacunas, distribuídas em sílabas átonas ou em tônicas, com [o] ou [l] nas palavras e expressões que constituíram a atividade, quais sejam (observem-se

as sublinhas para a indicação das localizações das lacunas): cantando (0:34), Cabo Frio (0:41), engradado (0:54), rolha (1:01), mergulhando (1:22), perigo (1:44), jeito (2:00), tomando (2:21), parceiro (2:23), Beto (2:26), motor (2:36), morrendo (2:53), lembrando (3:38), momento (3:38), mundo inteiro (3:43) e centro (4:00).

A tarefa solicitada foi ao encontro da prática livre (Celce-Murcia et al., 2020), pela solicitação de atenção à pronúncia da vogal posterior átona final, mas teve, preponderantemente, foco no sentido. Consistiu em, no contexto de uma conversa com um amigo, descrever um dia tranquilo e mencionar seus gostos de atividades em um momento assim. Os participantes deveriam gravar seu áudio no aplicativo vocaroo.com.

Para análise e discussão dos dados, consideraram-se as anotações e memórias da professora, uma das autoras deste artigo, sobre interações em aula (ao longo de atividades de letramento literomusical e de atividades de pronúncia e de consciência fonológica) e do desenvolvimento das tarefas realizadas pelos alunos, as quais eram o principal lócus de evidência da manipulação das regras. Deve-se recordar que o curso foi remoto, com duas horas semanais síncronas e uma hora assíncrona. Sendo assim, ao final de cada unidade, os discentes eram solicitados a realizar uma tarefa e algumas atividades de percepção e de produção oral referentes aos aspectos fonético-fonológicos abordados. Ao longo dos encontros síncronos do curso, os objetivos relacionados a aspectos fonético-fonológicos foram os seguintes: a) reconhecer a variação da vogal média-alta posterior em contexto átono final, de possível alçamento vocálico; b) reconhecer a variação da pronúncia dos verbos de terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo com possível monotongação; c) analisar a pronúncia dos fonemas // e /g/, relacionados, na escrita, ao grafema <g>; d) reconhecer a diferença de pronúncia entre os róticos; e) reconhecer a variação da vogal média-alta anterior em contexto de possível alçamento.

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xDHwSICEFSg>. Acesso em: 4 jun. 2023.

#### 4 Resultados e reflexões

Ao produzirem tarefas ao longo do curso, três alunos demonstraram a retenção da regra, ou seja, produziram o alçamento da vogal posterior, ainda que não de maneira categórica, pois houve alternância entre [o] e [l]. O estudante recém-chegado ao Brasil aplicou a regra apenas na tarefa referente à unidade sobre esse tópico. Apesar disso, foi possível perceber a sua tentativa de manipulação dos sons, visto que aplicou a regra de alçamento de vogal posterior em palavras da língua espanhola. Embora se tenha observado aplicação variável da regra por boa parte da turma, é preciso mencionar que dois estudantes não realizaram exercícios e tarefas, pois somente queriam estar presentes nas aulas.

Retomando-se pressupostos teóricos orientadores e resultados observados – em aula e nas atividades assíncronas –, em termos de engajamento da turma, letramento literomusical e desenvolvimento de consciência fonológica (e de habilidades de prática de pronúncia), percebe-se que se construíram oportunidades de diálogo entre culturas e de acesso dos participantes a elementos de cultura musical brasileira, bem como de aprendizagem de uma regra alofônica, com passos de discriminação auditiva, prática controlada, prática guiada e prática comunicativa (Celce-Murcia et al., 2010). Foi possível também observar o entendimento, pelos estudantes, da necessidade de acesso consciente ao conhecimento em construção (Ranta; Lyster, 2017), com oportunidades de aumento de consciência e de percepção, reflexão e manipulação de elementos fonético-fonológicos (Alves, 2012; Kivistö-de Souza, 2022). Observa-se que a tarefa proposta, ao anunciar uma interação face-a-face, apresentou o problema da não possibilidade de consideração da participação do interlocutor, pois o seu resultado, na gravação, seria monológico. Apesar disso, no conjunto dos quatro discentes que participavam ativamente, houve engajamento.

A ministrante do curso já havia trabalhado com língua estrangeira em âmbito escolar e de extensão. Neste último, ministrou aulas de espanhol

e de português para estrangeiros. Nesses contextos, o trabalho com a pronúncia era mínimo, pois, assim como observam Telles e Brisolara (2017, p. 210), no ensino de língua estrangeira, "parece haver uma preferência por dar-se ênfase a aspectos morfosintáticos, semânticos e pragmáticos, deixando-se em segundo plano a pronúncia da língua."

A abordagem à pronúncia em um contexto de formação continuada proporcionou, à ministrante, reflexões sobre o seu lugar de ensino-aprendizagem. A docente percebeu a importância dessa abordagem, no ensino de língua estrangeira, para além dos exercícios geralmente presentes em livros didáticos, de espectro mais amplo, os quais, muitas vezes, possibilitam um acesso generalista a elementos fonético-fonológicos, a despeito das dificuldades dos aprendizes (Lima Jr., 2010). Como demonstra Lima Jr. (2010), o trabalho explícito com a pronúncia, desde que seja direcionado para as reais dificuldades dos alunos, corrobora para o seu aprendizado, mesmo que o tempo disponível para a abordagem aos sons da língua estrangeira (em cursos sequenciais) seja pouco. Além disso, o trabalho realizado por meio da perspectiva do letramento literomusical possibilitou o trabalho com aspectos fonético-fonológicos de forma contextualizada, levando-se em consideração práticas sócio-históricas-culturais.

Ressalta-se ainda a importância de que a formação dos professores de PLA abarque o ensino de pronúncia, para que os docentes produzam materiais que abordem elementos fonético-fonológicos específicos em atendimento às turmas com as quais estão trabalhando, bem como para que, no uso do livro didático, tenham autonomia para fazer os ajustes necessários, conforme as dificuldades específicas de seu contexto de atuação. Como destacam Telles e Brisolara (2017, p. 212), mesmo que se queira protagonismo dos estudantes, "é importante lembrar que o planejamento passa pelo conhecimento específico do docente, e as oportunidades de desenvolvimento de consciência fonológica também dependem desse conhecimento."

## Considerações finais

O curso de pronúncia e a unidade didática em discussão no presente artigo foram planejados a partir das orientações dos volumes de harmonização curricular (Ministério das Relações Exteriores, 2020, 2021), dos pressupostos do Letramento Literomusical (Coelho de Souza, 2015), da noção de tarefa nos pressupostos do TBLT (Ellis, 2003, 2009), de instrução com foco na forma (Ranta; Lyster, 2017) e de seu papel em aumentar a consciência fonológica (Alves, 2012), além da consideração da proposta de passos para o ensino comunicativo de pronúncia (Celce-Murcia et al., 2010). O contexto foi especialmente desafiador, pois, em adição à novidade da proposta de um curso especial com foco na pronúncia, quando o curso foi oferecido, estava-se voltando às atividades presenciais na Universidade, com a manutenção de algumas ações em modalidade remota. Os cursos de extensão do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras, nesse momento, permaneceram on-line.

Apesar dos desafios apresentados pelo objetivo de se trabalhar com elementos de percepção e produção de segmentos em um ambiente que poderia apresentar dificuldades para a permanência dos participantes, foi possível verificar engajamento dos estudantes em sua participação nos encontros síncronos e na entrega de exercícios e tarefas. Compreendeu-se, a partir deste curso, que há possibilidade do trabalho com o ensino de pronúncia em três dimensões – a) sociocultural; b) dos gêneros discursivos e propósito de interação; e c) dos elementos léxico-gramaticais e, especialmente, fonético-fonológicos –, conforme orientação em Ministério das Relações Exteriores (2020), pela articulação entre abordagens teórico-metodológicas do TBLT e do Letramento Literomusical.

Percebeu-se que, apesar da delicadeza dos dados em foco, do componente fonético-fonológico, houve manutenção da motivação e do diálogo intercultural, na unidade em análise e ao longo do curso, pois os alunos tinham espaços para falar sobre os ritmos e músicas que eram similares àquelas de suas culturas de origem ou para compartilhar os contextos musicais e culturais nos quais estavam inseridos no Brasil.

Além dos espaços ao longo das unidades, houve o desenvolvimento de uma tarefa em que esse compartilhamento ficaria ainda mais denso, pois os discentes foram chamados à preparação de uma apresentação na qual deveriam recomendar uma música brasileira e comentar um pouco sobre como a haviam conhecido, sobre seus intérpretes e o motivo de sua escolha. Destaca-se uma das produções para ilustrar este ponto: um discente escolheu uma banda de calypso, pela disponibilidade deste gênero em produções musicais em sua cultura de origem. Além disso, a banda escolhida já havia feito show em seu país.

Em relação à formação continuada, percebeu-se que a Universidade, através de programas de extensão cujos objetivos a incluíam, é um espaço relevante de reflexões para os professores de PLA, como ocorreu durante o planejamento e a execução do curso “Sons e ritmos: pronúncia do português brasileiro para falantes de outras línguas”. Reconhece-se que um planejamento prévio de pesquisa, com protocolo para coleta de dados e mensurações mais específicas – com controle de variáveis – ofereceria resultados mais precisos, como aqueles vistos em artigos aqui mencionados. Observa-se também, contudo, que a intenção de compartilhamento dos resultados observados foi surgindo ao longo da proposta, ao se perceber a manutenção do grupo e seu engajamento, com feedback positivo e solicitação de módulo sequencial.

## Referências

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonéticos/fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 169-191.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. L2 phonetic-phonological acquisition: contributions from studies on explicit instruction and perceptual training. *Cadernos de Linguística*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. e331, 21 abr. 2021. Disponível em <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/331>. Acesso em: 8 jul. 2022.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BRISOLARA, Luciene Bassols; PEROZZO, Reiner Vinicius. *Curtindo os sons do Brasil: fonética do português do Brasil para hispanofalantes*. Lisboa: Lidel, 2017.

BIALYSTOK, Ellen. The Role of Linguistic Knowledge in Second Language Use. *Studies in Second Language Acquisition*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 31-45, 1981.

BLANK, Avila Cintia; MOTTA-AVILA, Camila. O sistema vocálico do espanhol. In: ALVES, Ubiratã Kickhöfel (org.). et al. *Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: subsídios para o ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 125-158.

BRISOLARA, Luciene Bassols; SEMINO, Maria Josefina. Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. Campinas: Pontes Editores, 2014.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASTELO, Adelina; MORELO, Bruna; SOUZA, José Coelho de. *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar fonética do Português*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2021. (Música do Brasil, v. 2).

CELCE-MURCIA, Mariane et al. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. *Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções*. Matruga, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan./jun. 2015.

ELLIS, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003.

ELLIS, Rod. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. [s. l.], v. 19, n. 3, p. 221-245, 2009.

FLEGE, James Emil. Second language speech learning: theory, findings and problems. In: STRANGE, Winifred. *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*. Timonium: York Press, 1995. p. 233-277.

FOTOS, Sandra.; ELLIS, Rod. Communicating about Grammar: A Task-Based Approach. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 605-628, 1991.

HEAD, Brian Franklin; SEMENOVA-HEAD, Larissa. Problemas na aprendizagem da pronúncia portuguesa entre falantes adultos de russo. *Cadernos de Comunicação e Linguagem*, [s. l.], v. 2, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2957>. Acesso em: 12 maio 2023.

KIVISTÖ-DE SOUZA, Hannna. Consciência Fonológica. In: KUPSKE, Felipe Flores; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. *Investigando os sons de línguas não nativas: uma introdução*. [S. l.]: Abralín, 2021. p. 153-174. Disponível em: <https://editora.abralin.org/publicacoes/investigando-os-sons-de-linguas-nao-nativas>. Acesso em: 12 abr. 2023.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília, DF: FUNAG, 2020.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância*. Brasília, DF: FUNAG, 2021.

RANTA, Leila; LYSTER, Roy. *Form-Focused Instruction*: In: *The Routledge Handbook of Language Awareness*. Abingdon: Routledge, 2017.

ROBERTO Menescal explicando a música. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (4min 20s). Publicado pelo canal Imperator Centro Cultural João Nogueira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xDHwSICEFSg>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SMIRNOVA HENRIQUES, Anna; MADUREIRA, Sandra. The perception and production of the Brazilian Portuguese open and close mid vowels by native Russian speakers. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROSÓDIA, 1., 2019, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Luso Brazilian Association of Speech Sciences, 2020. p. 9-12. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_coloquio/article/view/16775](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio/article/view/16775). Acesso em: 12 maio 2023.

STREET, Brian. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TELLES, Luciana Pilatti; BRISOLARA, Luciene Bassols. Análise de Oportunidades de Aprendizagem de Elementos Fonético-Fonológicos em Manuais de Espanhol e Italiano como Línguas Estrangeiras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN – PARTE I, 10., 2017, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: UFF, 2017. p. 210-221.

VIEIRA, Maria José Blaskovski. As vogais médias átonas nas três capitais do sul do país. In: BISOL, Leda; COLLIS-CHONN, Gisela. *Português do sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 50-72.

WU, Ching-Hsuan. Workplace intelligibility: form-focused pronunciation instruction on ESL spontaneous speech. *English Teaching & Learning*, 2023, p.

---

## Luciana Pilatti Telles

Doutora em Letras com ênfase em Estudos da Língua pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em Rio Grande, RS, Brasil.

---

## Jéssica lung

Mestre em Letras com ênfase em Estudos da Língua pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em Rio Grande, RS, Brasil. Pesquisadora voluntária na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em Rio Grande, RS, Brasil.

---

**Endereço para correspondência**

LUCIANA PILATTI TELLES; JÉSSICA IUNG

Universidade Federal do Rio Grande

Av. Itália, Km 8, Instituto de Letras e Artes, sala 9

Carreiros, 96203-900

Rio Grande, RS, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação das autoras antes da publicação.*