



## UM CAMINHO PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS COM FOCO NA PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM CONTEXTO DE LÍNGUA ADICIONAL



## A PATH FOR DESIGNING TASKS WITH A FOCUS ON BRAZILIAN PORTUGUESE PRONUNCIATION IN THE CONTEXT OF AN ADDITIONAL LANGUAGE

Wesley Henrique ACORINTI  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AUTORIA  
RECEBIDO EM 18/06/2023 • APROVADO EM 05/10/2023  
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v12i3.935>

---

### Resumo

---

O trabalho pedagógico com a pronúncia na aula de língua adicional é fundamental por incidir diretamente na aferição de inteligibilidade nos contextos de interlocução (ALVES, 2015). Por isso, o objetivo deste artigo é propor um caminho para a elaboração de tarefas que focalizem a pronúncia de aprendizes de Português como Língua Adicional para Fins Acadêmicos (PLAFA) para a aplicação no contexto de um curso de extensão universitária. A proposta é apresentada como uma revisão bibliográfica qualitativa, constituída de cinco passos que incluem (1) a reflexão sobre a concepção de língua, com base em uma abordagem linguístico-discursiva a partir das concepções de Bakhtin e o Círculo, (2) conceitualização e contextualização do termo tarefa, (3) conhecimento dos termos acento estrangeiro, inteligibilidade e compreensibilidade, (4) seleção do que é relevante ensinar e (5) a união a todos os passos anteriores por meio da pedagogia de projetos (BARBOSA, 2004; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). O trabalho também propõe tarefas que consideram o

caminho nele delineado e que focalizam, além de aspectos fonético-fonológicos, reflexões sobre parâmetros socioculturais brasileiros, a visualização de dados a partir de gráficos, a apresentação oral como gênero do discurso e recursos léxico-gramaticais subordinados ao gênero. Combinando a proposta de um caminho para o desenho de tarefas com foco na pronúncia em contexto de PLAFAs com a ilustração de sua aplicação, esta pesquisa pretende colaborar com professores produtores de materiais para contextos semelhantes que se deparam com lacunas na abordagem de aspectos fonético-fonológicos em suas aulas, seja por deficiência do material adotado, seja pela inconciliabilidade na trajetória de formação docente entre a teoria e a aplicação das áreas de fonética e fonologia.

---

## Abstract

---

The pedagogical work with pronunciation in the additional language classes is fundamental because it directly affects the measurement of intelligibility in the contexts of interlocution (ALVES, 2015). Therefore, the aim of this paper is to propose a path for the design of tasks that focus on the pronunciation of learners of Portuguese as an Additional Language for Academic Purposes (PALAP) in the context of a university extension course. The proposal is presented as a qualitative bibliographic review, consisting of five steps that include (1) reflection on the conception of language, built upon a linguistic-discursive approach based on the conceptions of Bakhtin and the Circle, (2) conceptualization and contextualization of the term task, (3) knowledge of the terms foreign accent, intelligibility and comprehensibility, (4) selection of what is relevant to teach and (5) the integration of all previous steps through project-based pedagogy (BARBOSA, 2004; SCHLATTER; GARCEZ, 2012). The paper also proposes tasks that consider the literature review carried out and focus, in addition to phonetic-phonological aspects, on reflections on Brazilian sociocultural aspects, the visualization of data through graphs, oral presentation as a discourse genre, and lexical-grammatical resources subordinated to this genre. Combining the proposal of a path for the design of tasks focused on pronunciation in the context of PLAFAs with the illustration of its application, this paper aims to collaborate with teachers who create materials for similar contexts and who face gaps in the approach to phonetic-phonological aspects in their classes, whether due to deficiencies in the adopted material, or due to the inconsistency in the teacher training trajectory, between the theory and application of Phonetics and Phonology areas.

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Português como língua adicional para fins acadêmicos. Ensino de línguas baseado em tarefas. Gêneros do discurso.

**Keywords:** Portuguese as an Additional Language for Academic Purposes. Task-based Language Teaching. Speech Genres.

---

## Texto integral

---

### Introdução

Apesar de o trabalho com a pronúncia na aula de língua adicional<sup>1</sup> ser fundamental por incidir diretamente na inteligibilidade do enunciado pelo

---

<sup>1</sup> Preferimos o termo *línguas adicionais* em vez de *línguas estrangeiras*, pois ele abrange qualquer língua aprendida após a língua de socialização inicial. Além disso, o termo elimina possíveis

interlocutor do aprendiz (ALVES, 2015), vários estudos recentes (TELLES; BRISOLARA, 2018; SIMIONI, 2018; TELLES; BRISOLARA, 2019) apontam para uma lacuna no ensino de aspectos fonético-fonológicos em Português como Língua Adicional (PLA). Torresan (2010 *apud* TELLES; BRISOLARA, 2018, p. 373), por exemplo, aponta um certo descaso quanto ao ensino sistemático desses aspectos por parte dos professores e autores de materiais didáticos, porque, ingenuamente, “acredita-se que esses conhecimentos são adquiridos de forma inconsciente”.

Além disso, parece haver uma inconciliabilidade na trajetória de formação docente entre a teoria e a aplicação das áreas de fonética e fonologia, análoga àquela comentada por Simioni (2018, p. 45) em seu trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Letras, no qual constata que: “como aluna de graduação com interesse em fonética e fonologia, não sabia como inserir esse assunto nas minhas aulas do PPE”<sup>2</sup>.

Como a área de PLA carece de materiais didáticos adequados a diversos contextos específicos de ensino, é prática comum que os professores desenvolvam os seus próprios. Esses educadores, por sua vez, têm o dever de poder justificar suas escolhas relativamente a *quê* e *como* ensinar através de tarefas por eles desenhadas. Assim sendo, este trabalho tem o intuito de inspirar – de modo aplicado – professores de PLA a elaborarem seus materiais didáticos, de maneira a poderem justificar e fundamentar as condutas pedagógicas empreendidas – com base nas pesquisas da área de Linguística Aplicada, Fonética, Fonologia e Aquisição da Linguagem – através do delineamento de *um* (dentre muitos outros possíveis), caminho para a elaboração de tarefas com foco na pronúncia do português brasileiro (PB) em contexto de língua adicional.

Para operacionalizar o objetivo de pesquisa mencionado, este artigo se organiza da seguinte forma: na segunda seção, apresentamos uma revisão bibliográfica qualitativa de alguns dos conceitos-chave da literatura especializada acerca do ensino de PLA e de pronúncia; na terceira seção apresentamos o contexto de ensino no qual se inserem as tarefas que serão apresentadas na quarta seção, bem como o projeto que tem como horizonte um curso de extensão universitária de Português como Língua Adicional para Fins Acadêmicos (PLAFA) voltado a alunos entre os níveis não certificados e intermediário superior no Celpe-Bras<sup>3</sup> e falantes de inglês americano<sup>4</sup> como língua de socialização inicial (LSI)<sup>5</sup>. Por

---

associações negativas ligadas à palavra *estrangeiro*, como *estranho* ou *exótico*, e reconhece que essas línguas podem ser faladas por grupos pertencentes ao país em que são aprendidas, não sendo consideradas inferiores ou substitutas da língua de socialização inicial de um estudante (JUDD; TAN; WALBERG, 2001).

<sup>2</sup> O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um programa de extensão fundado em 1993 com o intuito de oferecer cursos de português para falantes de outras línguas e formar professores de PLA. Além disso, desempenha o papel de fomentar a pesquisa e produzir material didático na área, como também promover intercâmbios com diferentes instituições de ensino. Suas diretrizes pedagógicas enfatizam o ensino por meio de tarefas e projetos de aprendizagem, seguindo uma abordagem que considera o uso da linguagem como ação social e valoriza a construção conjunta e situada do ensino e aprendizagem pelos participantes (<<https://www.ufrgs.br/ppe/sobre/>>. Acesso em: 5 de junho de 2023.).

<sup>3</sup> Os descritores desses níveis encontram-se no *Documento Base do Exame Celpe-Bras* (BRASIL, 2020a).

<sup>4</sup> Reconhecemos que o termo “inglês americano” seja amplamente genérico, visto que existe extensa variação diatópica, diacrônica, diastrática e diafásica que impactam a pronúncia das diversas

fim, na conclusão, retomamos o percurso seguido, traçando algumas considerações finais.

## 1 Revisão bibliográfica qualitativa

Esta seção tem como objetivo apresentar, do ponto de vista transdisciplinar da Linguística Aplicada (CELANI, 1998), uma revisão crítica da literatura especializada sobre o ensino de pronúncia e PLA, baseada em pressupostos qualitativos e de estado de conhecimento. A pesquisa qualitativa, segundo Mason (2002), é fundamentada em um posicionamento filosófico interpretativista e sensível ao contexto social. A revisão sistemática da literatura, de acordo com Ferreira (2002), é a busca por responder questões importantes sobre a produção acadêmica em diferentes épocas e lugares.

### 1.1 A concepção de língua e seus efeitos na elaboração das tarefas

O primeiro passo do nosso caminho para elaborar tarefas com foco na pronúncia em contexto de PLA é refletir sobre a concepção de língua a ser adotada.

Em consonância com Bakhtin e o Círculo<sup>6</sup>, entendemos que o uso da língua se organiza em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) e “como meio de (re)construção de sentidos na interação com o outro, em práticas sócio-históricas, situadas em conformidade com a perspectiva dialógica da língua(gem)” (BAKHTIN, 2003 *apud* BRASIL, 2020b, p. 21). A língua, nas palavras do próprio filósofo da linguagem, no texto “O discurso no romance”, é concebida da seguinte maneira:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural (BAKHTIN, 2015, p. 40).

Em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2016) argumenta que “[f]alamos apenas através de certos gêneros do discurso” (p. 38), que organizam “o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais” (p. 39). Segundo o filósofo, empregamos a língua por meio de formas de expressão concretas e únicas, tanto orais quanto escritas, materializadas por falantes

---

comunidades linguísticas que se situam nos 50 estados e cinco territórios americanos. Entretanto, não está no escopo deste trabalho discutir essas variações e, por isso, achamos adequado manter o termo acrescido desta nota.

<sup>5</sup> Os termos “língua de socialização inicial”, “L1”, “língua materna” e “língua nativa” são usados de modo intercambiável neste trabalho.

<sup>6</sup> O “Círculo de Bakhtin” foi um grupo de intelectuais que se encontravam na Rússia entre 1919 e 1929 para discutir uma variedade de temas, como filosofia, linguagem e literatura. Os membros mais proeminentes ao estudo da linguagem eram Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin Volóchinov (1895-1936) e Pável Medviédev (1892-1938) (BRAIT; CAMPOS, 2016).

envolvidos em diferentes áreas da atividade humana. Os *enunciados*, formas concretas de expressão previamente mencionadas, refletem e refratam as condições e os objetivos específicos de cada campo da atividade humana em que o falante está inserido, não apenas em termos de conteúdo temático e estilo linguístico-discursivo, mas também na sua construção composicional. Conteúdo temático, estilo e construção composicional “estão indissolúvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (p. 12). Disso decorre a célebre passagem: “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 12).

Assim, ao considerarmos os gêneros do discurso, é importante reconhecer que eles são inseparáveis do campo da atividade humana em que são elaborados e que os atribuem o caráter de tipos de enunciado relativamente estáveis, expressos por meio de temas, escolhas linguísticas – tanto individuais, quanto relativas ao estilo do próprio gênero do discurso – e estruturas composicionais. Ademais, em um contexto pedagógico que adota a perspectiva de língua proposta por Bakhtin e o Círculo, é igualmente relevante não perder de vista os conceitos de *responsividade* e *ideologia*, que são intrínsecos à conceitualização de enunciado que esses intelectuais apresentam.

Ainda em “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2016, p. 23) critica os modelos de comunicação que levam em conta o papel do interlocutor como um mero “ouvinte que apenas compreende passivamente o falante”. Para o filósofo russo, os sujeitos não podem assumir caráter passivo na comunicação, pois se constituem na e pela linguagem e, conseqüentemente, no encontro com o outro (*alteridade*; PONZIO, 2016). Assim, assumem uma atitude responsiva perante o enunciado proferido por outro alguém: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Conseqüentemente, nessa visão, a *responsividade* acena ao fato de que

[t]oda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Em relação ao conceito de *ideologia*, Volóchinov, no ensaio “O que é a linguagem/língua?”, a define como:

todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural, expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma sígnica (VOLÓCHINOV, 2019, p. 243).

Dado o caráter semiótico da materialização ideológica, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov afirma que “[o]nde há signo há também ideologia” (p. 93). A clareza das concepções de ideologia para Volóchinov nesses textos é equiparada à relevância do *elemento expressivo*, trazido por Bakhtin em “Os gêneros do discurso” como um elemento constitutivo do enunciado. Tanto para Volóchinov, quanto para Bakhtin, “um enunciado absolutamente neutro é

impossível” (BAKHTIN, 2016, p. 47), pois, ao enunciarmos, necessariamente, marcamos nossa posição valorativa em relação ao tema do enunciado, ao objeto do discurso e ao(s) outro(s) concreto(s) a que nos endereçamos. Nesse sentido, ideologia não se refere apenas a uma posição partidarista, mas, sim, como a marca de um ponto de vista em relação ao mundo ou uma “relação subjetiva emocionalmente valorativa” (BAKHTIN, 2016, p. 47) do falante inserido em um acontecimento social de interação discursiva.

Ao buscarmos nos alinhar à conceitualização de língua(gem) de Bakhtin e o Círculo exposta acima, entendemos o ensino de PLA como posto na *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de línguas de língua espanhola* – isto é, como um *locus* de um trabalho pedagógico no qual é necessário não apenas desenvolver um “conhecimento de ordem sistêmica” (fonético-fonológico e léxico-gramatical), mas também “capacidades estratégicas, textuais, socioculturais e discursivas” para que o aluno possa produzir e interpretar textos de diferentes gêneros discursivos que devem ser considerados em relação às práticas sociais em que se encontram inseridos (BRASIL, 2020b, p. 21).

De maneira decorrente, faz sentido conceber o processo de elaboração de tarefas seguindo os pressupostos afins à proposta de Serrani (2010 *apud* BRASIL, 2020b) trazida no mesmo documento, na qual a hierarquia dos componentes curriculares tem como base a dimensão sociocultural, de forma que o gênero do discurso e as suas especificidades sejam a chave para as abordagens de recursos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos, conforme ilustrado na Figura 1:



**Figura 1** – Hierarquia dos componentes curriculares.

**Fonte:** Brasil (2020b, p. 35).

Na *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de línguas de língua espanhola* também encontramos que:

O importante é que o planejamento [...] favoreça a aproximação crítica a diferentes elementos socioculturais mediados pelo português, por meio da diversificação das esferas, dos gêneros, dos suportes, dos propósitos e dos interlocutores, o que implicará a mobilização de uma série de recursos lexicogramaticais e fonéticos-fonológicos (BRASIL, 2020b, p. 37).

Ao adotar a concepção bakhtiniana de língua, é essencial que os seus efeitos repercutam nas tarefas a serem desenhadas, especialmente, de forma que essas estejam sempre intrinsecamente contextualizadas na sequência didática (SD) em

que elas se inserem e de modo que a subordinação dos tópicos a serem trabalhados seja aquela ilustrada na Figura 1 – da dimensão sociocultural ao gênero do discurso e seus propósitos para os recursos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos demandados pelas dimensões anteriores (SERRANI, 2010 *apud* BRASIL, 2020b).

Assim, é essencial reconhecermos que a organização dos usos da língua ocorre *nos* e *pelos* gêneros do discurso. Devemos expandir nossa compreensão além da sucinta definição de “*tipos relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 2016, p. 12), de modo a preservar, ao longo do processo de ensino, a intrínseca relação dos gêneros com as esferas atividades humanas nas quais são elaborados. Além disso, é importante valorizar a potência dos conceitos de enunciado, alteridade, responsividade e ideologia, que foram mencionados nesta seção.

Na Subseção 2.2, passamos para o segundo passo do nosso caminho: a conceptualização do que entendemos por “tarefa” e “tipos de tarefa”.

## 1.2 Conceitualização de tarefa

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) tem como objetivo o uso de tarefas como recursos educacionais para proporcionar oportunidades de aprendizagem de línguas de maneira holística. Nesse tipo de ensino, os alunos são expostos à complexidade do uso da linguagem, em situações operacionais reais, e interagem uns com os outros para empreender projetos com objetivos específicos, explorando o uso da linguagem como um processo de criação de sentidos (BRANDEN, 2016). A eficácia do ELBT, para Branden (2016, p. 249, tradução nossa), está ligada à medida em que “permite e apoia os alunos a utilizar a linguagem de maneira significativa em suas vidas pessoais fora do ambiente escolar”<sup>7</sup>.

No ELBT, o aluno desempenha um papel central em seu processo de aprendizagem. O estudante tem a liberdade e responsabilidade de agenciar seu próprio aprendizado e repertório linguístico, uma vez que tem autonomia para selecionar e utilizar as formas linguísticas que conhece e discutir com o professor e os colegas diferentes possibilidades para realizar as tarefas. Além disso, o aluno tem a oportunidade de discutir seu desempenho e a avaliação de seus resultados com o professor. O docente, por sua vez, tem o papel de analisar as necessidades de seus alunos, motivar e apoiar as atividades de comunicação entre eles, bem como avaliar não só o resultado final das tarefas que propõe, mas também o desempenho dos seus alunos durante o processo de execução delas (BRANDEN, 2004).

Em relação ao conceito de *tarefa*, Branden (2016, p. 240, tradução nossa) a define como “uma atividade orientada para um objetivo que as pessoas realizam e que envolve o uso significativo da linguagem”<sup>8</sup>. Já na visão de Schlatter e Garcez (2012), uma tarefa é uma proposta aos estudantes sobre o que será realizado por eles, com base em definidos objetivos e interlocutores para o uso da língua. Assim, para esses dois autores, uma tarefa pedagógica envolve o planejamento e a direção

<sup>7</sup> “allows and supports learners to learn to do the things with language that matter in their personal lives outside the classroom”.

<sup>8</sup> “a task is a goal-oriented activity that people undertake and that involves the meaningful use of language”.

de atividades desejadas para serem realizadas pelos participantes do ambiente educacional, o que inclui a explicação do contexto de uso linguístico ao qual a tarefa se refere.

Tratando-se de tarefas com foco em aspectos fonético-fonológicos, Simioni (2018) propõe, com base em sua análise de livros didáticos para o ensino de línguas adicionais, uma taxonomia que divide essas tarefas em quatro tipos:

- *Tarefas de percepção*, as quais “envolvem a diferenciação de sons e trabalham com a capacidade do aluno de distinguir o que foi ouvido” (SIMIONI, 2018, p. 17);
- *Tarefas de explicação*, “centradas no professor, que pode explicar a produção de determinado som ou aspecto da língua, utilizando imagens, vídeos, quadros, tabelas e etc.” (SIMIONI, 2018, p. 17);
- *Tarefas de repetição*, “em que os alunos ouvem um áudio (ou o próprio professor) e repetem” (SIMIONI, 2018, p. 17);
- *Tarefas de interação*, “voltadas ao uso da língua em comunicação” (SIMIONI, 2018, p. 18).

Dentro da chave do ELBT, na conjunção entre a definição de Branden (2016), Schlatter e Garcez (2012) e a categorização de Simioni (2018), conjecturamos que tarefas que enfocam pronúncia podem ser entendidas como o planejamento de propostas sobre o que iremos fazer com os nossos estudantes envolvendo o uso significativo da linguagem, em termos de trabalho com a sua percepção dos sons da língua, com a nossa elicitación da produção desses sons e com a prática que pode ser ou reiterativa, para fins de diagnóstico da compreensão imediata das instruções, ou comunicativa, com ênfase em eventos de partilha entre os interlocutores.

A partir dessa exposição, passamos agora ao terceiro passo do nosso caminho para a elaboração de tarefas com foco na pronúncia em contexto de PLA: discutir sobre as noções de inteligibilidade, compreensibilidade e a noção de acento estrangeiro e suas repercussões no ensino de aspectos fonéticos-fonológicos.

### **1.3 Acento estrangeiro, inteligibilidade e compreensibilidade**

“O melhor sotaque é aquele que é eficiente para os propósitos de uma comunicação eficaz e que tenha coerência em si mesmo”, argumenta Cristófaró Silva (2007, p. 75). Assim, a autora enfatiza que o ensino de língua adicional não deve ter como objetivo a fala idêntica à de um – idealizado – falante nativo, algo que é “basicamente impossível de ser alcançado” (CRISTÓFARO SILVA, 2007, p. 74). Eliminar qualquer nível de *acento estrangeiro* pode não ser necessário, desde que não crie obstáculos para a comunicação. Derwing e Munro (2015 *apud* ALVES, 2015) observam que a presença de um determinado grau de acento estrangeiro pode marcar uma diferença em relação à comunidade de falantes de uma língua como LSI, mas isso não necessariamente é um fator causador de problemas para a comunicação efetiva.



Ao invés de ter o foco no acento estrangeiro, parece mais proveitoso que o professor elaborador de materiais didáticos tenha em mente os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade. A *inteligibilidade* (DERWING; MURO; WIEBE, 1998 *apud* ALVES, 2015) se refere ao grau que um enunciado proferido é “processado de forma bem-sucedida pelo ouvinte” (ALVES, 2015, p. 394). Em outras palavras, refere-se a quanto o interlocutor consegue entender da mensagem que o enunciador falante da língua adicional pretende comunicar com a sua fala. A *compreensibilidade*, por sua vez, é a subjetiva dificuldade do ouvinte em entender um enunciado proferido (DERWING et al., 2014; DERWING; MUNRO, 2015 *apud* ALVES, 2015); ou seja, refere-se à percepção do interlocutor a respeito do quão fácil ou difícil é compreender um enunciado produzido pelo aprendiz da língua adicional.

Mantendo essas breves conceptualizações em mente, nos aprofundaremos a seguir, no quarto passo do nosso caminho, a respeito da escolha do que devemos empregar nosso tempo e esforços para ensinarmos a nossos estudantes através das tarefas a serem desenvolvidas.

#### 1.4 A escolha do que ensinar

No que se refere ao ensino e aprendizado de pronúncia de uma língua adicional, Cristóforo Silva (2007, p. 78) propõe quatro sugestões relevantes: (i) o ensino deve “levar em conta as categorias sonoras (e gramaticais) mais frequentes”; (ii) as particularidades fonéticas específicas dos sons equivalentes nas duas línguas devem ser explicitadas; (iii) “os sons novos da língua-alvo devem ser categorizados, na medida do possível, a partir de sons já conhecidos” na LSI; (iv) “o ensino de pronúncia deve ser privilegiado desde o início” do aprendizado.

Os itens (ii) e (iii) apontam para a necessidade de o professor não massificar as aulas e as tarefas, considerando as particularidades dos alunos por meio de uma *análise de necessidades*. Nas páginas seguintes de sua publicação, Cristóforo Silva (2007, p. 81) afirma que o ensino de língua adicional é específico para cada língua e deve ser gerenciado de forma “não globalizante”, pois a construção do sistema sonoro de uma língua adicional é baseada, primordialmente, no sistema sonoro da LSI e é suscetível à interferência direta deste.

Ainda sobre análise de necessidades, Viana, Bocorny e Sarmiento (2019, p. 10, tradução nossa) apontam que o levantamento dessas deve ser o primeiro passo a ser empreendido na elaboração de um curso de fins específicos – como é o caso do PLFA –, se tratando de informações preciosas para informar decisões acerca dos gêneros e das habilidades a serem trabalhadas na sala de aula, em alinhamento com “as necessidades e os perfis dos estudantes, bem como as necessidades, percepções e interesses de outras partes interessadas (e.g. funcionários, governos, entidades financiadoras)”<sup>9</sup>.

Os mesmos autores sugerem também que a coleta dos dados de necessidades deve ser feita através de diferentes métodos e fontes – como o

---

<sup>9</sup> “student’s needs and profiles as well as with the needs, perceptions, and interests of other stakeholders (e.g. employers, governments, funding bodies).”

contexto profissional, os próprios alunos, outros professores, linguistas aplicados, instituições, outros materiais e publicações já existentes, apenas para mencionar alguns.

No caso específico do ensino dos fones e fonemas consonantais do português brasileiro (PB) para falantes de inglês, o professor pode, por exemplo, levantar as necessidades concernentes de forma visual e clara, através da elaboração de um quadro fonético de comparação (Figura 2), similar àquele trazido por Simioni (2018, p. 40-41), no qual se destaca “os sons presentes apenas no português, os sons presentes apenas na sua [do aluno] língua materna e os sons presentes nas duas línguas”.

PONTO DE ARTICULAÇÃO → VOZAMENTO →	BILABIAL		LABIODENTAL		INTER-DENTAL		DENTAL OU ALVEOLAR		ALVEOLOPALATAL		PALATAL		VELAR		GLOTTAL	
	DESVOZADA	VOZADA	DESVOZADA	VOZADA	DESVOZADA	VOZADA	DESVOZADA	VOZADA	DESVOZADA	VOZADA	DESVOZADA	VOZADA	DESVOZADA	VOZADA	DESVOZADA	VOZADA
OCCLUSIVA	p	b					t	d					k	g		ʔ
AFRICADA									tʃ	dʒ						
FRICATIVA			f	v	θ	ð	s	z					x	ç		
NASAL		m		n										ɲ		ŋ
TEPE																
VIBRANTE										r						
RETROFLEXA										ɻ						
LATERAL										l						
SEMIVOGAL		w														
MODO DE ARTICULAÇÃO †																

LEGENDA →  Sons presentes nas duas línguas.  Sons presentes apenas no português.  Sons presentes apenas no inglês.

**Figura 2** – Português X Inglês.

**Fonte:** O autor.

Analisando a Figura 2, é possível notar a especial necessidade de instrução dos fones consonantais [ʎ], [ɲ], [ɻ], [x], [r] e [ç] – sendo as quatro últimas possibilidades sonoras do arquifonema /R/ nas variedades faladas em Belo Horizonte, Porto Alegre, interior de São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente, a depender também do ambiente em que ocorrem.

Ainda sobre o ensino desses fones, é válido constar que as “variantes fonológicas do /R/, /S/ e /X/” no PB integram a seção de “pronúncia de fonemas consonantais” do “inventário fonológico” da *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância* (BRASIL, 2021, p. 56) e que, por sua vez, esse documento constitui uma outra fonte para a análise de necessidades. A saber, no *inventário fonológico* dessa proposta, encontram-se:

1. Formas fortes e fracas de pronúncia das sílabas, alteração do lócus de acentuação tônica na sequência da frase, pronúncia em nível suprasegmental
2. Acentuação de sílabas, alteração de pronúncia por mudança de categoria gramatical, mudança de acento primário nas frases, atitudes registradas nos padrões de entoação
3. Pronúncia de fonemas vocálicos de alta relevância contrastiva com a L1
  - padrões acentuais de sílabas tônicas e átonas em combinações frásicas mudança de sons vocálicos em posições finais de sílabas átonas (tarde, pato)
  - distinção entre fonemas abertos e fechados
  - fonemas nasais e nasalizações de fonemas nas palavras ou frases por vizinhança
4. Pronúncia de fonemas consonantais

- fusões consonantais com alteração de pronúncia
- efeito africado em consoantes tônicas de ditongos (tia, dia)
- variantes fonológicas do /r/, /s/ e /x/
- efeitos distintos nos encontros consonantais na vizinhança de palavras (com uma, em uma, sem ela) (BRASIL, 2021, p. 55-56).

Sobre [ʎ] e [ɲ], parece haver a necessidade do ensino explícito desses fonemas por não fazerem parte do inventário fonético-fonológico da língua inglesa, conforme é ilustrado na Figura 2. Assim sendo, dependendo das substituições que os estudantes fizerem para produzir as consoantes palatais, que constituem *fonemas* do PB – i.e. “sons munidos de valor distintivo, os sons que podem diferenciar as palavras” (JAKOBSON, 1997, p. 36) –, o *ruído* poderá trazer empecilhos à *inteligibilidade*.

Como já deve ter ficado evidente, uma coerente possibilidade do professor de PLA interessado em abordar questões de pronúncia é focalizar aspectos que diferem entre o sistema da língua portuguesa e da(s) língua(s) de socialização inicial dos seus estudantes; eis que o que é igual ou parecido não deverá consistir em objeto de dificuldade por parte dos discentes (SIMIONI, 2018).

Uma razão para enfatizar os aspectos que diferenciam os sistemas fonético-fonológicos da(s) língua(s) do sujeito decorre dos conceitos de transferência e ruído, os quais merecem uma melhor definição. Sobre eles, Laudo (1964 *apud* SIMIONI, 2018) afirma que a *transferência* diz respeito ao fato de o aprendiz de uma língua adicional transferir, muitas vezes inconscientemente, aspectos do sistema sonoro de sua LSI para a língua que está sendo aprendida. Ainda segundo o autor, quando há divergência entre os sistemas, pode haver o que denomina de *ruído* – isto é, “a incompreensão em uma comunicação decorrente do uso de fonemas da língua nativa, mas que não necessariamente estão corretos na língua estrangeira” (SIMIONI, 2018, p. 11).

Indo além sobre o conceito de transferência, este é suscitado na denominada Análise Contrastiva (AC), na qual, em sua *versão fraca*, através do estudo da interlíngua – isto é, os “sistemas intermediários entre L1 e L2” (SELINKER, 1972 *apud* CAMARGO, 2009, p. 45) –, almeja identificar os erros produzidos por aprendizes, a fim de explicá-los (SELINKER, 1972). Apesar de ter vantagens – como a de ser capaz de detectar problemas recorrentes e promover economia e eficácia no desenvolvimento de materiais, tendo em vista empregar unidades discretas já familiares da LSI –, é necessário enfatizar que a AC é, como o próprio nome diz, um método de análise, e não de ensino *per se*, visto que não fornece ferramentas de aquisição dos pontos que destaca.

Camargo (2009, p. 46), acerca da inconsistência da *versão forte* da AC – a qual procura prever erros, para combatê-los o mais rápido possível –, afirma que estudos realizados a partir da década de 60 “mostraram que nem sempre era possível prever, por meio da AC entre L1 e L2, quais seriam os sons que representariam dificuldades ao aprendiz”. Camargo (2009) corrobora a afirmação com os dados da sua pesquisa de mestrado sobre segmentos dificultadores para a aquisição do PB, que evidenciam que, mesmo “sons relativamente próximos entre a L1 do sujeito-aprendiz e o PB, às vezes não foram ‘corretamente’ produzidos” pelos seus informantes.

As discussões propostas nesta subseção têm o potencial de nos informar sobre os possíveis tipos de análises de necessidades e dificuldades para as quais devemos nos atentar ao elaborar tarefas. Entretanto, reiterando o que já foi dito, é impossível prever, com acuidade, os desvios que serão cometidos pelos nossos estudantes; o formador, portanto, não deve almejar o objetivo “basicamente impossível de ser alcançado” (CRISTÓFARO SILVA, 2007, p. 74) de falar como um – idealizado – falante nativo, sem qualquer nível de acento estrangeiro. Pelo contrário, é mais fortuito que o professor tenha em mente os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade quando se propõe a elaborar materiais e a corrigir as produções dos aprendizes, especialmente nas dinâmicas de sala de aula.

### 1.5 Pedagogia de projetos

Nas seções anteriores, defendemos um curso de PLAFa, que toma a visão bakhtiniana de língua, é realizado através do ELBT e considera as necessidades específicas dos seus estudantes em conjunção com as pesquisas na área de fonética e fonologia. O quinto passo do nosso caminho busca unir e dar um propósito maior a todos os anteriores através de um ensino que seja baseado por projetos.

A pedagogia de projetos envolve tarefas que objetivam o desenvolvimento de um produto final, conectado a uma temática relevante aos alunos ou ao contexto que os circundam. Segundo Barbosa (2004), esta forma de conceber o ensino se caracteriza por se opor à abordagem de fixação de uma lista de conteúdo fragmentária, em detrimento do desenvolvimento de habilidades necessárias para se desenvolver um determinado projeto – o qual, por sua vez, pode ser realizado a partir de uma situação problemática específica para um grupo de alunos no diálogo entre eles e o educador.

As tarefas alinhadas à pedagogia de projetos, em linhas gerais, tendem a prover andamento – i.e. “assistência temporária pela qual o professor ajuda um aprendiz a saber como fazer algo para que esse aprendiz seja capaz, posteriormente, de concluir sozinho uma tarefa similar”<sup>10</sup> (GIBBONS, 2015, p. 16, tradução nossa) – aos estudantes, encaminhando-os a “uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema em discussão” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 90).

Nessa medida, no ensino de línguas, essa pedagogia está intrinsecamente relacionada ao trabalho com gêneros do discurso elaborados em diferentes campos de utilização da língua (BAKHTIN, 2016) –, podendo ser estruturantes ou de apoio. Isso significa que a pedagogia de projetos permite aos alunos o trânsito entre gêneros que serão “o foco das tarefas em sala de aula” e outros que serão utilizados para ampliar ou aprofundar a compreensão de tópicos problematizados (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 71), aproximando-se, assim, da visão de língua e currículo presente na proposta de Serrani (2010, *apud* BRASIL, 2020b) apresentada na Subseção 2.1.

---

<sup>10</sup> “temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone”

Além disso, embora a pedagogia de projetos esteja centrada no desenvolvimento de um produto final, esse não é o único critério de avaliação a ser considerado. Pelo contrário, nessa perspectiva de trabalho, a avaliação pode ser negociada em diálogo com todos os participantes e é valiosa quando é contínua, levando em conta o percurso de ações dos agentes e as condições de sua produção (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Dessa forma, a avaliação não se restringe apenas às aprendizagens alcançadas pelos alunos, mas também avalia o sucesso do planejamento e realização do próprio projeto, bem como a medida de necessidade de andamento a ser fornecida pelo professor.

## **2 O contexto de ensino**

Tendo apresentado uma revisão bibliográfica qualitativa de alguns dos conceitos-chave da literatura especializada acerca do ensino de PLA e de pronúncia na seção anterior, apresentaremos nesta seção o contexto de ensino no qual se inserem as tarefas que serão apresentadas na seção vindoura.

### **2.1 O projeto “O Brasil em gráficos”**

Na chave de uma pedagogia de projetos, o projeto pedagógico denominado “O Brasil em gráficos” foi concebido para ser desenvolvido no contexto de um curso de extensão universitária de PLFA voltado a alunos adolescentes e adultos entre os níveis não certificados e intermediário superior do Celpe-Bras falantes de inglês americano como LSI.

Partindo dos pressupostos de que a sala de aula deve oferecer oportunidades para que os estudantes participem em atividades sociais relevantes e autênticas utilizando a língua e de que é importante enfatizar a oralidade para ajudar os aprendizes a se sentirem mais confiantes nos contextos acadêmicos de que já participam, o gênero estruturante escolhido para ser o foco do ensino e da avaliação é a apresentação oral.

Ao final do percurso do projeto, é esperado que os alunos elaborem uma apresentação oral para a turma sobre uma minipesquisa desenvolvida a partir de um tema que desperte curiosidade e que se relacione com algum aspecto sociocultural brasileiro que possa ser quantificado.

Compreendemos que a apresentação oral seja um gênero discursivo relevante no âmbito acadêmico, caracterizado por ser um tipo de enunciado relativamente estável, que, conseqüentemente, demanda escolhas linguísticas e uma estrutura composicional igualmente estáveis alinhadas, histórica e culturalmente, às tipicidades relativas e coletivamente reconhecidas pelos participantes da esfera acadêmica. Dito diferentemente, são, justamente, as consonâncias e as divergências entre o que se considera uma apresentação oral adequada por parte de professores e pesquisadores que indiciam a relativa estabilidade desse evento, para que possa integrar a atividade acadêmica humana. Por isso, esse evento discursivo é importante para os estudantes no seu aqui e agora, uma vez que se trata de uma prática de linguagem pública comum na esfera acadêmica, considerando o potencial alteritário, responsivo e ideológico do sujeito que enuncia.

O objetivo do trabalho com o gênero apresentação oral no projeto “O Brasil em gráficos” é familiarizar os estudantes com a sua estrutura, recursos léxico-gramaticais mais característicos, bem como com aspectos socioculturais brasileiros relevantes e boas práticas de visualização de dados por meio de gráficos. Sobre esse último objetivo mencionado, o consideramos relevante, pois a visualização eficaz de dados é fundamental na comunicação científica (BREZINA; BOTTINI, 2022), tornando-se crucial desenvolver essa habilidade em um curso que se concentra na linguagem acadêmica.

Na próxima seção, apresentaremos propostas de tarefas que ilustrarão como é possível pôr em prática toda a teorização apresentada até este ponto. Vale adiantar que, por constrição de espaço, serão apresentadas apenas algumas das tarefas a serem trabalhadas durante o projeto, de modo fragmentado. Entretanto, é necessário ressaltar, mais uma vez, que essas tarefas somente adquirem sentido e significância para os alunos quando devidamente contextualizadas em uma sequência didática mais extensa. Ademais, este trabalho *propõe* tarefas, as quais podem e devem ser adaptadas pelos professores, de modo a considerar as peculiaridades do seu contexto imediato, como por exemplo, as particularidades de cada aluno, os recursos materiais disponíveis e o tempo disponível para o desenvolvimento do projeto.

### 3 Algumas tarefas

Antes de passarmos, finalmente, para algumas sugestões concretas, é necessário indicar que, quando for de interesse do professor, todas as tarefas apresentadas a seguir podem ser trabalhadas em duplas ou pequenos grupos, mesmo quando isso não é explicitado no enunciado. Nesse sentido, a maioria das tarefas propostas podem se enquadrar como tarefas de interação, de acordo com a classificação de Simioni (2018). Ademais, vale enfatizar que nem todas as tarefas apresentadas a seguir focalizam diretamente a pronúncia. Acreditamos que é necessário demonstrar neste trabalho, além das tarefas de pronúncia propriamente ditas, o esforço em contextualizá-las no encadeamento de uma sequência de tarefas que seja adequada ao contexto de um curso de PLAFAs em extensão universitária. Esclarecidos esses pontos, passamos à ilustração de algumas tarefas, como o título desta seção anuncia.

Em um *primeiro momento*<sup>11</sup>, é relevante que o professor apresente o projeto, discuta e negocie suas expectativas com os alunos. No caso do “Brasil em gráficos”, pode ser interessante deixar claro que a razão de eles estarem trabalhando com conteúdos que, na tradição escolar, pertencem à matemática e à estatística em um curso de PLAFAs: o seu uso para além da sala de aula, em direção à comunicação científica. As duas perguntas da Figura 3 constituem as primeiras tarefas e objetivam erigir o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tópico a ser trabalhado e a aplicabilidade deste na sua específica disciplina. Além disso, elas são

---

<sup>11</sup> Entendemos “momento” como um conjunto de tarefas intimamente relacionadas. Neste trabalho, os momentos têm função de ilustrar o nosso caminho. Optamos por não fornecer uma estimativa de tempo para a condução de cada momento descrito por serem sensíveis ao contexto individual de trabalho com os estudantes.

sugestivas do afastamento da pedagogia diretiva, a qual considera o aluno como uma “tábula rasa” (BECKER, 1994) e da aproximação do papel do aluno no ELBT.



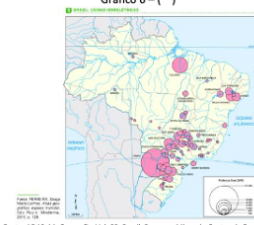


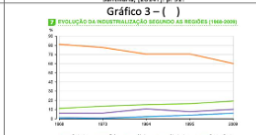

**O que você já sabe?**

1. O que você sabe sobre gráficos? Para que eles servem?
2. Quais tipos de gráficos são mais comuns em textos acadêmicos (livros, artigos etc.) da sua área? Por quê?

**Figura 3 – O que você já sabe?**

Fonte: O autor.

Em um *segundo momento* (Figura 4), o objetivo é que os alunos trabalhem com o vocabulário-chave relativo à descrição de gráficos e conheçam as definições e possíveis aplicações de sete tipos básicos desse recurso de visualização de dados através do contato com excertos autênticos extraídos do manual de usuário de um software da IBM e, também, de exemplos de gráficos autênticos que tratam de aspectos socioculturais brasileiro, provenientes – com a exceção de um deles – de livros didáticos de geografia do Brasil<sup>12</sup>.

Conhecendo e interpretando gráficos		(E) Gráfico de linha	Gráfico 5 – ( )
3. Relacione as informações da coluna da direita com os gráficos na coluna da esquerda. Preste atenção nas palavras <b>destacadas</b> . Você sabe o que elas significam?		Um gráfico de <b>linha</b> exibe informações como uma série de <b>pontos</b> de dados criados em gráfico conectados por <b>linhas</b> retas. Um gráfico de <b>linha</b> é frequentemente usado para exibir <b>tendências</b> de dados ao longo do tempo.	
(A) <b>Gráfico de áreas</b> Um gráfico de áreas exibe dados quantitativos graficamente. Ele é semelhante a um gráfico de <b>linha</b> . A área entre o <b>eixo x</b> e a <b>linha</b> é enfatizada com cores. Um gráfico de áreas é usado frequentemente para <b>comparar</b> duas ou mais quantidades.		(F) <b>Gráfico de pizza</b> Um gráfico de pizza é um gráfico circular dividido em setores coloridos de tamanhos variáveis, que representam estarem dimensionados em proporção aos dados representados. Os gráficos de pizza são geralmente usados para mostrar <b>porcentagem</b> ou dados proporcionais para uma única entidade inteira. Os gráficos de pizza são bons para exibir dados para cerca de 6 categorias ou menos. Quando há mais categorias é difícil distinguir entre os <b>tamanhos</b> relativos dos diferentes setores.	
(B) <b>Gráfico de barras</b> Um gráfico de barras é semelhante a um gráfico de colunas, mas as barras são criadas em gráfico <b>horizontalmente</b> . Os dados são representados por barras retangulares horizontais com <b>comprimentos</b> proporcionais aos valores que eles representam.		(G) <b>Gráfico de dispersão</b> Um gráfico de dispersão exibe dados como uma coleção de pontos, cada um tendo o valor de uma variável que determina a sua posição no eixo x e o valor da outra variável que determina a posição no <b>eixo y</b> .	
(C) <b>Gráfico de bolhas</b> Os gráficos de bolhas exibem dados em uma série de círculos coloridos e rotulados de <b>tamanhos</b> variáveis.		Todas as definições acima foram retiradas do manual do usuário da aplicação Jazz for Service Management da IBM. Disponíveis em: <a href="https://www.ibm.com/docs/jp-br/jsm/z.3.3.0?topic=iba-data-visualisation-chart">https://www.ibm.com/docs/jp-br/jsm/z.3.3.0?topic=iba-data-visualisation-chart</a> Acesso em: 11 abr. 2022.	
(D) <b>Gráfico de colunas</b> Um gráfico de colunas é semelhante a um gráfico de barras, mas as barras são criadas em gráfico <b>verticalmente</b> . Os dados são representados por barras retangulares verticais com <b>comprimentos</b> proporcionais aos valores que eles representam.		Fonte: TERRA; L. ARAUJO, R.; GUMARÃES, R. Geografia. Vol. 21: Brasil: População e Movimentos migratórios. São Paulo: Santilana, [2014?], p. 35.	

**Figura 4 – Conhecendo e interpretando gráficos.**

Fonte: O autor.

No *terceiro momento* (Figura 5), a pronúncia é mais enfaticamente focalizada. Com base na prévia análise de necessidades do perfil de alunos do curso – os quais, relembramos, são falantes de inglês como LSI –, evidenciamos a necessidade do ensino explícito de /*l*/ e /*n*/, por não fazerem parte do inventário fonético-fonológico da língua inglesa, conforme é ilustrado na Figura 2. Sendo assim, conforme já mencionado anteriormente, dependendo do contexto das

<sup>12</sup> As devidas referências bibliográficas encontram-se na própria Figura 4.

substituições que os estudantes fizerem para produzir as consoantes palatais, que são *fonemas*, o ruído poderá trazer empecilhos à *inteligibilidade*. Portanto, tarefas que visem, de acordo com a proposta de Simioni (2018), à repetição, explicação e percepção desses fonemas são justificadas.

**Foco na pronúncia**

Você sabe o que são *dígrafos*?



A palavra *dígrafo* é formada pelos elementos gregos *di*, que significa "dois" e *grafo*, forma relacionada com a ideia de "escrever". O *dígrafo* ocorre quando duas letras são usadas para representar um único fonema. (INFANTE, 2005, p. 65-66)

Nas palavras do exercício acima, dois dígrafos consonantais foram destacados em vermelho, são eles o *lh* e o *nh*.

Agora, assista aos vídeos (<<https://youtu.be/Ypmm6vnK9Wc>> e <<https://youtu.be/mF8yCxUIYdk>>) da Universidade de Glasgow representando a produção dos fonemas relativos a esses dígrafos e:

4. tente produzi-los repetindo as palavras nas quais eles aparecem. Qual é a diferença entre eles?

5. com base na sua percepção, preencha a tabela abaixo.

Captura de tela da animação		
	Fonte: < <a href="https://seeing-speech.ac.uk/ipa-charts/?chart=1&amp;datatype=3&amp;speaker=1&amp;location=654">https://seeing-speech.ac.uk/ipa-charts/?chart=1&amp;datatype=3&amp;speaker=1&amp;location=654</a> >. Acesso em: 13 abr. 2022.	Fonte: < <a href="https://seeing-speech.ac.uk/ipa-charts/?chart=1&amp;datatype=3&amp;speaker=1&amp;location=626">https://seeing-speech.ac.uk/ipa-charts/?chart=1&amp;datatype=3&amp;speaker=1&amp;location=626</a> >. Acesso em: 13 abr. 2022.
Fonema	ʎ	ɲ
Dígrafo		
Palavras do exercício 3 que contêm esse fonema		
Outras palavras que eu conheço e que contêm esse fonema		

**Figura 5** – Foco na pronúncia I.

**Fonte:** O autor.

Ademais, ao introduzir a conceptualização de *dígrafo* a partir do excerto da gramática de Infante (2005) em conjunção com o texto da tarefa anterior, espera-se que os estudantes passem a atentar para esse fenômeno ao procurar por padrões entre a ortografia e a pronúncia do PB. Com o uso dos vídeos do projeto *Seeing Speech*, da Universidade de Glasgow (LAWSON; STUART-SMITH; SCOBIE; NAKAI, 2018), adicionalmente, espera-se que os estudantes compreendam como produzir os fonemas enfatizados nesse *terceiro momento*, para que possam ter uma referência mais concreta e ilustrativa para a realização da tarefa de repetição. Nas primeiras linhas da tabela da tarefa na Figura 5, cria-se a oportunidade para o trabalho com a percepção da diferença entre os dois fonemas e a esquematização dos padrões encontrados. Na última linha, oportuniza-se que o estudante utilize seu conhecimento prévio para encontrar mais exemplos para o exercício, permitindo também que o professor e/ou os pares identifiquem possíveis desentendimentos.

Avante o *quarto momento* (Figura 6), este visa a chamar atenção às informações trazidas pelos textos da tarefa 3, estando intimamente relacionado ao produto final, em que os estudantes terão de apresentar um gráfico e seus dados (como farão na subtarefa A), criar uma pergunta de pesquisa (como farão na subtarefa B) e discutir sobre algum aspecto quantificável relacionado ao Brasil (como farão nas subtarefas C e D). Os exemplos de respostas focalizam o gráfico de dispersão, que é, possivelmente, o mais complexo da tarefa 3 e têm como objetivo



fornecer um modelo das estruturas que os estudantes poderão utilizar para produzirem as suas próprias respostas.

**Foco no texto**

6. Em grupos, escolha três gráficos da tabela acima para responder às questões abaixo.

A) Quais informações são mostradas nos gráficos?  
*Exemplo de resposta:*  
 "No gráfico de dispersão (5), o eixo y corresponde a porcentagem de inflação de serviços, o eixo x corresponde a porcentagem da taxa de desemprego e cada ponto corresponde ao valor das duas variáveis em um determinado período de tempo entre os anos de 2003 e 2017. A linha pontilhada (chamada de linha de regressão) ilustra a tendência dos dados."

B) Os gráficos respondem a qual pergunta de pesquisa?  
*Exemplo de resposta:*  
 "O gráfico de dispersão responde a seguinte pergunta de pesquisa: Qual é a relação entre a taxa de desemprego e a inflação de serviços?"

C) Você já sabia das informações apresentadas nos gráficos que escolheu?

D) O que você acha que influencia as informações trazidas pelos gráficos? Como?  
*Exemplo de resposta:*  
 "Eu acho que, pelo fato de as pessoas não receberem salário ou dependerem de trabalhos informais quando ficam desempregadas, o poder de consumo delas diminui e, conseqüentemente, a demanda por serviços também cai porque elas precisam cortar alguns de seus gastos, como ir ao cinema ou pagar uma faxineira para limpar a casa."

**Figura 6** – Foco no texto.

**Fonte:** O autor.

Tendo como ponto de partida o curto vídeo da apresentação de um gráfico sobre o COVID-19 na cidade de Salgueiro, em Pernambuco, por uma adolescente na aula de Matemática de Ensino Médio e dirigida aos seus pares e professores, o objetivo do *quinto momento* (Figura 7) é refletir sobre o gênero do discurso estruturante: a apresentação oral. Como ressalta Schlatter (2009), situar a interlocução de um texto e as representações associadas aos indivíduos envolvidos na situação de comunicação é um modo de fomentar a reflexão sobre a posição que o estudante ocupa na sociedade. Isto é, trata-se de um modo de refletir se o aluno está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais da esfera da atividade humana que está sendo analisada na sala de aula. Essas reflexões são as que a tarefa 7 pretende trazer à guisa.

**Apresentação oral**

Assista à apresentação "Gráfico do COVID-19 em Salgueiro-PE"  
[https://www.youtube.com/watch?v=18s7\\_KPIG68](https://www.youtube.com/watch?v=18s7_KPIG68).

7. Em grupo, discuta as questões abaixo.

A) Quem é a menina do vídeo?

B) A quem se destina a apresentação?

C) Qual é o propósito da apresentação?

D) Você já fez uma apresentação semelhante? Como foi? Como você se sentiu?

**Figura 7** – Leitura do gênero apresentação oral.

**Fonte:** O autor.

No *sexto momento* (Figura 8), o propósito da tarefa é trabalhar mais minuciosamente a compreensão auditiva através do ordenamento das falas de Iasmin, a adolescente do vídeo, além de registrar, por escrito, o trabalho com o vocabulário, a ser proposto mais adiante no oitavo momento, como também prover suporte aos alunos de níveis mais baixos de proficiência que, talvez, precisem de maior andamento na compreensão da produção oral da jovem.

O sétimo momento (Figura 9) focaliza, em consonância com a *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância* (BRASIL, 2021), algumas possibilidades de pronúncia do arquifonema /R/ em função do seu contexto fonológico e da variação regional.

Foco na compreensão auditiva
8. Assista à apresentação mais uma vez e enumere as falas de Iasmin de acordo com a ordem com que eles aparecem no vídeo.
( ) O número de casos recuperados em abril foi de 6 pessoas.
( ) <b>You falar sobre</b> o gráfico de casos de pessoas com COVID-19 em Salgueiro.
( ) Em abril, tivemos a confirmação de 14 pessoas infectadas.
( ) Do início da pandemia e da confirmação de casos que foi em abril, nós tivemos apenas 2 pessoas infectadas por dia.
( ) <b>Com isso</b> , vemos que o número de casos confirmados e o de recuperados estavam andando juntos até junho, onde o de confirmados aumentou e o de recuperados não acompanhou.
( ) Aqui embaixo nós temos os meses...
( ) A média móvel é a soma de casos em um mês, dividido por 30.
( ) Em rosa, temos casos confirmados.
( ) <b>Consequentemente</b> , aumentando o número de óbitos.
( ) O caso de óbitos: em abril, tivemos apenas 1 óbito.
( ) Aqui é o número de pessoas...

**Figura 8** – Foco na compreensão auditiva.

**Fonte:** O autor.

Na sub tarefa *A*, a língua do estudante é posta em questão ao trazer nove exemplos de palavras nas quais o arquifonema /R/ ocorre em diferentes contextos, com a intenção de induzir o aluno a notar que, em inglês americano, a pronúncia de tal corresponde – para a maioria das regiões dos Estados Unidos – ao fonema /ɹ/. Trata-se de uma tarefa de percepção, de acordo com a classificação de Simioni (2018).

A partir dos destaques em algumas palavras pronunciadas por Iasmin nos primeiros 20 segundos do vídeo da sua apresentação oral, as sub tarefas *B* e *C* proporcionam a comparação da língua do estudante com uma variedade regional do PB, de forma a levá-lo a, pelo menos, desconfiar da semelhança do ponto de articulação palatal de /r/ e /ɹ/ e do vozeamento de todas essas consoantes. Mais uma vez, trata-se de tarefas de percepção, conforme Simioni (2018).

A sub tarefa *D* cria uma oportunidade de conhecer e explorar o site <<https://fonologia.org/fonetica-articulatoria-consoantes/>><sup>13</sup>, um rico recurso para estudantes interessados em explorar o processo de produção dos sons do PB. Além disso, o objetivo de *D* é que os alunos percebam, entendam e reproduzam os três fones em destaque, para poderem compreender, mesmo que superficialmente em um primeiro contato, o nível de interferência entre o contexto de ocorrência e a pronúncia dessa consoante para, então, categorizar a produção por Iasmin das nove palavras na última linha da tabela. Na taxonomia de Simioni (2018), trata-se de uma tarefa de percepção, explicação e repetição.

<sup>13</sup> Acesso em: 13 fev. 2023.

**Foco na pronúncia**  
9. Pense nas pronúncias das seguintes palavras em inglês:

result – elementary – wrong – borrow – engineer – beard – airport – board – sure

A) Como você pronuncia palavras escritas com "R" na sua língua? Há alguma diferença entre as pronúncias do segmento destacado nas palavras acima?




Assista aos 20 primeiros segundos do vídeo novamente e perceba como Iasmin pronuncia o "R" nas seguintes palavras:

Salgueiro – maçã – número – rosa – confirmados – verde – recuperados – roxo – laranja

B) Em alguma palavra Iasmin pronuncia o "R" como você? Se não, é muito diferente?

C) As pronúncias do "R" nessas palavras são iguais? Se não, no que elas se diferem?

D) Com o auxílio do site <<https://fonologia.org/fonetica-articulatoria-consoantes/>>, agrupe na tabela abaixo as palavras com o mesmo som de "R" produzidas por Iasmin. Para isso, procure no site pelos símbolos da linha "Som" da tabela e explore as animações, vídeos e exemplos. Também tente produzir os sons nas palavras e frases você mesmo!

Captura de tela da animação			
Som	x	r	fi h
Contexto	Início de palavra	Intervocálica	Final de sílaba antes de consoante
Palavras	rosa recuperados roxo	Salgueiro número laranja	maçã confirmados verde

E) Talvez você já tenha reparado que o seu professor não produz os mesmos sons de "R" em comparação com a Iasmin. Atente-se para a pronúncia dele na leitura das mesmas palavras e procure identificar quais são os fones produzidos na variedade que ele fala.

Dica: Todos os símbolos fonético-fonológicos na captura de tela do site <<https://fonologia.org/fonetica-articulatoria-consoantes/>> abaixo são possibilidades para o som de "R" ou "RR" no português.

Fricativas posteriores	Tepe	[r]
[x] [h]	Retroflexa	[ɻ]
[ɣ] [ɦ]	Vibrante	[ʀ]

**Figura 9** – Foco na pronúncia II.

**Fonte:** O autor.

Avançando para a sub tarefa *E*, a questão da variação regional que incide sobre a pronúncia dos róticos no PB é enfatizada. Um professor pode, por exemplo, naturalmente pronunciar as palavras *maçã*, *confirmado* e *verde* como [ˈma.ɾsɔ], [kõ.fiu.ˈma.dõ] e [ˈve.i.ɾzi] por ser natural de Jundiá (SP). Nesse caso, os estudantes falantes de inglês como LSI poderiam se aproveitar da situação para perceberem a validade de empregarem esse fonema em PB, mesmo que, no caso deles, evidencie um nível de acento estrangeiro. Trata-se, também, de um momento propício à reflexão do valor ideológico que o uso desse fonema pode carregar quando produzido por diferentes interlocutores. Apesar do exemplo ser particular, essa tarefa de percepção – conforme a taxonomia de Simioni (2018) – também funcionaria para conscientizar sobre a variação em outras regiões do Brasil que não a de Iasmin<sup>14</sup>.

Adiante, para o *oitavo momento* (Figura 10), a sub tarefa *A* proporciona a retomada da discussão anteriormente iniciada sobre visualização de dados. Em *B*, é oportunizado que os alunos retomem com mais atenção o conceito estatístico de média móvel, pois ele pode ser útil para a pesquisa relativa ao projeto final. A *C* é um prelúdio da discussão do próximo momento, visando a instigar os alunos a compreenderem, com maior clareza, a elaboração relativamente estável da

<sup>14</sup> Sobre a variedade dos róticos, confira, por exemplo, Cristóvão Silva (2003).

construção composicional de uma apresentação oral. A *D* ensaja trabalhar com marcadores discursivos, ao chamar atenção aos usados por Iasmin e para a função estilística dessas palavras e expressões de forma subordinada ao gênero do discurso, além de coletar um pequeno inventário para poder ser usado na apresentação oral que eles mesmos irão produzir.

<p><b>Foco no texto</b></p> <p>10. Em grupo, discuta as questões abaixo.</p> <p>A) Qual é o tipo de gráfico usado por Iasmin? Por que ele foi utilizado?</p> <p>B) Por que ela fala sobre “média móvel”? O que é isso?</p> <p>C) Você achou que ela explicou bem as informações apresentadas no gráfico? O que poderia ser melhor?</p> <p>D) Atente às palavras e expressões <b>destacadas</b> no exercício X. Qual é a função delas? Você conhece outras com funções semelhantes? Quais?</p>
---

**Figura 10** – Foco no texto II.

**Fonte:** O autor.

No *nono momento* (Figura 11), a sub tarefa *A* oportuniza a discussão da possibilidade de alguns critérios de avaliação de uma apresentação oral, a *B* convida o estudante a participar da composição dos critérios, os quais podem vir a serem usados pelos pares e pelo professor para prover retorno sobre o produto final, e a *C* constitui uma sub tarefa de interação – nos termos de Simioni (2018) –, na qual os alunos precisam se colocar como avaliadores da apresentação de Iasmin.

A partir dos critérios de avaliação sugeridos, espera-se que os estudantes concluam que um bom desempenho em situações que envolvam gêneros orais públicos – como é o caso da apresentação oral que eles realizarão – não depende apenas do conteúdo verbal, mas também de aspectos não verbais, como recursos expressivos e características vocais e corporais (NEVES, 2012). Como salienta Neves (2012), é importante ir na contramão do que tende a acontecer na aula de língua adicional e não negligenciar a intervenção didática explícita no que se refere aos aspectos corpóreo-vocais, pois esses são construtores de sentidos tanto quanto os recursos linguísticos *stricto sensu*.

Motivados pelas constrições de espaço deste artigo, por fim, registramos aqui o *décimo momento* (Figura 12) que, caracterizado como uma tarefa de interação, de acordo com a nomenclatura de Simioni (2018), propõe que toda a turma interaja para chegar a um consenso de uma única tabela da avaliação para a apresentação oral de Iasmin e que, posteriormente, o professor também intervenha nesses critérios.

**Foco na avaliação**

11. Em grupo, analise a tabela abaixo com possíveis critérios de avaliação de uma apresentação oral e discuta as questões que a segue.

Critérios de Avaliação (adaptado de NEVES, 2012, p. 56)			
4 Muito adequado	3 Adequado	2 Pouco adequado	1 Não adequado
<b>Critérios gerais</b>			
Adequação geral ao propósito e ao público-alvo		Autoconfiança	
Aspectos corpóreo-vocais e prosódicos		Uso de humor	
Conteúdo da apresentação		Fluência	
Interação com o público-alvo		Pronúncia	
Motivação do apresentador			
<b>Aspectos corpóreo-vocais</b>			
Postura		Volume da voz	
Desenvoltura		Velocidade da fala	
Gesticulação		Entonação	
Contato visual		Pausas	
<b>Conteúdo da apresentação</b>			
Organização geral		Expressão das ideias	
Adequação ao propósito e ao público-alvo		Objetividade (sem divagação)	
Domínio do assunto		Uso da leitura	
Recursos linguísticos usados		Uso do gráfico	

A) O que significa cada um dos critérios?

B) Você consegue pensar em algum outro aspecto relevante de se demonstrar em uma apresentação oral? Qual? Por quê?

C) Assista ao vídeo da apresentação de lasmin novamente e o avalie com base nos critérios apresentados na tabela e pelos propostos pelo grupo na questão anterior.

**Figura 11** – Foco na avaliação.

**Fonte:** O autor.

**Foco na argumentação**

12. Compare a tabela de avaliação da apresentação de lasmin proposta pelo seu grupo com a de outro grupo. Discuta as diferenças e entrem em consenso sobre as divergências. Faça isso novamente com outro grupo até que toda a turma entre em consenso sobre uma única tabela, a qual será novamente discutida com a mediação do seu professor.

**Figura 12** – Foco na argumentação.

**Fonte:** O autor.

Com ênfase, a tarefa na Figura 12 não pretende findar o projeto. Pelo contrário, muitas outras tarefas ainda precisam ser desenhadas tendo como foco a estrutura do gênero apresentação oral, os recursos linguísticos subordinados a esse, aos princípios da comunicação científica e visualização de dados. Adicionalmente, resta ainda focar as possibilidades de como os estudantes podem conduzir as suas pesquisas (e.g. formular suas perguntas de pesquisa, levantar e analisar os dados etc.), de forma a investigar e compartilhar os resultados acerca de um aspecto sociocultural brasileiro com a turma de maneira mais significativa, além de – efetivamente – construir, avaliar e reconstruir o produto final.

## Conclusão

Nas primeiras partes deste trabalho, buscamos esboçar *um* caminho para a elaboração de tarefas com foco na pronúncia do PB em contexto de língua adicional a partir de uma revisão crítica da literatura. Esse caminho partiu da reflexão sobre a concepção de *língua* e seus efeitos nas práticas de ensino para a conceitualização e contextualização dos termos *tarefa*, *acento estrangeiro*, *inteligibilidade* e *compreensibilidade*, abordando uma discussão acerca da seleção

adequada *do que ensinar* para, por fim, culminar em algo com o potencial de que unir todos esses pontos: a *pedagogia de projetos*.

Na terceira parte deste artigo, tivemos como objetivo contextualizar o ambiente de ensino das tarefas que propusemos na parte subsequente: um curso de PLFA em extensão universitária para falantes adolescentes e adultos de inglês como LSI que possuem nível de proficiência não certificado ou intermediário pelos parâmetros do exame Celpe-Bras. Através das tarefas da quarta parte, procuramos dar concretude aos aportes teóricos discutidos na revisão da literatura.

Em vias de conclusão, esperamos que os contributos teórico-didáticos apresentados neste artigo possam colaborar com os professores de PLA quando se depararem com a necessidade de focar a pronúncia do português brasileiro em suas práticas de ensino, além de ajudá-los a desenvolver seu próprio material didático. Reconhecemos que este artigo tem as suas limitações, as quais abrem espaço à possibilidade de outras pesquisas proporem outras leituras acerca de outros caminhos para a elaboração de tarefas com foco na pronúncia do PB em contexto de língua adicional.

---

## Referências

---

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Revista Versalete*, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 392-413, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-05/392UbirataAlvesPRONTO.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos. *Projeto – Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 8-13, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 17-241.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1994.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-30.

BRANDEN, Kris Van den. Task-based language teaching. In: HALL, Graham. (org.). *The Routledge handbook of English language teaching*. Oxon: Routledge, 2016. p. 238-251.

BRANDEN, Kris Van den. Introduction: task-based language teaching in a nutshell. In: BRANDEN, Kris Van den (Org.). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 1-16.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: INEP, 2020a.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de línguas de língua espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020b.

BRASIL. 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: FUNAG, 2021.

BREZINA, Vaclav; BOTTINI, Raffaella. Statistics and data visualization. In: HANGANU-BRESCH, Cristina; ZERBE, Michael J.; CUTRUFELLO, Gabriel; MACI, Stefania M. (Orgs.). *The Routledge handbook of scientific communication*. Abingdon: Routledge, 2022. p. 271-289.

CAMARGO, Valéria Sena. *Traços fonético-fonológicos do português para falantes do espanhol e do inglês: segmentos dificultadores para a aquisição do português brasileiro*. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01022010-143929/pt-br.php>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. O ensino de pronúncia de língua estrangeira. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; PACHECO, Vera; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso (Orgs.) *Em torno da língua(gem): questões e análises*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 71-83.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000300013.

GIBBONS, Pauline. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching English language learners in the mainstream classroom*. 2a. ed. Portsmouth: Heinemann, 2015.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2005.

JAKOBSON, Roman. *Seis lições sobre o som e o sentido*. Trad. Luís Miguel Cintra. Lisboa: Moraes Editores, 1997.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. *Teaching additional languages*. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

LAWSON, Eleanor; STUART-SMITH, Jane; SCOBIE, James. M., NAKAI, Satsuki. *Seeing speech: an articulatory web resource for the study of phonetics*. Glasgow, 2018. Disponível em: <https://www.seeingspeech.ac.uk/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2. ed. Londres: Sage, 2002.

NEVES, Caroline Scheuer. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional*. 2012. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Licenciatura em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/56167>. Acesso em: 18 jun. 2023.

PONZIO, Augusto. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Caleidoscópio*, [s.l.], v. 7, n. 1, p. 11–23, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972. DOI: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209.

SIMONI, Juliana Beust. *Aspectos fonético-fonológicos na aula de português como língua adicional*. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura da Língua Inglesa), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/190116>. Acesso em: 18 jun. 2023.

TELLES, Luciana Pilatti; BRISOLARA, Luciene Bassols. Desenvolvimento de consciência fonológica em PLA/PLE: análise de material didático e propostas de atividades em tarefas integradas. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, p. 370-390, mai.-ago. 2018. DOI: 10.12957/matraga.2018.34161.

TELLES, Luciana Pilatti; BRISOLARA, Luciene Bassols. O desenvolvimento de consciência fonológica em português língua adicional/estrangeira: proposta de tarefas integradas para os níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras. *Muiraquitã*, [s.l.], v. 7, n. 2, 2019. DOI: 10.29327/212070.7.2-12.

VIANA, Vander; BOCORNY, Ana; SARMENTO, Simone. *Teaching English for specific purposes*. Alexandria: TESOL Press, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua? (1930). In: VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 234-265.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

---

### Para citar este artigo

---

ACORINTI, Wesley Henrique. Um caminho para a elaboração de tarefas com foco na pronúncia do português brasileiro em contexto de língua adicional. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 12, n. 3, p. 307-331, set.-dez. 2023.



---

## Autoria

---

**Wesley Henrique Acorinti** é licenciando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa - e bolsista de Iniciação Científica (PROBIC-FAPERGS/UFRGS) em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: [wesley.acorinti@ufrgs.br](mailto:wesley.acorinti@ufrgs.br); ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9752-4975>.