

Treinamento fonético e aperfeiçoamento da percepção e da produção oral por falantes estrangeiros de Português como L2

Phonetics Training and improvement of comprehension and speaking skills by foreign speakers of Portuguese as a second language (L2)

Carolina Macedo de Oliveira Rocha¹, Aline Alves Fonseca², Denise Barros Weiss³

Universidade Federal de Juiz de Fora - Brasil

RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados do uso de metodologias de ensino-aprendizagem de Português como segunda língua (L2) que se baseiam na abordagem linguística-analítica (Souza, 2009; Daneluci, 2015; Azimova, 2019) e no estímulo ao desenvolvimento da consciência fonológica em L2 (Alves, 2012b; Santos, 2012; Gomes, 2019), aplicadas em um curso de aperfeiçoamento da percepção e da produção oral do Português como L2, ofertado para 14 estudantes estrangeiros, falantes de Espanhol e Francês como primeira língua (L1). Foram realizadas atividades de práticas experimentais de produção oral e de treinamento fonético-perceptual de sons do Português Brasileiro (PB) com o uso dos softwares Praat e TP. Os resultados encontrados nestas atividades apontam para uma melhora significativa na compreensão e na produção oral dos participantes do estudo.

PALAVRAS-CHAVE:

Português como língua estrangeira (PLE). Treinamento fonético-perceptual. Consciência fonológica em L2.

Recebido em: 30.08.2020

Aceito em: 03.11.2020

ABSTRACT

In this paper, we present the results of using teaching-learning methodologies of Portuguese as a second language that are based on the analytic-linguistic approach (Souza, 2009; Daneluci, 2015; Azimova, 2019) and on stimulating the development of phonological awareness in a second language (Alves, 2012b; Santos, 2012; Gomes, 2019). These methodologies were applied in a course called "Improvement of oral production and perception in Portuguese for non-native speakers" which was offered to 14 international students, speakers of Spanish or French as a first language (L1). During the course, the students have performed activities of oral production and phonetic training of Brazilian Portuguese sounds on Praat and TP. The results found in these activities show that the students improved considerably their comprehension and speaking skills in Portuguese as a second language.

KEYWORDS:

Portuguese as a foreign language (PLE). Phonetic-perceptual training. Phonological awareness in L2.

¹ E-mail: carolina.macedo@letras.ufjf.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8628-8644>

² E-mail: aline.fonseca@letras.ufjf.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7874-2878>

³ E-mail: denise.weiss@ufjf.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1713-0947>

1. Introdução

A Universidade Federal de Juiz de Fora tem uma tradição de quarenta anos de trabalho com o ensino de Português para estrangeiros. Até o ano de 2013, essas atividades estavam concentradas no ensino da língua, em nível básico a intermediário, para alunos estrangeiros intercambistas e para pessoas da comunidade acadêmica que procuravam aprender a língua. O trabalho era feito em duas disciplinas ministradas alternadamente, que atendiam a esse público. A partir do ano de 2014, essa oferta começou a ser ampliada. Em ações de internacionalização em casa (Wächter, 2000) organizadas quer pela professora regente das disciplinas, quer pela Secretaria de Relações Internacionais (mais tarde convertida em uma Diretoria), o atendimento aos intercambistas foi sendo ampliado para atendimento a público externo à instituição, em ações de ensino extensionistas. Além disso, começou-se a fazer encontros anuais para os interessados no ensino de Português para estrangeiros, na forma de um seminário chamado Janelas para o Mundo. O que eram ações de ensino foram reverberando e marcando ações de pesquisa, com a publicação de artigos e a elaboração de dissertações de mestrado e tese de doutorado. Assim, está-se configurando uma área de atuação mais robusta dentro da instituição.

As ações da Diretoria de Relações Internacionais para promover momentos de internacionalização em casa estão no foco deste artigo. Mais precisamente, um projeto que envolve potencialmente todos os cursos da universidade. Trata-se do projeto Global July.

Na página oficial da Diretoria de Relações Internacionais encontramos um resumo do que é esse projeto:

O Global July foi [...] inspirado nos cursos de verão oferecidos pela Universidade de Cambridge. A intenção é fazer com que os próprios alunos da UFJF possam vivenciar a experiência de internacionalização em casa: eles têm a possibilidade de frequentar aulas em outros idiomas, podem conhecer professores e estudantes estrangeiros e desenvolver trabalhos em colaboração. Portanto, além de possibilitar ao estudante brasileiro a experiência da internacionalização, com o Global July a UFJF tem a chance de divulgar seus cursos e produções acadêmicas para o exterior. (<https://www2.ufjf.br/internationaloffice/projetos/global-july/>)

O que distingue o projeto é o fato de que todas as ações (disciplinas, oficinas, palestras) são ministradas em línguas diferentes do português. Dessa forma, os participantes brasileiros têm a oportunidade de experienciar vivências acadêmicas em língua estrangeira e os estrangeiros que vêm ou que já estão aqui poderão acompanhar com facilidade as discussões. Isso cria um

ambiente em que todos desenvolvem habilidades linguísticas enquanto adquirem conhecimento em suas áreas de atuação ou de interesse.

Como parte do projeto é trazer para a UFJF pesquisadores e alunos estrangeiros, em todas as edições existe uma abertura para cursos de Português, ministrados nessa língua, privativos para os estrangeiros que participam do programa.

Na edição de julho de 2019, além do curso de Língua e cultura do Brasil, foi oferecido um curso de 15 horas de duração, intitulado “Improvement of oral production and perception in Portuguese for non-native speakers”. O curso foi destinado a alunos estrangeiros, falantes de Português como L2, com o objetivo de aprimorar a percepção e a produção oral em Português, abordando variações fonéticas e fonológicas pertinentes, como: distinções fonético-fonológicas entre os sons sibilantes; entre os sons oclusivos [t, d, b] e suas africadas e fricativas correspondentes; entre os róticos e o tepe e entre vogais orais e nasais no Português Brasileiro (PB). Ao final do curso, os alunos teriam condições de perceber as variações presentes na fala de falantes nativos do PB, melhorando, portanto, a compreensão oral, e também aprenderiam detalhes e contextos de produção oral destes sons, aperfeiçoando, assim, a produção oral em Português como segunda língua. As metodologias de ensino empregadas neste curso, que exploraram a consciência fonológica dos aprendizes na L2, e os resultados encontrados em tarefas de treinamento fonético e de produção oral, realizadas pelos estudantes, são os objetos de análise apresentados neste artigo.

2. Fundamentação Teórica

A percepção e a compreensão da fala são atividades que envolvem o processo de decodificação, ou seja, a extração de elementos linguísticos identificáveis do sinal acústico contínuo da fala. Para que essa atividade de decodificação ocorra, o sistema auditivo periférico traduz sinais acústicos em sinais neurais (Rauber, 2006).

A partir de um paradigma gerativista da linguagem, ao adquirir uma segunda língua, o indivíduo necessita de um *input*, e quanto maior e mais rico for esse insumo recebido, melhor será a produção linguística do aprendiz, levando-o gradativamente a avançar nos estágios de aprendizagem. No início deste processo, é comum que o indivíduo se apoie na estrutura de sua língua materna para produzir a estrutura na língua alvo. Conseqüentemente, podem surgir algumas dificuldades para superar os efeitos do conhecimento fonético-fonológico da L1 do

aprendiz sobre a L2, o que dá origem às *transferências linguísticas*, definidas pelos fatores da L1 do aprendiz que exercem algum tipo de interferência na aquisição de uma L2 (Battistella, 2010; Nascimento, 2016; Nobre-Oliveira, 2003).

Segundo Battistella (2010, p. 24), as transferências podem ser do tipo “(...) intralinguísticas (supergeneralizações oriundas do *input* da L2) ou interlinguísticas (generalizações dos conhecimentos da L1 para a L2), bem como grafo-fônico-fonológicas (decorrentes da leitura oral, e também da produção do discurso na L2) e fonético-fonológicas (que ocorrem na produção oral da L2).”

O estudo dos aspectos fonéticos e fonológicos de uma segunda língua são em grande parte deixados de lado nas metodologias de ensino e aprendizagem. Este fato, por muito tempo, decorreu da crença de que não se devia ensinar sistematicamente a pronúncia de uma nova língua de maneira a não a comparar com a pronúncia dos falantes nativos dessa língua e que a produção oral seria, então, adquirida pelas experiências do aprendiz com a L2 e com a aprendizagem de outros aspectos gramaticais como a sintaxe, a semântica e a morfologia. A partir de questões como essa, duas abordagens para o ensino da pronúncia em línguas estrangeiras são apresentadas por Souza (2009):

(i) uma abordagem de imitação intuitiva (*intuitive-imitative approach*), a qual depende da habilidade dos alunos de ouvir e imitar os ritmos e sons da língua-alvo (L-alvo) sem a intervenção de nenhuma informação explícita e (ii) uma abordagem linguística-analítica (*analytic-linguistic approach*), que por sua vez, utiliza informações e ferramentas tais como o alfabeto fonético e descrições articulatórias, auxiliando na melhora da percepção e da produção das habilidades orais do falante (*listening e speaking*) (Souza, 2009, p. 34).

Ao longo do tempo, os métodos de ensino de línguas estrangeiras ora adotaram o sistema fonético-fonológico das línguas-alvo de forma explícita e implícita, ora o ignoraram. Atualmente, o ensino de línguas baseia-se na Abordagem Comunicativa, iniciada na década de 80 com foco nas habilidades comunicativas dos aprendizes (Azimova, 2019; Daneluci, 2015; Souza, 2009). O foco na comunicação traz à tona a necessidade do aprimoramento das habilidades de percepção e de produção oral. No ensino de Português como L2, os contextos dos aprendizes que estão em processo de imigração e precisam, portanto, adequar-se aos aspectos sociais para a busca de emprego e renda no Brasil, funcionam como uma motivação para o aprimoramento das habilidades de comunicação e com isso, certamente, a pronúncia e a compreensão recebem papel principal. Por isso, as estratégias de adoção de aspectos da consciência fonológica em L2 nas

metodologias de ensino-aprendizagem de línguas têm sido avaliadas como positivas e gerado bons resultados na evolução dos aprendizes.

Entende-se consciência fonológica como a capacidade do indivíduo de refletir criticamente sobre o código linguístico e direcionar sua atenção para ele, através de processos metalinguísticos de produção e compreensão, tomando-o como objeto de análise (Alves, 2012a; Gomes, 2019; Santos, 2012). Cada unidade linguística de análise, por sua vez, relaciona-se a um nível distinto de consciência fonológica. O nível silábico é caracterizado pela capacidade de segmentar as palavras em sílabas, sendo elas facilmente distintas no PB e constituem a unidade natural de segmentação da fala. Esse nível de consciência fonológica é adquirido muito cedo pelas crianças, anteriormente à alfabetização, e exige menos esforço por parte do falante do que a análise no nível segmental. É possível observar evidências de consciência fonológica no nível silábico quando a criança é capaz de bater palmas de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas na palavra em questão, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra. O nível intrassilábico constitui o nível de manipulação das unidades que são menores que a sílaba, porém maiores que um único segmento. Essas unidades são o ataque (*onset*) e a rima. O ataque (*onset*) é a posição silábica que abrange os segmentos anteriores a vogal da sílaba, como a consoante [p] na sílaba [pah], por exemplo. A rima, por sua vez, é constituída por todos os outros segmentos que não fazem parte do ataque, o que inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba - a vogal [a], no exemplo -, também chamada de *núcleo silábico*; e os possíveis segmentos consonantais que possam seguir esta vogal dentro da sílaba, que constituem a chamada coda. A consciência fonológica no nível intrassilábico pode, ainda, ser dividida em dois tipos: consciência da rima, que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (“pão” e “mão”); e consciência das aliterações, referente à capacidade de reflexão e manipulação de palavras com o mesmo ataque (“trabalho” e “tratado”). No nível fonêmico, a consciência corresponde a capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua: os *fonemas*. O indivíduo é, assim, capaz de segmentar uma palavra nos sons distintos que a compõem; juntar sons separados de modo a constituir uma palavra; identificar e enumerar palavras que terminam com os mesmos sons; excluir sons de uma palavra para formar outras já existentes, dentre outras habilidades. (Alves, 2012a; Freitas & Vidor, 2005; Bandini, Santos & Souza 2013).

Adquirimos consciência fonológica à medida que adquirimos uma língua e essa consciência vai se aprimorando no processo de alfabetização, quando somos expostos de maneira sistêmica

aos constituintes da linguagem e sua organização. Segundo Blanco-Dutra, Scherer & Brisolara (2012, p. 76), ao longo do desenvolvimento da criança, desde seu nascimento, ela vai recebendo estímulos externos e, por volta de 1 ano de idade a criança começa a produzir suas primeiras palavras, em número reduzido e, muitas vezes, com a pronúncia distinta da forma adulta, pois algumas sílabas e fonemas ainda não são pronunciados. Em pesquisas sobre a aquisição do português brasileiro (Bonilha, 2004; Freitas, 2003; Jardim-Azambuja, 2004; Lamprecht et al, 2004), foi observado que determinados fonemas e estruturas silábicas se desenvolvem em diferentes períodos do desenvolvimento fonológico da criança. Quando o aspecto fonológico da linguagem passou a ser foco de estudos, comprovou-se que existem idades, com uma margem de variação individual, para que os fonemas, as classes de sons e as estruturas silábicas surjam e se estabeleçam no sistema fonológico de cada falante (Blanco-Dutra, Scherer & Brisolara, 2012, p.77).

A partir do momento em que a criança inicia o processo de alfabetização, é possível estabelecer uma relação estreita entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita, pois as crianças trazem consigo conhecimentos da língua materna que já dominam e que auxiliam na aquisição do código escrito e no desenvolvimento de habilidades – algumas também adquiridas previamente - nos diferentes níveis de consciência fonológica já mencionados anteriormente. O processo de letramento torna-se importante na relação entre aspectos da língua falada e escrita, pois é a participação da criança nas práticas sociais de leitura e escrita que lhe permite construir essa relação. Tanto crianças quanto adultos letrados, mesmo que não dominem o código escrito por completo, reconhecem que a língua falada é a base da língua escrita, o que sugere um certo grau de consciência fonológica por parte desses falantes. Conforme Blanco-Dutra, Scherer & Brisolara (2012, p. 84) explicam, “(...) exemplo disso é a capacidade que as crianças têm de lidar com rimas durante canções e brincadeiras, e que os adultos possuem para criar versões e repentes mesmo sem dominarem o código escrito.”

Uma vez que o indivíduo já tenha desenvolvido uma certa consciência dos sons em sua L1, isso lhe garantirá uma vantagem na aquisição fonológica da L2, em especial ao desempenhar tarefas de processamento oral da L2 que requeiram uma consciência dos segmentos linguísticos. Além disso, a alfabetização do indivíduo também o auxilia nesse processo de aquisição de uma segunda língua. Segundo Alves (2012b, p. 170): “(...) acredita-se que o ensino formal da leitura e da escrita na língua materna faz com que o aprendiz seja mais sensível aos detalhes da forma da L2, uma vez que já desenvolveu, em sua primeira língua, a capacidade de tomar a língua como um

objeto de análise”.

O desenvolvimento de consciência fonológica em L2 no caso de falantes adultos bilíngues, em contrapartida, pode ser influenciado pela transferência linguística, processo pelo qual o aprendiz de L2 utiliza os conhecimentos que possui da L1 para interpretar e produzir as mensagens em L2 (Ortiz Alvares, 2002; Vilela, 2009), ocorrendo principalmente em línguas com alto grau de semelhança, como o português e o espanhol. O indivíduo, assim, no caso da aquisição de uma L2, já tem desenvolvidas as habilidades de *reflexão* – em que ele percebe o inventário de sons da L2 e, conseqüentemente, consegue diferenciar os sistemas sonoros da L1 e da L2 -, e de *manipulação* – em que é capaz de “(...) operar sobre os sons da língua a ser adquirida, através de atividades de segmentação, exclusão e transposição de sons, em jogos de linguagem ou em tarefas de consciência fonológica propostas pelo professor” (Alves, 2012b, p. 172). Ao longo do processo de aquisição, o aprendiz acaba também por desenvolver o reconhecimento e o julgamento dos fenômenos de *interlíngua*, entendida aqui como um “(...) sistema intermediário entre L1 e L2 que o aprendiz constrói continuamente, partindo da sua L1 em direção a sua língua-alvo” (Lamprecht et al, 2012, p. 262). Um exemplo da consciência dos sons da L2 que o aprendiz desenvolve é o chamado *notice the gap*, que é quando o aprendiz se mostra capaz de distinguir entre a forma nativa da L2 e o que pode ser produzido por um falante de sua L1. Quando o aprendiz consegue reconhecer as principais dificuldades pelas quais passam os falantes de sua L1 ao aprenderem determinada L2, também sinaliza o processo de consciência fonológica durante a aquisição de L2. Em resumo, a consciência dos aspectos fonológicos da L2, apoiadas nas habilidades de consciência fonológica desenvolvidas durante a aquisição de L1, envolve: (i) a capacidade de o aprendiz reconhecer diferenças entre os sistemas fonológicos da L1 e L2; (ii) o reconhecimento das principais dificuldades encontradas por falantes de sua L1 ao aprenderem a mesma L2; (iii) o reconhecimento das diferenças entre o sistema da L2 e sua produção oral – bem como a de outros falantes da mesma L1; e (iv) as habilidades de reflexão e manipulação dos sons da L2 (Alves, 2012b, p. 174).

Frente a este breve resumo de algumas teorias que norteiam o ensino de segunda língua e, principalmente, no que concerne a questão fonológica no ensino de L2, apresentamos, nas seções seguintes, as metodologias de ensino que foram empregadas para estimular a consciência fonológica do Português como L2 e as atividades de prática experimental que realizamos, com gravações orais e treinamentos fonético perceptuais. Os resultados encontrados nas práticas apontam para um ganho nas habilidades de percepção e produção dos aprendizes estrangeiros de

Português como L2 que participaram do curso em tela.

3. Atividades de ensino: da consciência fonológica à produção e percepção

O curso foi composto, basicamente, por 4 etapas, a saber:

- (1) Questionário inicial de Diagnóstico e Questionário final de *Feedback*
- (2) Teste de produção inicial e final
- (3) Aulas expositivas e exercícios
- (4) Teste de treinamento fonético perceptual

A primeira atividade proposta foi um questionário de diagnóstico. Neste questionário, foram feitas perguntas sobre: (i) a origem dos alunos e suas línguas maternas, (ii) o tempo e as motivações de estudo do Português, (iii) os contextos de uso do Português e (iv) as principais dificuldades que os aprendizes encontravam na pronúncia e no estudo do idioma em si.

O curso atendeu 14 participantes, a maioria hispano-falantes que vinham da Colômbia (4), Peru (1), México (2) e Venezuela (2), além de 1 aluno oriundo dos Estados Unidos da América, falante nativo de Inglês, duas alunas do Benim, país africano que tem o Francês como língua oficial e dois alunos do Haiti, falantes de Francês e de Crioulo Haitiano. O curso, destinado a falantes estrangeiros aprendizes de Português, atendeu a alunos intercambistas e também a imigrantes moradores da comunidade do entorno da universidade. A turma era muito heterogênea no quesito tempo de estudo do Português, alguns estudantes tinham acabado de chegar ao Brasil, sem estudo prévio da língua e outros já estudavam Português em seus países de origem dentro de uma faixa de tempo de 6 meses até 2 anos. Os contextos de uso e as motivações para a aprendizagem do Português estavam relacionadas com os estudos na universidade para os intercambistas, e com a busca por uma melhor adaptação social para os imigrantes. As perguntas sobre as dificuldades com o idioma foram divididas em duas partes: dificuldades gerais e dificuldades específicas de pronúncia. De forma geral, os alunos relataram dificuldades com os tempos verbais, com a ortografia e com a compreensão da língua na fala cotidiana. Todos relataram que gostariam de falar de forma mais fluente e de compreender com maior precisão o idioma. Com relação à pronúncia, as principais dificuldades relatadas foram: (i) a pronúncia de vogais nasais, (ii) a pronúncia dos sons de /R/, (iii) a diferença entre /b/ e /v/ e entre /s/ e /z/, (iv)

a diferença entre vogais médias-altas e médias-baixas. Este diagnóstico foi muito importante para nortear as práticas das etapas 3 e 4, em que foram construídos materiais didáticos e experimentais voltados para as dúvidas e dificuldades dos estudantes.

A atividade de produção inicial foi proposta também como uma etapa de diagnóstico, para que as professoras-pesquisadoras do curso pudessem ter mais familiaridade com as dificuldades de pronúncia dos participantes. A tarefa dos alunos foi ler em voz alta, para gravação de forma individual, um conjunto de 20 palavras do Português, uma sentença escolhida por eles dentre 5 opções e uma pequena história de 3 a 4 linhas, também escolhida por eles individualmente, dentre 3 opções disponíveis (ver Anexo I). As palavras e estruturas verbais presentes na tarefa de produção continham itens com as principais dificuldades relatadas pelos alunos: /s/ entre vogais, em início de sílaba e em posição de coda; /R/ em posição de coda e entre vogais; o tepe em encontro tautossilábico e entre vogais; vogais nasais tônicas e átonas, diferenças entre os sons de “l” - /l/ e /u/ - e “lh”, palavras com as oclusivas /p/ e /b/ e as fricativas /f/ e /v/, palavras com vogais médias-altas e médias-baixas em posição tônica, entre outras diferenças fonológicas pertinentes. Após a leitura silenciosa do material, os estudantes gravaram a leitura em voz alta das palavras, das sentenças e das histórias escolhidas com o auxílio de um computador com fones de ouvido e microfone e o programa de análises acústicas *Praat* (Boersma & Weenink, 2019). Todo o curso foi desenvolvido no Laboratório de Línguas da Faculdade de Letras da UFJF, que conta com 24 laptops e sistema de som com *softwares* adequados para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O curso contou com 5 encontros presenciais de 3 horas-aula cada, totalizando 15 horas-aula de atividades. No último dia de encontro presencial do curso, os alunos realizaram uma releitura, novamente para gravação individual, dos mesmos itens gravados na tarefa de produção inicial. Chamamos esta tarefa de produção final. O objetivo desta tarefa foi possibilitar que os próprios estudantes fizessem uma comparação entre suas produções orais iniciais e finais e refletissem sobre suas dificuldades iniciais e sobre a evolução e superação dessas dificuldades a partir das atividades de ensino desenvolvidas no curso. Este material acústico também serviu de parâmetro para as professoras-pesquisadoras do curso avaliarem a evolução dos alunos e, de certa maneira, a efetividade das técnicas didático-pedagógicas de conscientização fonológica e de treinamento fonético-perceptual na produção oral dos aprendizes. Os resultados da comparação entre as tarefas de produção inicial e final serão descritos na seção “5. Tarefas de produção oral”.

Após as tarefas iniciais de caracterização do perfil dos alunos e de diagnóstico através do teste de produção inicial, passamos às atividades das etapas 3 e 4. Durante todo o curso, as aulas

expositivas e exercícios foram seguidos por tarefas de treinamento fonético perceptual. Nesta seção, vamos descrever os materiais e metodologias utilizadas na etapa 3. Os testes perceptuais da etapa 4 serão descritos na seção seguinte, em que apresentaremos também, os resultados relacionados com a acuidade das respostas dos participantes aos testes e com o tempo de resposta nas tarefas de discriminação dos sons por condição experimental.

As aulas expositivas tiveram como foco principal a descrição articulatória dos sons do Português e sua relação com a grafia. Utilizamos como material de apoio o site <http://fonologia.org>, elaborado pelos professores Thaís Cristófaró Silva e Hani Camille Yehia, ambos da UFMG, no âmbito do projeto “Sonoridade em Ates, Saúde e Tecnologia (Cristófaró-Silva & Yehia, 2009), e os quadros de correspondências entre letras e sons de vogais e consoantes do PB, presentes em Seara *et al* (2015, p. 29-31). Os exercícios propostos foram elaborados pelas professoras-pesquisadoras e envolviam atividades de escuta e produção dos sons da língua, como: identificação de palavras em músicas, criação e encenação de pequenas histórias a partir de um conjunto de palavras pré-definidas, escuta e declamação de poesias. Do 2º ao 5º dia de curso, os participantes realizaram, além dos exercícios propostos, atividades experimentais de treinamento fonético-perceptual, com a identificação de palavras e sílabas em testes de discriminação.

No último dia, os participantes responderam a um questionário de *feedback* com perguntas sobre a qualidade do conteúdo do curso, a adequação da carga-horária do curso ao conteúdo, o nível de satisfação com os métodos empregados nas aulas e uma auto-avaliação de aprendizagem sobre sua evolução individual na pronúncia dos sons estudados durante o curso. As respostas dos participantes foram muito positivas. 100% dos participantes avaliaram os materiais e atividades como ótimos e adequados para os fins didáticos do curso, 75% dos participantes relataram que gostariam de um curso mais extenso, com carga horária maior para propiciar uma maior evolução na aprendizagem. Os participantes falantes de Espanhol relataram, em sua maioria, uma melhora na pronúncia e percepção dos pares de sons /s/ - /z/ e /b/ - /v/ e os falantes de Francês apontaram uma melhora na produção e percepção dos diferentes sons de /R/ e tepe, e na pronúncia dos ditongos nasais. Já o falante de Inglês declarou que sentiu uma melhora na sua pronúncia das vogais nasais do Português.

4. Treinamento Fonético experimental

Para a realização da atividade experimental de treinamento fonético-perceptual de

discriminação de sons, utilizou-se o *software* TP⁴ (Testes/Treinamento de Percepção) desenvolvido pelas pesquisadoras Andreia Rauber, Denise Kluge, Anabela Rato e Giane dos Santos (Rauber et al, 2019). Dentre suas características, o *software* TP:

- a) permite a aplicação de dois tipos de testes de percepção: discriminação e identificação;
- b) fornece *feedback* após cada estímulo e também *feedback* cumulativo;
- c) mede o tempo de reação para cada resposta;
- d) permite que sejam aplicados testes com estímulos sonoros e audiovisuais;
- e) aleatoriza os estímulos, criando uma nova ordem de apresentação toda vez que o teste é reiniciado;
- f) salva as respostas em arquivos do Excel, já apontando quais são as respostas corretas e incorretas; e
- g) possui a opção de enviar um experimento completo a outros computadores, facilitando, assim, a instalação de testes em laboratórios com várias máquinas. (Kluge et al, 2013, p.181).

O treinamento fonético-perceptual e os testes de discriminação foram realizados a partir do segundo dia de curso. Durante a primeira parte da aula, os participantes assistiam uma exposição teórica com instruções sobre o sistema fonético do PB, seguida de exercícios de pronúncia e compreensão oral elaborados pelas professoras-pesquisadoras, conforme descrito na seção anterior. Após um intervalo de 20min, os alunos retornavam à sala, os exercícios propostos na primeira parte da aula eram corrigidos de forma coletiva e, por fim, os participantes realizavam o treinamento fonético-perceptual com o teste de discriminação feito no TP.

Cada participante realizou os testes em um computador individual, usando fones de ouvido próprios ou emprestados pela Faculdade. Os testes consistiam de um estímulo sonoro (uma palavra como /kaza/, por exemplo) acompanhado de uma tela com duas ou mais opções de resposta, segundo a qual os participantes tinham que escolher qual palavra eles haviam escutado (“casa” ou “caça”, por exemplo). Veja a seguir um exemplo ilustrativo da tela do programa TP.

⁴ O software TP é gratuito e permite criar e configurar experimentos de percepção de maneira rápida e intuitiva, além de fornecer *feedback* imediato aos usuários. O download do software pode ser feito no site www.worken.com.br

Figura 1:Tela do Teste 1 realizado no software TP



Fonte: arquivo pessoal.

Nos dias seguintes, as professoras-pesquisadoras apresentavam novos sons do sistema fonético do PB, bem como questões suprasegmentais como entonação e ritmo, através de exercícios práticos feitos durante o curso. Ao final de cada aula, os alunos realizavam um teste de discriminação de sons do PB através do *software* TP. Os estímulos eram aleatorizados e itens novos eram acrescentados a cada dia, além de aumentar a dificuldade das questões. O *feedback* era sempre fornecido pelo *software* ao final do teste, informando o número de questões respondidas, número de acertos e erros, e tempo total de realização do teste.

No último dia de curso, seguindo a mesma programação, foram realizados dois testes de discriminação: o primeiro, nos mesmos moldes dos testes anteriores, porém agora no nível frasal, e não apenas com base em palavras; e o segundo, testando novamente a tonicidade das palavras. Além disso, ao final da última aula, foi pedido para que os participantes gravassem novamente as mesmas palavras e frases gravadas no primeiro dia, utilizando o *software* Praat, a fim de que eles mesmos pudessem ouvir as gravações e comparar sua evolução na pronúncia. Por fim, os participantes responderam a um questionário com *feedback* sobre o curso.

4.1 Participantes

Para fins experimentais, dividimos os participantes em dois grupos, de acordo com a língua materna: Grupo 1 – Falantes nativos de Espanhol (9 participantes) e Grupo 2 – Falantes nativos de Francês (4 participantes). Excluimos da amostra experimental o participante falante nativo de Inglês, por se tratar de apenas 1 indivíduo, inviabilizando a aplicação de testes estatísticos

confiáveis.

4.2 Etapas das tarefas experimentais

Ao todo, foram realizados 5 testes de treinamento fonético-perceptual e discriminação de sons. Destes 5 testes, dois deles foram testes de discriminação de sílabas tônicas e não serão analisados neste artigo. Os demais foram testes de discriminação de palavras que continham pares mínimos ou análogos do PB e que causavam dúvidas para falantes estrangeiros de Espanhol e Francês, como foi relatado anteriormente.

As condições experimentais analisadas foram:

- a) Condição BV: contrastes entre /b/ e /v/.
- b) Condição Rr: diferentes realizações do “r” em português, tais como /x/, /h/ e /ʎ/ e o tepe.
- c) Condição SZ: contrastes entre /s/ e /z/.
- d) Condição LLH: contrastes entre /l/ e /ʎ/.
- e) Condição Vnasal: contrastes entre as vogais nasais e orais em posições tônicas e átonas.

No quadro a seguir, apresentamos exemplos de pares de palavras que foram usadas nos testes de discriminação por condição:

Quadro 1 - Exemplos de itens experimentais por condição

Exemplos de itens experimentais por condição	
Condição	Itens (palavras)
BV	“bela” – “vela” “bento” – “vento”
Rr	“Caretá” – “carreta” “caramba” – carranca” “caro” – “carro”
SZ	“assar” – “azar” “casar” – “caçar”
LLH	“Óleo” – “Olho” “vela” – “velha”
VNasal	“Mão” – “Mal” “menta” – “meta”

Fonte: elaborado pelas autoras.

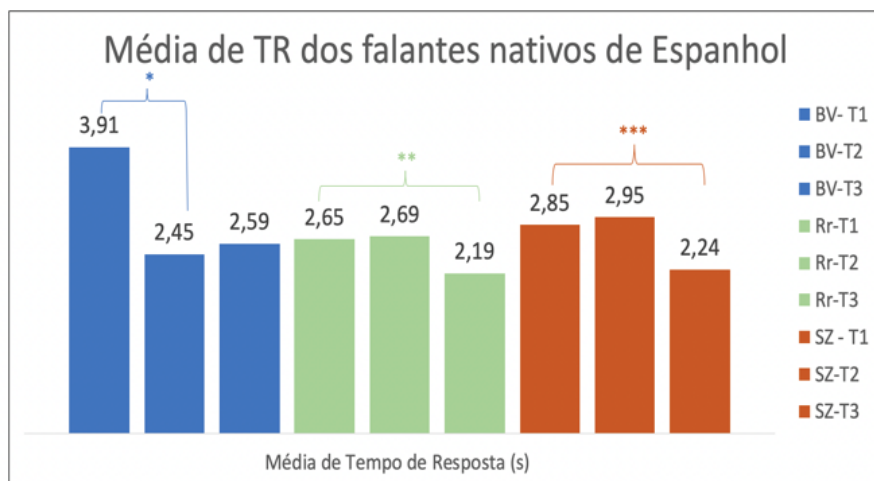
Cada teste tinha cerca de 50 itens distribuídos entre as condições experimentais e itens distratores. No total por condição, foram analisados 13 itens “BV”, 30 itens “Rr”, 34 itens “SZ”, 21 itens “LLH” e 27 itens “VNasal”.

4.3 Análise e resultados

Utilizando o *software R Studio* (R Core Team, 2019), foi feita a análise estatística das médias de tempo de resposta (TR), por condição, dos falantes nativos de Espanhol e Francês/Crioulo.

São apresentados abaixo gráficos ilustrando as médias de TR por condição, e tabelas com as taxas de acerto, também por condição experimental, de acordo com os resultados obtidos nos testes de discriminação auditiva realizados pelos falantes nativos de Espanhol e Francês/Crioulo.

Figura 2 - Média dos tempos de resposta (TR), em segundos, dos falantes nativos de Espanhol, para as condições BV, Rr e SV em três testes de discriminação



Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 1 - Porcentagem de respostas certas dos falantes de Espanhol por teste e por condição

Espanhol - % de Acerto por condição			
	T1	T2	T3
BV	75%	93%	96%
Rr	97%	97%	100%
SZ	87,5%	99%	96%

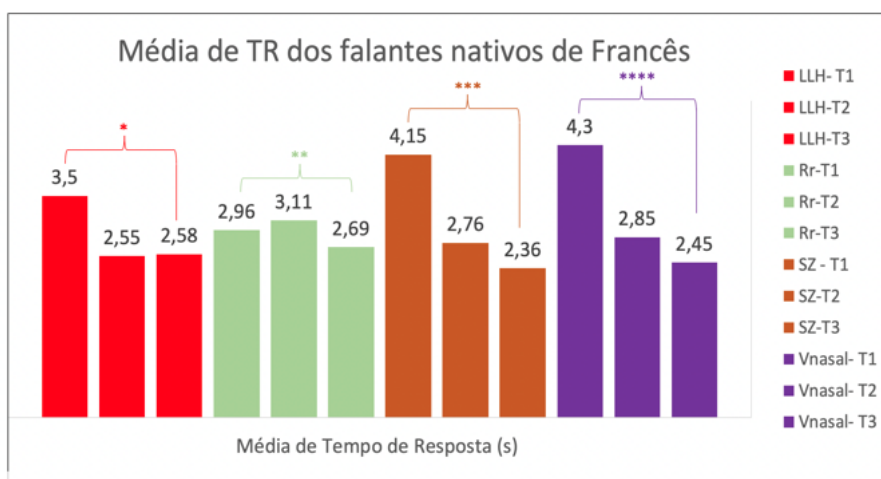
Fonte: elaborado pelas autoras.

Para os falantes de Espanhol, a percepção entre a diferença sonora dos segmentos /b/ e /v/ (condição BV) no primeiro teste (T1) obteve uma taxa de acerto de 75%, aumentou para 93% no segundo teste (T2) e para 96% no terceiro teste (T3). Em relação ao tempo de resposta, como pode ser observado no gráfico da figura 2, os participantes levaram em média 3,91 segundos para responder aos itens da condição “BV” no T1 e cerca de 2,5 segundos nos demais testes. A diferença de tempo de resposta entre o primeiro e o segundo teste na condição “BV” foi significativa no teste não-paramétrico Wilcoxon (BV-T1 x BV-T2 $W= 34$ I.C. 95% [0,33 ~ 2,61] $p= 0,02$).

A condição “Rr” apresentou taxa de acerto de 97% no primeiro teste (T1), mantendo a mesma taxa no segundo teste (T2), e aumentando para 100% de acertos no terceiro teste (T3). A diferença de tempo de resposta (TR) entre T1 (2,65 segundos) e T3 (2,19 segundos) foi estatisticamente significativa no teste não-paramétrico Wilcoxon (Rr-T1 x Rr-T3 $W=36$ I.C. 95% [0,17 ~ 0,74] $p= 0,007$).

A condição “SZ” apresentou, inicialmente, uma taxa de 87,5% em T1, aumentando para 97% em T2 e tendo uma pequena recaída em T3 para 96%. Nos tempos de resposta, houve uma diminuição estatisticamente significativa entre T1 e T3 (SZ-T1 x SZ-T3 $W= 34$ I.C. 95% [0,09 ~ 1,07] $p= 0,02$), o que indica uma melhora na percepção dos participantes para os itens nesta condição.

Figura 3 - Média dos tempos de resposta (TR), em segundos, dos falantes nativos de francês, para as condições LLH, Rr, SV e Vnasal em três testes de discriminação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Tabela 2: Porcentagem de respostas certas dos falantes de Francês/Crioulo por teste e por condição

Francês - % de Acerto por condição			
	T1	T2	T3
LLH	87,5%	81,2%	91,6%
Rr	83,3%	92,5%	94,4%
SZ	100%	94,6%	100%
VNasal	85%	77,0%	90%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já para os falantes de Francês/Crioulo, a condição LLH teve uma taxa de acerto em T1 de 87,5%, caindo para 81,2% em T2 e tendo uma melhora em T3 para 91,6%. O tempo de resposta apresentou uma queda significativa entre T1 (3,5 segundos) e T3 (2,58 segundos). Tal diminuição é considerada estatisticamente relevante no teste não paramétrico Wilcoxon (LLH-T1 x LLH-T3 $W=216$ I.C. 95% [0,27 ~ 1,27] $p= 0,002$).

A condição Rr apresentou 83,3% de respostas certas em T1, 92,5% em T2 e 94,4% em T3. O tempo de reação também regrediu de forma significativa nesta condição entre os testes T1 (2,96 segundos) e T3 (2,69 segundos) (Rr-T1 x Rr-T3 $W=485$ I.C. 95% [0,01 ~ 0,67] $p= 0,044$).

A condição SZ apresentou uma alta taxa de acerto nos três testes aplicados para os falantes nativos de Francês/ Crioulo (100% em T1, 94,6% em T2 e 100% em T3). No entanto, o tempo de resposta apresentou uma diferença acentuada entre o primeiro e o terceiro teste de discriminação (T1 = 4,15 segundos e T3= 2,36 segundos) (SZ-T1 x SZ-T3 $W=1265$ I.C. 95% [1,16 ~ 1,99] $p< 0,001$). Essa queda no tempo de reação aos itens experimentais na condição SV traz evidências da maior familiaridade sonora dos participantes com os sons em questão.

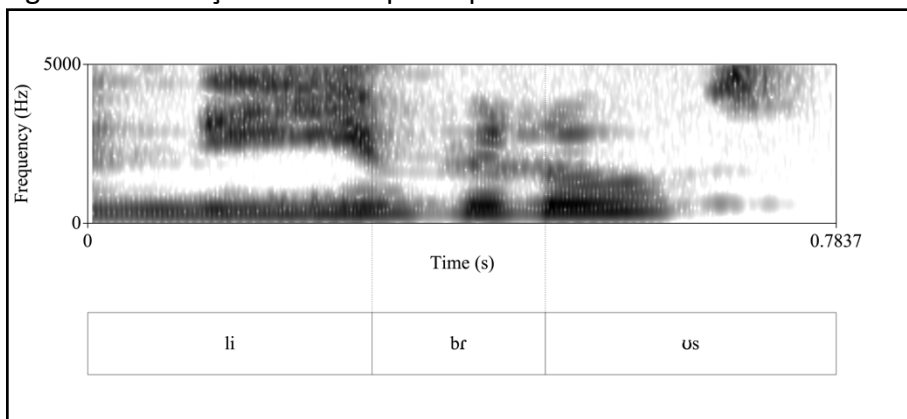
Por último, a condição VNasal apresentou taxa de acerto de 85% em T1, 77% em T2 e 90% em T3. A diferença de tempo de resposta entre o primeiro e o terceiro teste para a condição VNasal também foi acentuada, caindo de 4,3 segundos no T1 para 2,45 segundos no T3, com diferença significativa no teste não-paramétrico Wilcoxon (Vnasal-T1 x Vnasal-T3 $W=1043$ I.C. 95% [1,38 ~ 2,27] $p< 0,001$).

Tanto os resultados de taxa de acerto quando os resultados de tempo de reação aos itens experimentais, para ambos os grupos de participantes, evidenciam uma evolução na percepção dos sons do Português, que foram relatados como “de difícil distinção” por estes participantes inicialmente. As atividades de ensino voltadas para a consciência fonológica em Português como L2 e as tarefas de treinamento fonético-perceptual mostraram-se efetivas na evolução do processo de percepção e compreensão dos participantes em estudo.

5. Tarefas de Produção Oral

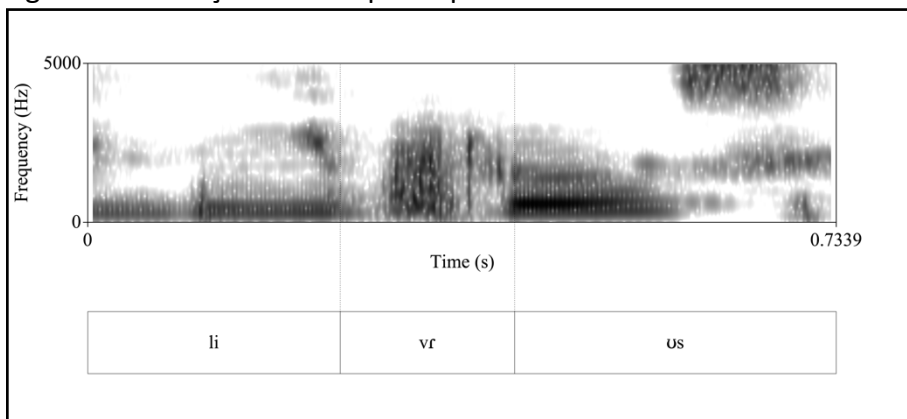
Além do desempenho dos participantes nas tarefas de treinamento fonético-perceptual, foram analisadas também, através do *software Praat*, a produção oral em Português dos aprendizes a partir das gravações feitas por eles enquanto liam palavras, frases e histórias curtas nas tarefas de produção oral inicial e final. As gravações foram realizadas com os microfones embutidos dos fones de ouvido particulares dos participantes aqueles que comumente são usados em aparelhos celulares (ou com fones de ouvido do mesmo tipo, emprestados pelas professoras, quando o participante não tinha o seu fone). Por esse motivo, a qualidade do som nem sempre foi satisfatória para uma análise acústica segmental. No entanto, foi possível fazer uma boa análise de oitiva e avaliar a evolução da pronúncia dos participantes entre a produção inicial e final. Para exemplificar, apresentamos abaixo os espectrogramas das gravações da palavra “livros”, feitas por um falante nativo de Espanhol.

Figura 4 - Produção inicial do participante Info-3E - falante nativo de Espanhol



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 5 - Produção final do participante Info-3E - falante nativo de Espanhol

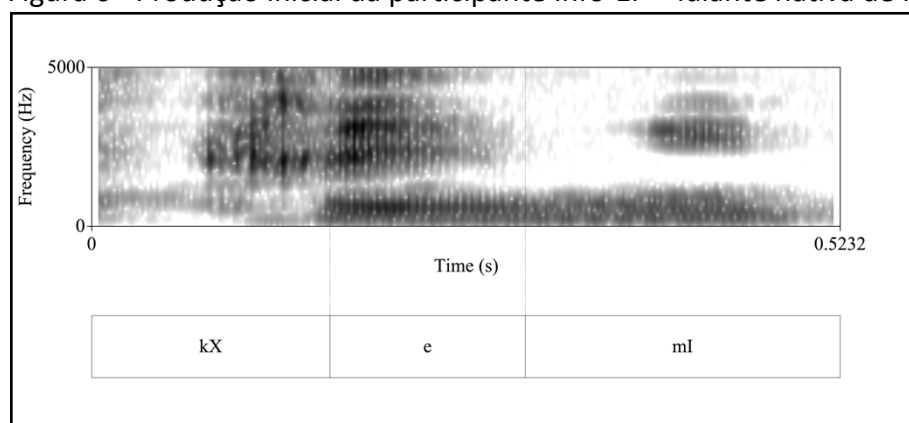


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos espectrogramas apresentados nas figuras 4 e 5, podemos observar que a produção inicial da palavra “livros” apresenta características segmentais de uma oclusiva na segunda sílaba da palavra, com uma pronúncia mais próxima de “libros” (Figura 4), o que demonstra clara influência da L1 do falante. No entanto, na figura 5, é possível observar que a consoante inicial da segunda sílaba não apresenta mais o período de silêncio e a barra de explosão características das oclusivas. Podemos observar o efeito de “ruído” da fricativa /v/ no espectrograma, comprovando uma melhora na pronúncia da palavra na língua-alvo que é o Português.

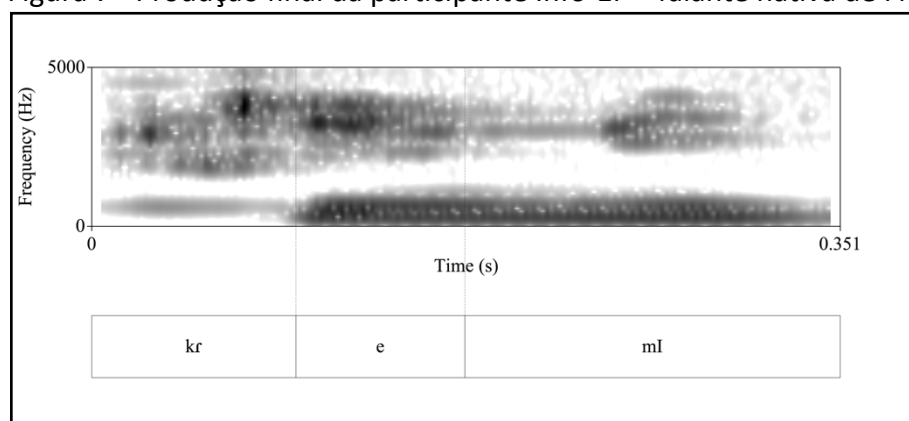
As figuras 6 e 7 abaixo apresentam a produção inicial e final de uma participante falante nativa de Francês para a palavra “creme”.

Figura 6 - Produção inicial da participante Info-1F – falante nativa de Francês



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 7 - Produção final da participante Info-1F – falante nativa de Francês



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na figura 6, vemos que o encontro tautossilábico no ataque da sílaba inicial apresenta características espectrais do segmento oclusivo [k] e da fricativa velar [X]. Na leitura final (Figura 7), a pronúncia da participante já se aproxima mais do tepe, som esperado nesta palavra na

língua-alvo Português.

Nas análises de oitiva, pudemos perceber uma melhora na pronúncia de outros segmentos. Os falantes nativos de Espanhol apresentaram uma melhora na diferenciação entre /s/ e /z/ em palavras como “sapato” e “zangado” e entre as vogais médias na posição tônicas como nas palavras “olho” e “óleo”. Já os falantes nativos de Francês, apresentaram melhora na pronúncia dos sons de /R/ entre vogais, como em “carro” e “caro”, e nos ditongos nasais como em “mães” e “mais”. Ambos os grupos apresentaram uma melhora na identificação e pronúncia das sílabas tônicas, como nas palavras “chegaram” e “chegarão”.

Além da evolução na pronúncia de elementos segmentais, foi possível verificar, de forma geral, uma melhora entre a produção oral inicial e final no que diz respeito ao ritmo de leitura e à entonação do Português.

6. Considerações finais

As atividades práticas, tanto das aulas expositivas com exercícios de produção, quanto das tarefas experimentais de produção e de treinamento fonético-perceptual, foram cruciais para o estímulo da consciência fonológica em Português como L2, pelos participantes do curso. Os resultados encontrados corroboram que a exposição explícita e analítica das características sonoras da segunda língua em processo de aprendizagem traz ganhos para a evolução das habilidades de produção e de percepção dos aprendizes. As ferramentas tecnológicas, como os *softwares* Praat (Boersma & Weenink, 2019) e TP (Rauber et al, 2019) e o *site* interativo “fonologia.org” (Cristófaros-Silva & Yehia, 2009), foram fundamentais para a dinâmica das aulas e das atividades de interação e de produção, estimulando o interesse e a participação ativa dos aprendizes. Também gostaríamos de destacar que aulas voltadas para atividades de pronúncia são importantes no desenvolvimento das habilidades orais dos aprendizes.

Concluimos que metodologias de ensino ativo, com a participação efetiva dos aprendizes, e que se baseiam em processos de ensino-aprendizagem linguístico-analíticos, como o desenvolvimento da consciência fonológica em L2, são práticas recomendáveis para as salas de aula de Português como segunda língua, pois são capazes de potencializar o aprendizado e a evolução das habilidades orais de produção e percepção dos estudantes.

Referências

- ALVES; U. K. O que é a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M. e ALVES, U. K. *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: Edipucrs, 2012a, p. 29-41.
- ALVES; U. K. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M. e ALVES, U. K. *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: Edipucrs, 2012b, p. 169-191.
- AZIMOVA, S. The communicative approach in English language teaching. *Bulletin of Science and Practice*, t.5, n. 4. 2019, p. 471-475.
- BANDINI, H.H.M.; SANTOS, F.H.; SOUZA, D. G. Levels of phonological awareness, working memory, and lexical knowledge in elementary school children. *Paidéia*, v. 23, n. 56. 2013, p. 329-337.
- BATTISTELLA, T. R. *A relação entre a percepção, a produção e a consciência fonológica na aprendizagem do inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.
- BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BRISOLARA, L. B. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. In: LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M. e ALVES, U. K. *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: Edipucrs, 2012, p. 75-91.
- BOERSMA, P. & WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer* [software]. Disponível em: <www.Praat.org>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- BONILHA, G. *Aquisição fonológica do português brasileiro: uma abordagem conexionista da teoria da otimidade*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CRISTÓFARO-SILVA, T.; YEHIA, H. C. *Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <http://fonologia.org>. ISBN 978-85-7758-135-1.
- DANELUCI, G.L. *Tecnologia aplicada ao ensino de pronúncia em língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.
- FREITAS, G. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 155-170, 2003.
- FREITAS, G.; VIDOR, D. M. A consciência fonológica em adultos alfabetizados. *Cadernos de Pesquisas em Linguística*, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 99-102, ago. 2005.
- GOMES, A. Implicações da consciência fonológica na aquisição fonológica de L2 em nível de percepção. *Revista Prolíngua*, v. 14, n. 1. João Pessoa: mai/ago. 2019, p. 11-24.
- JARDIM-AZAMBUJA, R. Estudo longitudinal sobre a emergência dos contrastes de sonoridade e de ponto de articulação na aquisição fonológica do português brasileiro – crianças de 1:0 a 1:6. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- KLUGE, D. C.; RAUBER, A. S.; RATO, A. & SANTOS, G. R. Percepção de sons de Língua Estrangeira: Questões metodológicas e o uso dos aplicativos Praat e TP. *Revista Letras*, n. 88. Curitiba: Ed. UFPR. jul/dez. 2013, p. 171-188.
-

LAMPRECHT, R. R.; BONILHA, G. F. G.; FREITAS, G. C. M.; MATZENAUER, C. L. B.; MEZZOMO, C. L.; OLIVEIRA, C. C. e RIBAS, L. P. (Orgs.) *Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed. 2004.

LAMPRECHT, R. R.; BLANCO-DUTRA, A. P.; SCHERER, A. P. R.; BARRETO, F. M.; BRISOLARA, L. B.; SANTOS, R. M. e ALVES, U. K. *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

NASCIMENTO, L. F. *O processo de transferência linguística no ambiente multilíngue de aprendizagem de PLE: uma abordagem pragmático-cognitiva*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. 2016.

NOBRE-OLIVEIRA, D. *Sheep ou Ship? Men ou Man? O papel da hierarquia de restrições na aquisição das vogais coronais do inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2003.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. *Proceedings online*. Associação Brasileira de Hispanistas. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 01 jan. 2021.

RAUBER, A. S. *Perception and production of English vowels by Brazilian EFL speakers*. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

RAUBER, A. S.; RATO, A.; KLUGE, D. C.; SANTOS, G. R. *TP: Testes/Treinamentos de Percepção* [software]. Disponível em: <http://www.worken.com.br/tp_regfree>. Acesso em: 01 jul. 2019.

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <<https://www.R-project.org/>>. 2019.

SANTOS, A. N. O desenvolvimento da consciência fonológica através da abordagem do acento de palavra no ensino da ortografia. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 11, n. 1, p. 55-70, 2012.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G. e LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Para Conhecer Fonética e Fonologia do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

SOUZA, M. O. P. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. *Revista Prolíngua*, v. 2, n.1, p. 33-43, jan/jun. 2009.

VILELA, A. C. S. *Transferência Linguística e Transferência de Treinamento na Interlíngua do Falante de Português-L1/Inglês-L2*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009.

WÄCHTER, B. Internationalisation at home – the context. In: CROWTHER, P.; JORIS, M.; OTTEN, M.; NILSSON, B.; TEEKENS, H.; WÄCHTER, B. (Orgs) *Internationalisation at Home - A Position Paper*. Amsterdam: Drukkerij Raddraaier. 2000, p. 5-13.

Anexo I**Português para Estrangeiros - Curso Global July - 2019*****Tarefa de Produção Oral***

1. Leia as palavras abaixo da maneira mais natural possível, para gravação.

ilha	imundo	zangado	placa
tinta	óleo	bento	tronco
vento	bolsa	olho	azar
troco	prata	liso	sapato
carreta	rasgar	lousa	mudo

2. Leia as frases abaixo e escolha uma delas para gravar.

- Todas as manhãs, Roberta busca pão fresquinho na padaria para seu pai.
- Estela passou o dia experimentando roupas novas no shopping, mas não comprou muita coisa porque poucas serviram.
- Tiago gosta de carros velozes. Ele sonha em ter um porsche amarelo, embora seja caro demais para suas posses.
- Mães sonham em ter uma filha como a Júlia, ela sempre quer mais comida e nunca faz careta para os vegetais.
- Gustavo é mal-educado, mas adora fazer pose de bonzinho na frente da sua família.

3. Leia as pequenas histórias abaixo. Escolha uma delas para gravar. Leia da maneira mais natural possível, imagine que você está contando a história para alguém que conhece os personagens e poderá interagir com você.

A. Bruno e Patrícia estão atrasados para a festa de Rodrigo. Rodrigo pergunta para um amigo:
 - O Bruno e a Patrícia já chegaram?
 - Não. Eles sempre estão atrasados. Provavelmente, eles chegarão já no meio da festa.

B. Joana acorda cedo e o sol está brilhando. Ela pensa: “Parece um lindo dia para começar a ler um novo livro.” Joana vai até sua estante de livros e vê que já tinha lido todos. “É. Vou ter que caminhar até a biblioteca se quiser ler algo novo hoje”.

C. Carlos e Clóvis servirão um jantar luxuoso para convidados importantes. O prato principal será cogumelos com arroz negro. A mesa estará decorada com velas e uma bela toalha bordada à mão. A sobremesa será creme de aveia com mel de abelhas africanas. Eles estão ansiosos desde o início da manhã com este grande evento.