Fundação Universidade Federal de Rondônia
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras Mestrado Acadêmico em Letras

JOSÉ HENRIQUE SANTOS TAVARES

O ENSINO DA PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA HISPANOFALANTES NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

PORTO VELHO - RO
2020

JOSÉ HENRIQUE SANTOS TAVARES

O ENSINO DA PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA HISPANOFALANTES NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA: ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Natália Cristine Prado

PORTO VELHO - RO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

T231e Tavares, José Henrique Santos.

O ensino da pronúncia do português como língua adicional para hispanofalantes na fronteira Brasil/Bolívia: análise de material didático / José Henrique Santos Tavares. -- Porto Velho, RO, 2020.

118 f.: il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Natália Cristine Prado

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Fonética/fonologia. 2.Hispanofalantes. 3.Material Didático. 4.PLA. 5.Pronúncia. I. Prado, Natália Cristine. II. Título.

CDU 81'344:37

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça CRB 11/905

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Natália Cristine Prado
(Presidente da banca, UNIR-DLV)

Prof. Dr. Lucas Martins Gama Khalil
(Membro interno, UNIR-DLV)

Profa. Dra. Patrícia Goulart Tondineli
(Membro externo, UNIR)

Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba
(Suplente, UNIR-DLV)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças e permitiu mais essa conquista em minha vida.

À Profa. Dra. Natália Cristine Prado, por sua orientação cuidadosa, pela paciência e por todos os ensinamentos que contribuíram para a minha formação profissional e acadêmica.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), por proporcionar incentivo à qualificação por meio do afastamento parcial para que pudesse me dedicar ao cumprimento dos créditos e à pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Rondônia, responsáveis por minha formação intelectual: Carla, Sônia, Nair, Marília e Lucas.

Às minhas mães, Roza (mãe), Cristina e Rosinha, que mesmo sem conhecerem a dimensão do mundo acadêmico, me dão forças, rezam por mim e vibram com todas as minhas conquistas.

Aos meus amigos de Olho d'Água das Flores (AL), em especial Sara Naylê, Maria José (Bia) e José Rubens (Rubinho), pela amizade e o carinho.

Aos meus amigos de Guajará-Mirim e Porto Velho (RO), Daniele, Celina Kenia, Fabiana, Silvilene, Jarel, Irla, Wesley, Cícera, Luciana, Adriana, Ramiro, Márcia e Aline Alves (baiana).

Às minhas amigas de São Paulo (SP), Ellen e Carol pelo carinho e amizade

Aos meus colegas do Mestrado em Letras, que tornaram minhas manhãs e tardes mais divertidas.

Aos meus amigos de Paulo Afonso (BA, Daniela, Juliete, Camila, Thais e Jeferson.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Ao meu pai, Gilvan Tavares (*in memoriam*)

“Yo no sé de dónde soy, mi casa está en la frontera
Y las fronteras se mueven, como las banderas.”
Jorge Drexler

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar como os materiais didáticos de português como língua adicional (PLA) direcionam o ensino da pronúncia deste idioma para hispanofalantes. O material analisado é o primeiro módulo de PLA do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, utilizado em regiões de fronteira. Este trabalho surgiu da necessidade de escolher uma temática pouco trabalhada na área que pudesse auxiliar didática e metodologicamente outros docentes que venham a lecionar em turmas de PLA em regiões fronteiriças e, por conseguinte, atender um público formado por hispanofalantes. Para alcançar os objetivos propostos, revisamos a literatura sobre ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas, com o objetivo de situar os períodos temporais que permeiam esta temática, e apresentamos mais detalhadamente os aspectos relativos ao ensino do português para hispanofalantes no contexto de fronteira Brasil-Bolívia. A partir dessas informações, fizemos a caracterização das cidades onde ocorre a oferta de cursos de português, bem como um estudo sobre os materiais didáticos e suas especificidades no ensino de PB para hispanofalantes. Em seguida, realizamos um estudo acerca da variação linguística do português brasileiro (PB), sobre fonética e fonologia do espanhol e do português, consciência fonológica e ensino da pronúncia. Bauer e Alves (2011, p. 287) argumentam que "questões de pronúncia e dos aspectos que a cercam ainda não possuem destaque suficiente e palpável para o ensino margeado pelo uso do material didático". Para analisar o material didático, escolhemos e adaptamos a matriz de análise de livro didático elaborada por Eres Fernández (2014); as adaptações resultaram em 26 aspectos a serem considerados e respondidos para o alcance dos dados. A partir da análise do módulo 1, percebemos que este material não possui seções específicas para o ensino de pronúncia e não explora as diferentes variedades linguísticas do português. Observou-se que os áudios da mídia integrada priorizam apenas as variedades do português do Sul do Brasil, o que pode estimular nos alunos uma falsa sensação de homogeneidade linguística, além de dificultar o ensino de pronúncia para os hispanofalantes residentes na fronteira com o Norte do Brasil, tendo em vista que eles estão em contato com outras variedades do português. Notamos que as atividades interativas não desenvolvem competências de consciência fonológica; não se realiza um *feedback* das questões incorretas; os áudios são mecânicos e não permitem o uso real da língua e das diferentes variedades linguísticas do português. No entanto, o material possui uma boa diagramação e um glossário bilíngue em português e espanhol, que facilita a aprendizagem do léxico por aprendizes hispanofalantes. Acreditamos que este estudo contribuirá para a reflexão sobre o papel dos materiais didáticos no ensino da pronúncia de PLA, pois oportuniza a discussão sobre a adequação desses livros diante das necessidades de alunos e professores que participam do processo de ensino-aprendizagem de PLA.

Palavras-Chave: Fonética/fonologia. Hispanofalantes. Material Didático. PLA. Pronúncia.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar cómo los materiales didácticos de portugués como lengua adicional (PLA) dirigen la enseñanza de la pronunciación de este idioma a hispanohablantes. El material analizado es el primer módulo PLA de e-Tec Idiomas sin fronteras, utilizado en regiones fronterizas. Este trabajo surge de la necesidad de elegir un tema poco trabajado en el área y que pueda ayudar didáctica y metodológicamente a otros profesores que enseñarán en clases em cursos de portugués en regiones fronterizas a hispanohablantes. Para lograr los objetivos propuestos, realizamos una revisión de la literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje del portugués para hablantes de otros idiomas con el fin de ubicar los períodos temporales que envuelve este tema. Presentamos con más detalle los aspectos relacionados con la enseñanza del portugués para hispanohablantes en el contexto fronterizo Brasil-Bolivia. A partir de las informaciones, se realiza la caracterización de las ciudades donde se ofrecen los cursos de portugués, así como un estudio sobre los materiales didácticos y sus especificidades en la enseñanza de PB a hispanohablantes. Luego realizamos un estudio sobre la variación lingüística del portugués brasileño (PB), fonética y fonología de lengua española y portuguesa, conciencia fonológica y enseñanza de la pronunciación. Bauer y Alves (2011, p. 287) sostienen que "los problemas de pronunciación y los aspectos que lo rodean aún no son lo suficientemente prominentes y palpables para la enseñanza limitada por el uso de materiales didácticos". Para el análisis del material didáctico, elegimos y adaptamos la matriz de análisis del libro didáctico elaborado por Eres Fernández (2014), resultando tras las adaptaciones en una tabla formada por 26 aspectos a considerar y responder para alcance de los datos. Con base en el análisis del módulo 1, nos damos cuenta de que este material no tiene secciones específicas para la enseñanza de la pronunciación y no explora las diferentes variedades lingüísticas del portugués. Se observó que los audios de medios integrados priorizan solo las variedades de portugués del sur de Brasil, lo que puede estimular a los estudiantes a una falsa sensación de homogeneidad lingüística, además de dificultar la enseñanza de la pronunciación a los hispanohablantes que viven en la frontera en el norte del Brasil, dado que están en contacto con otras variedades de portugueses. Observamos que las actividades interactivas no desarrollan habilidades de conciencia fonológica, no proporcionan una retroalimentación de las cuestiones incorrectas, los audios son mecánicos y no permiten el uso real del idioma y las diferentes variedades lingüísticas del portugués. Sin embargo, el material tiene un buen diseño y un glosario bilingüe en portugués y español que facilita el aprendizaje del léxico por parte de los estudiantes de habla hispana. Creemos que este estudio contribuirá a la reflexión sobre el papel de los materiales didácticos en la enseñanza de la pronunciación de este idioma, ya que posibilita la oportunidad de discutir la adecuación de estos libros a las necesidades de los estudiantes y maestros que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del PLA.

Palabras-clave: Fonética/fonología. Hispanohablantes. Material Didáctico. PLA. Pronunciación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Material didático quanto ao suporte e ao uso das mídias 32
Figura 2 – Posição do véu do palato na produção de vogais (A) orais e (B) nasais 43
Figura 3 – Posição dos lábios em relação aos graus de altura que a língua assume 45
Figura 4 - A consciência fonológica e o processamento fonológico 62
Figura 5 – Estrutura do módulo 67
Figura 6 – Caderno 1 67
Figura 7 – Caderno 2 68
Figura 8 – Caderno 3 68
Figura 9 – Ícones de sinalização 69
Figura 10 – Episódio no condomínio Brasil 73
Figura 11 – Níveis do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) 75
Figura 12 – Conteúdos aula 01 77
Figura 13 – Conteúdos aula 02 77
Figura 14 – Conteúdos aula 03 78
Figura 15 – Conteúdos aula 04 78
Figura 16 – Conteúdos aula 05 e 06 79
Figura 17 – Conteúdos aula 07 79
Figura 18 – Conteúdos aula 08 80
Figura 19 – Conteúdos aula 09 80
Figura 20 – Conteúdos aula 10 80
Figura 21 – Conteúdos aula 11 81
Figura 22 – Conteúdos aula 12 81
Figura 23 – Conteúdos aula 13 81
Figura 24 – Conteúdos aula 14 82
Figura 25 – Conteúdos aula 15 82
Figura 26 – Conteúdos aula 16 82
Figura 27 – Conteúdos aula 17 83
Figura 28 – Conteúdos aula 18 83
Figura 29 – Mostra da prova do Celpe-Bras 84
Figura 30 – Ícone “Saiba mais” 85
Figura 31 – Episódio 1, módulo 1 em vídeo 88
Figura 32 – Glossário bilíngue 88
Figura 33 – Atividade de aprendizagem 89
Figura 34 – Ilustração doenças 89
Figura 35 – Atividade de múltipla escolha 90
Figura 36 – Atividade de completar lacunas 91
Figura 37 – Atividade de verdadeiro ou falso 91
Figura 38 – Atividade de correspondência 92
Figura 39 – Atividade arrastar e soltar 92
Figura 40 – Atividade ponto ativo 93
Figura 41 – Variação diacrônica 94
Figura 42 – Variação diatópica 94
Figura 43 – Episódio ”Bem-vindo ao Condomínio Brasil” 97
Figura 44 – Sinais gráficos 99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceito de interlíngua e premissas sobre aquisição de L2 25
Quadro 2 – Principais argumentos de base da divisão fonética/fonologia 41
Quadro 3 – As vogais da língua portuguesa segundo o avanço e o recuo da língua 44
Quadro 4 – Classificação das vogais segundo a posição assumida pelos lábios 44
Quadro 5 – As vogais da língua portuguesa segundo Câmara Júnior 47
Quadro 6 – Consoantes do português brasileiro 48
Quadro 7 – Quadro fonológico vocálico do espanhol 49
Quadro 8 – Quando fonológico consonântico do espanhol 51
Quadro 9 – Caderno de conteúdos 64
Quadro 10 – Matriz de análise de livros didáticos 70
Quadro 11 – Fragmento do alfabeto da língua portuguesa 96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **11**
1 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL **15**
1.1 LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA SEGUNDA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO 15
1.2 BREVE HISTÓRICO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO BRASIL 17
1.3 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA PARA HISPANOFALANTES 23
1.4 CARACTERIZAÇÃO DA FRONTEIRA DE GUAJARÁ-MIRIM E GUAYARAMERÍN 27
1.5 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE 31
1.5.1 O livro didático no ensino de línguas *34*
1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 37
2 FONOLOGIA PB *VERSUS* FONOLOGIA DO ESPANHOL **39**
2.1 FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS 39
2.2 O SISTEMA VOCÁLICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO 41
2.3 O SISTEMA CONSONANTAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO 47
2.4 SISTEMA VOCÁLICO DA LÍNGUA ESPANHOLA 49
2.5 SISTEMA CONSONANTAL DA LÍNGUA ESPANHOLA 50
2.6 ENSINO DA PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL 51
2.7 QUE VARIEDADE DO PORTUGUÊS ENSINAR? 56
2.8 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA 60
2.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 63
3 ANÁLISE DO MATERIAL **64**
3.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO 64
3.1.1 A estrutura do módulo 1 de Português como Língua Adicional *66*
3.1.2 A estrutura das aulas *68*
3.2 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO 69
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS 103
CONCLUSÃO **104**
REFERÊNCIAS **108**

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta dissertação é analisar como ocorre o tratamento do ensino da pronúncia nos cadernos e mídias integradas que compõem o módulo 1 do curso de Português como Língua Adicional (PLA) do programa e-Tec Idiomas[1] direcionado a hispanofalantes. O material didático analisado foi utilizado por professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) do *Campus* Guajará-Mirim nas aulas de Português como Língua Adicional para servidores públicos da educação em Guayaramerín, na Bolívia.

Para este estudo, vamos considerar a ocorrência de conteúdos que desenvolvem aspectos relativos à fonética e à fonologia, à variação linguística e à consciência fonológica.

Esta investigação surge da necessidade de pesquisar o ensino da pronúncia, que não é tão estudado no ensino de português como língua adicional; embora a área sempre tenha existido, esta abordagem ainda não possui muita visibilidade. Nesse sentido, Allegro (2014, p. 24) afirma que "quase como uma área invisível, até bem pouco tempo, era somente a partir da convivência com estrangeiros que se sabia sobre a área".

Segundo Cotinguiba-Pimentel, Cotinguiba e Silva (2019, p. 159),

> [...] as migrações internacionais atuais no Brasil emergem temas importantes para os estudos linguísticos, principalmente acerca dos aspectos socioculturais que envolvem esses novos fluxos migratórios no Brasil. De meados de 2010 e início de 2011, o Brasil se tornou o destino do movimento migratório de pessoas oriundas do Haiti. Além dos haitianos, o fluxo migratório de outras nacionalidades, como senegaleses, venezuelanos, cubanos, dentre outros, tem se intensificado em nosso país nessa última década. [...] "esses novos e intensos fluxos migratórios na contemporaneidade, representam um acontecimento relevante que estimula a reflexão sobre a concepção do ensino de português brasileiro e seus conceitos teóricos"

Segundo Allegro (2014), o perfil dos alunos é um dos fatores que vem sofrendo modificações ao longo do tempo, pois os alunos, em sua maioria, buscavam cursos de português para se comunicar em viagens turísticas e para poder compreender a leitura de romances. Nos

[1] O programa e-Tec Idiomas possibilita a capacitação de estudantes e servidores em uma língua estrangeira, com o desenvolvimento das competências previstas no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas Estrangeiras. Os conteúdos são distribuídos em módulos que correspondem aos níveis A1, A2 e B1. Ao final do curso, o aluno estará apto a realizar testes de proficiência e qualificado para participar de programas de mobilidade internacional. Além de ampliar seus conhecimentos sobre outras culturas, o estudante também apresentará o diferencial do idioma em seu ambiente acadêmico e profissional. O e-Tec Idiomas é um programa de ensino de línguas a distância concebido e produzido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, via Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (Setec/MEC) e do Conselho Superior da rede federal (Conif).

dias atuais, os objetivos da procura pela aprendizagem do idioma são outros; é corriqueira a presença de alunos com o intuito de estudar no Brasil; de executivos, devido à necessidade de se comunicarem em relações comerciais; e de visitantes ligados aos esportes, já que necessitam compreender o português brasileiro (PB) para participar dos eventos.

Assim, estudando a pronúncia do PB, podem-se esclarecer alguns questionamentos relacionados ao uso real da língua e de suas especificidades que, eventualmente, são omitidas pelos autores que elaboram os materiais didáticos para o ensino do português brasileiro como língua adicional.

A primeira seção desta dissertação pretende fornecer dados sobre contexto histórico do português como língua adicional até os dias atuais – mostrando os percalços e desafios que este ramo enfrentou e enfrenta até a atualidade para dar visibilidade e fomentar políticas públicas para o fortalecimento desta área nas instituições de ensino brasileiras. Realizaremos uma discussão acerca dos termos que permeiam a aprendizagem do português brasileiro por estudantes não nativos, como português para falantes de outras línguas (PFOL); português como língua estrangeira (PLE); português língua não materna (PLNM); português como segunda língua (PL2); português como língua de acolhimento (PL2); e português como língua adicional (PLA).

Em seguida, definiremos fronteira, para compreender melhor o espaço da pesquisa. Também apresentaremos e discutiremos algumas particularidades do ensino do português como língua adicional na fronteira Brasil/Bolívia para hispanofalantes, as similitudes entre as duas línguas, a interlíngua e as facilidades e dificuldades que essa proximidade linguística pode oferecer no que diz respeito à aprendizagem do PLA em contexto de fronteira.

Neste contexto de ensino, vale ressaltar a importância do livro didático (LD), principal ferramenta utilizada no processo ensino-aprendizagem por professores e alunos no âmbito educacional, e destacar a enorme dificuldade ao acesso a esses livros em língua estrangeira, tendo em vista o alto custo da importação. Conforme Alegro (2014, p. 25),

> decidir por um livro ainda é uma tarefa relativamente simples em PLE, pela razão de que o número de livros didáticos para o ensino dessa língua estrangeira é reduzidíssimo, se o compararmos com os títulos para inglês e, até mesmo o espanhol. A biblioteca para PLE é ainda muito pequena, tanto em títulos de materiais didáticos, como de livros teóricos, necessários para a formação do professor.

Realizaremos uma discussão acerca da relevância do livro didático no ensino-aprendizagem de PLE, dos benefícios e dos malefícios do uso excessivo do LD, assim como da

omissão de alguns aspectos linguísticos (fonéticos e fonológicos) e do tratamento dado à pronúncia no desenvolvimento dos conteúdos e exercícios nas mídias e livros didáticos de português como língua adicional.

Na segunda seção, será realizada a revisão da literatura acerca da fonética e da fonologia do PB e da língua espanhola. Incialmente, apresentaremos as concepções teóricas sobre as especificidades da fonética e da fonologia nas visões estruturalista, de Saussure, Bloomfield e Jakobson, e gerativista, com as contribuições de Noam Avram Chomsky.

Em seguida, apresentaremos os sistemas vocálico e consonantal do português brasileiro e do espanhol. Realizaremos a definição e a classificação das vogais e consoantes em ambos os idiomas, para que possamos compreender melhor as particularidades da pronúncia no ensino-aprendizagem do PB por hispanofalantes. Segundo Massini-Cagliari (2011, p. 796), "[...] muitas vezes, os falantes carregam para o PB traços da pronúncia original do nome, trazendo para o sistema desta língua características que não lhe são comuns, principalmente em termos prosódicos".

Na dissertação, iremos definir a pronúncia e gerar uma discussão acerca do tratamento deste aspecto na aprendizagem de línguas adicionais subsidiados pelas concepções teóricas de Celce-Murcia *et al.* (2010), que propõem estágios para um ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira (LE). Apresentaremos um histórico do ensino da pronúncia em sala de aula, que utilizava uma abordagem tradicional até os dias atuais, com as contribuições dos aspectos fonético-fonológicos; além disso, iremos abordar e discutir qual o tratamento dado a este aspecto nos livros didáticos de línguas adicionais.

O material didático foi elaborado no Sul do Brasil; de domínio público, todas as pessoas que quiserem adquiri-lo poderão fazer *download* para estudar o PB. Por isso, consideramos relevante realizar uma abordagem conceitual sobre a variação linguística e o tratamento dado a ela nos materiais didáticos; porém, nos deteremos em nossas análises na variante da pronúncia no material analisado. É imprescindível abordar esta temática, pois o Brasil é um país imenso e detentor de uma pluralidade linguística ampla.

Segundo Bagno (1999, p. 16),

> [...] a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo mundo. São essas graves diferenças de status

> social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro – que são a maioria de nossa população – e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola.

Considerando que os componentes fonológicos são de extrema relevância para a aprendizagem de uma pronúncia inteligível, trazemos os pressupostos teóricos da consciência fonológica que, na concepção de Cristófaro-Silva (2014), é considerada uma habilidade de manipulação consciente dos sons de uma determinada língua, o que permite o aperfeiçoamento e a memorização dos sons e sua conexão com as palavras.

A seção três é constituída pela descrição do material didático, assim como pelo detalhamento da estrutura do módulo 1 de português como língua adicional. Após a descrição, será realizada a análise dos seis cadernos e das mídias que integram o módulo analisado. Para esta análise, tomamos como referência a matriz de análise de livro didático de Fernández (2014); entretanto, fizemos algumas adaptações para o alcance dos objetivos relacionados ao ensino da pronúncia e aos componentes da fonética e da fonologia de um modo mais geral. A matriz que adotamos é constituída de 26 aspectos a serem considerados e respondidos para obtenção dos dados da pesquisa.

Por fim, apresentaremos as conclusões a que chegamos a partir dos resultados obtidos na pesquisa, observando que a ausência do contraste entre os sistemas fonético-fonológicos do português e do espanhol nos livros didáticos de PLA pode dificultar o ensino da pronúncia.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para o estudo do ensino da pronúncia e, discutindo conteúdos que contemplam os aspectos fonéticos e fonológicos ligados à variação linguística, à consciência fonológica e às metodologias de ensino adotadas nessas obras, mostrar que existem outras possiblidades didáticas aos professores para o ensino-aprendizagem de PLA.

1 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Nesta seção, pretende-se realizar uma revisão sobre a literatura das definições dos termos relacionados ao ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) e da abordagem histórica do português como língua adicional (PLA) no Brasil, com o objetivo de situar os períodos temporais que permeiam a temática do ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. Em seguida, apresentam-se mais detalhadamente os aspectos relativos ao ensino do português para hispanofalantes no contexto de fronteira Brasil-Bolívia. A partir dessas informações, é feita a caracterização das cidades onde ocorre esse tipo de curso de português, bem como um estudo sobre os materiais didáticos e suas especificidades no ensino de português brasileiro (PB) para hispanofalantes.

1.1 LÍNGUA MATERNA, LÍNGUA SEGUNDA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, LÍNGUA ADICIONAL E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Sabemos o quanto é complexo conceituar e selecionar termos como língua materna (LM/L1), segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE); no entanto, é necessário realizar a revisão da literatura dessas nomenclaturas, usadas na maioria das vezes como termos sinônimos no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira. Com base nessa revisão, adotaremos a definição mais adequada para o nosso estudo.

Segundo Takahashi (2015), na linguística aplicada ao ensino de português, o termo português para falantes de outras línguas (PFOL) engloba outras vertentes mais específicas, como língua estrangeira (PLE), segunda língua (PL2), terceira língua (PL3), língua não materna (PLNM) – que, em Portugal, é amplamente utilizado como sinônimo de (PFOL) ou como língua adicional (PLA) –, entre outras.

Para Coracini (2007, p. 149), a língua materna não é vista somente como aquela em que a criança foi alfabetizada, como registro oficial do país em questão, mas também como a língua do saber, “do desejo do conforto e do bem-estar”. Ainda segundo a autora, a aquisição da língua materna ocorre de maneira espontânea: desde o nosso nascimento, essa língua passa por constantes transformações.

Na perspectiva de Almeida Filho (2008, p. 8),

> [...] uma língua 1 (L1) serve para comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa. Toda L1 se manifesta por meio de um dialeto (uma variante regional, muitas vezes

> combinada com traços étnicos e de classe social). Ensinar L1 não será tomado no seu sentido cristalizado de dar, passar, transmitir conhecimentos mas como bem mais do que isso, na acepção de construir experiências válidas, (re)afirmadoras de auto- estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos linguísticos dos alunos.

Para Spinassé (2006, p. 4-5), a aquisição da primeira língua, ou da língua materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais.

A autora acrescenta que a língua materna nem sempre é a língua da mãe; geralmente, é a língua que aprendemos em casa, através dos pais – e também é, frequentemente, a língua da comunidade em que a criança está inserida. Mas há outros aspectos linguísticos e não-linguísticos associados à definição; a caracterização da língua materna deve considerar a junção de vários fatores:

> [...] a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade... (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Almeida Filho (2008, p. 10) afirma que "a L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições". No que diz respeito à língua segunda e à língua materna, Baralo (2006, p. 22) afirma que

> Esses dois termos não se referem à mesma coisa, embora às vezes possam ser usados como sinônimos. No trabalho de pesquisa de aquisição de línguas, costuma-se chamar L2 a língua que se aprende em comunidades que possuem dois sistemas linguísticos em contato, seja em uma situação de bilinguismo ou de diglossia. Com L2 nos referimos a uma língua que se adquire em um contexto natural, não apenas institucional, sem grandes esforços de estudo, de forma semelhante ao modo como se adquiriu a LM em muitos aspectos – claro que o processo nunca será o mesmo, porque quando se a adquire a L2 você já possui o conhecimento e a experiência da L1 (tradução nossa)[2].

[2] "Estos dos términos no se refieren a la misma cosa, aunque a veces puedan usarse como sinónimos. En los trabajos de investigación de adquisición de lenguas, suele llamarse L2 a la lengua que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o de disglosia. Con L2 nos referimos a una lengua que se adquiere en un contexto natural, no sólo institucional, sin grandes esfuerzos de estudio, de forma parecida a como se ha adquirido la LM en muchos aspectos – claro que nunca será igual el proceso, porque cuando se adquiere la L2 ya se posee el conocimiento y la experiencia de la L1".

Coracini (2003, p. 149) ressalta que “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Esse estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração”. Já Bertucci Barbosa e Freire (2017) definem o termo adicional, fazendo um paralelo com a L2 (segunda língua):

> [...] a palavra “adicional” é o termo mais comumente usado do que “segunda língua” ou “língua estrangeira”. Um dos motivos é o fato de os estudantes, algumas vezes, estarem aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. “Adicional” se aplica a todas, exceto, claro, à primeira língua aprendida. Ademais, uma língua adicional pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no seu país podem falar essa língua rotineiramente (BERTUCCI BARBOSA; FREIRE, 2017, p. 596).

Segundo Leffa e Irala (2014), a língua adicional é aprendida por acréscimo e construída a partir da língua ou das línguas que o aprendiz já domina, utilizando esporadicamente os contrastes entre sistemas linguísticos semelhantes – que é o caso das línguas portuguesa e espanhola. Os autores acrescentam que “o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

Para Oliveira (2019), o termo português como língua de acolhimento (PLAc) é uma nova especialidade no Brasil, que obteve o seu desenvolvimento com a chegada acentuada de refugiados e imigrantes.

Cotinguiba-Pimentel, Cotinguiba e Silva (2019) afirmam que o ensino de língua portuguesa com base no PLAc para o público constituído de imigrantes ou refugiados foca nas necessidades reais do aprendiz – o que diverge do PLE, cujo ensino é pautado exclusivamente na língua como sistema linguístico, com léxico específico utilizado em situações pontuais, com uma sintaxe bem estruturada, com a valorização do uso formal da língua, sem considerar as necessidades mais urgentes desse público.

A partir das definições supracitadas, adotamos dois termos para este trabalho: português como língua estrangeira (PLE), quando se tratar do contexto histórico do ensino-aprendizagem do português para falantes de outras línguas, e português como língua adicional (PLA) nas análises do material didático e nas questões do ensino na fronteira Brasil/Bolívia.

1.2 BREVE HISTÓRICO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO BRASIL

Melo *et al.* (2013) afirmam que houve quatro momentos relevantes do ensino e da

pesquisa do PLA: o primeiro está relacionado ao ensino do português europeu pelos padres jesuítas aos indígenas; o segundo refere-se ao período da segunda metade do século XIX até o início do século XX e diz respeito à imigração europeia no Brasil; o terceiro abrange o ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira em nível internacional; o quarto e último relaciona-se ao ensino de PLA no Brasil na atualidade.

Segundo Almeida Filho (2012, p. 723),

> O ensino de português para falantes de outras línguas e participantes de outras culturas existe como prática no Brasil desde o seu início colonial. A consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica pode ser datada em pouco mais de 20 anos.

Ainda conforme o autor, há indícios significativos acerca do surgimento da nova especialidade no ensino de línguas no Brasil. O primeiro indício foi a abertura de cursos para alunos estrangeiros no Sul do Brasil. A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) foi uma das pioneiras na oferta de cursos de português como língua estrangeira. A professora Mercedes Marchand elaborou, em 1957, o manual didático *O ensino de português para estrangeiros* pela Editora Meridional Sulina do Rio Grande do Sul.

> A década seguinte assiste à criação de cursos de PLE para estrangeiros na USP e na UNICAMP, no ano de 1976. Soluções administrativas muito distintas para a implantação mostram o acerto da UNICAMP em instituir o PLE como disciplina de catálogo e permitir a contratação de docentes pesquisadores de carreira para seu quadro. Com o passar dos anos, esse acerto frutificaria com várias iniciativas de consolidação da área a partir do Departamento de Linguística Aplicada, que abrigou a emergente área com grande visão de futuro. A USP, ao contrário, implantou o PLE como extensão desvinculada da graduação e da pós-graduação. Essa providência não prejudicou a oferta de cursos ao grande contingente de alunos estrangeiros na Instituição, mas também não alçou o trabalho de ensino do Português para Estrangeiros a níveis mais impactantes de estabelecimento da nova especialidade (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 726).

Almeida Filho considerou que a instalação do PLE nessas duas grandes universidades paulistas, em 1976, fosse consolidar a área com autenticidade; no entanto, somente na segunda metade da década de 1980 surgiram as primeiras das diversas coletâneas de artigos sobre o ensino de PLE, sob coordenação acadêmica dele próprio, Almeida Filho.

Ainda por ser muito recente, não se dispunha de literatura específica, no Brasil e em Portugal, acerca dos aspectos do ensino de português para falantes de outras línguas. Várias iniciativas impulsionaram e consolidaram a área do PLE: a criação da Sociedade Internacional

para o Português Língua Estrangeira (SIPLE), nos anos 1990; o Exame Nacional de Proficiência em PLE (ENPE); o exame para obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), instituído a partir do recém-criado ENPE, coordenado e pilotado por Almeida Filho nos países do Tratado de Assunção em anos anteriores; a realização de congressos nacionais e internacionais; a publicação de livros e edições especiais de revistas universitárias sobre o tema do ensino de PLE; e a apresentação de resultados de projetos de pesquisa de Mestrado e Doutorado acerca de temas relativos à agenda brasileira para o PLE.

Conforme Meyer (2015), nesse cenário em que o mundo volta seu olhar para o ensino de PLE como objeto de desejo, diversas associações surgem internacionalmente – algumas, como disseminadoras de informações relevantes para os interessados em aprender ou ensinar a língua portuguesa; outras, com outro objetivo, passam a incorporar a língua portuguesa como um dos seus interesses. A autora lista as mais relevantes:

> **No Brasil:**
> SIPLE – Sociedade Internacional de Português - Língua Estrangeira: http://siple.org.br.
> ANPOLL – Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística: http://anpoll.org.br.
> APLERJ – Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro.
>
> **No mundo lusófono:**
> APP – Associação de Professores de Português (de Portugal): http://www.app.pt/lingua-nao-materna/.
> CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: http://www.cplp.org.
> IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa: http://www.iilp.org.cv.
> AIL – Associação Internacional de Lusitanistas: http://www.lusitanistasail.org.
> Instituto Camões: https://www.instituto-camoes.pt.
> Fundação Gulbenkian: http://www.gulbenkian.pt/Institucional/pt/Homepage.
> Revista Lusofonia: https://www.facebook.com/revistalusofonia.pt.
> União Latina: http://www.unilat.org/pt.
>
> **Na América Latina**:
> AAPP – Asociación Argentina de Profesores de Portugués: http://aapp.webnode.com.
>
> **Em outros países:**
> APSA – American Portuguese Studies Association: http://www.portugueseapsa.com.
> AATSP – American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: http://www.aatsp.org.
> BRASA – Brazilian Studies Association: http://www.brasa.org.
> APPEUC – Associação de Professores de Português dos EUA e Canadá: http://www.appeuc.org.
> OTP – American Association of Teachers of Portuguese: http://www.aotpsite.org/main/summary.

> **De línguas em geral:**
> NeMLA – Northeast Modern Languages Association (EUA): http://nemla.org/community/areas/spanishandportuguese.html.
> MLA – Modern Language Association (EUA): http://www.mla.org.
> ELRA – European Language Resource Association: http://catalog.elra.info.
>
> **De universidades:**
> AULP – Associação das Universidades de Língua Portuguesa: http://aulp.org
>
> **Da área afim de educação internacional:**
> FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional: http://www.faubai.org.br/br/index.php.
> OUI – Organização Universitária Interamericana: http://www.oui-iohe.org/pt/.
> EAIE – European Association for International Education: http://www.eaie.org/home.html.
> AIEA – Association of International Education Administrators (EUA): http://www.aieaworld.org.
> NAFSA – Association of International Educators (EUA): http://www.nafsa.org.
> FoEA – Forum on Education Abroad (EUA): http://www.forumea.org. (MEYER, 2015).

Com a criação dessas associações, surgem as oportunidades para que profissionais e estudantes de PLE se reúnam a fim de trocar conhecimentos, investigar os desafios desta área e obter informações sobre oportunidades de emprego.

Segundo Zoppi-Fontana e Diniz (2008), em razão da visibilidade mais acentuada e da participação do Brasil no cenário político-econômico por meio do Mercado Comum do Sul (Mercosul) a partir de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, foram criados novos espaços para a veiculação da língua nacional.

Esses novos acontecimentos evidenciaram a necessidade de desenvolver saberes metalinguísticos e instrumentos linguísticos do português brasileiro (PB) que fossem adequadamente legitimados.

Para Escarpinete (2012), a criação do Celpe-Bras, em 1993, foi uma das importantes ações que destacou e difundiu o ensino de PLE em nosso país. Além do Brasil, que recebe muitos estrangeiros em busca de formação superior, o exame é aplicado em vários países. De acordo com Machado (2011, p. 71-2),

> As últimas décadas do século XX foram movimentadas pelo desenvolvimento de intercâmbios econômicos, científicos culturais entre o Brasil e os mais diferentes países, o que impôs ao Brasil a criação de meios legais para incentivar, estruturar e legitimar tais acordos. Isso, devido à língua portuguesa ocupar um lugar fundamental nas relações com falantes dos mais diversos

> países, mas, sobretudo, para responder à necessidade de validação de cursos e formações realizadas no Brasil. De modo que, como parâmetro para a comprovação do domínio do português do Brasil, o Estado brasileiro elabora o CELPE-Bras.

Almeida Filho (2008, p. 13) defende que são necessários mais incentivos oriundos de políticas governamentais em favor da consolidação do ensino e da oferta de português língua estrangeira em nosso país. O autor reitera que,

> Dada a sua condição de país pós-colonial economicamente emergente, a responsabilidade brasileira pela língua e seu ensino numa circulação global tem demorado a se converter em políticas deliberadas e concertadas, entre elas a do ensino do Português como língua segunda e/ou estrangeira [...].

Mário Vieira de Carvalho, em seu artigo "Língua Portuguesa e Ciência" (*Jornal Público*, de 29 dez. 2013), argumenta que sejam publicados mais trabalhos em língua portuguesa. Defende que as línguas portuguesa e espanhola, assim como a alemã e a francesa, também podem ser línguas de referência nos trabalhos acadêmicos, devido às significantes produções acadêmicas. Portanto, "publicar em português ou em espanhol é publicar em línguas internacionais". Sem descredibilizar as publicações em língua inglesa, que é um referencial para internacionalização da pesquisa, o autor afirma que:

> [...] seria um erro reduzir a produção e a circulação de conhecimento científico a uma única língua veicular. Também o latim o foi durante séculos, acabando destronado pelo uso do vernáculo. Não há razão para crer que os processos históricos de hegemonia e contra-hegemonia de tal ou tal língua na comunicação científica estejam encerrados. Pelo contrário, é plausível que a atual "correlação de forças" se altere num futuro mais ou menos próximo (CARVALHO, 2013).

Segundo Allegro (2014), a necessidade de ensinar e aprender língua portuguesa está estabelecida; no entanto, algumas iniciativas são incertas, pois não se sabe se serão duradouras. Em 2013, foi criado o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) durante a II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial (Lisboa, 2013), que propunha atividades para todas as variantes do português, como foi previsto no Plano de Ação de Brasília (PAB), em 2010.

Ainda nas palavras da autora, o ensino de português tem longa tradição e forte reconhecimento fora do Brasil; apoiados pelo governo brasileiro, os Centros de Estudos

Brasileiros (CEBs)[3] atuam junto às embaixadas no exterior.

> O perfil dos alunos tem se modificado nos últimos anos nos institutos de idiomas no exterior. Se antes os alunos buscavam aulas de português visando o turismo ou a leitura dos romances, atualmente é comum encontrarmos executivos que começam a estudar por participarem de relações comerciais entre os países, estudantes com o projeto de estudar no Brasil e, logicamente, as pessoas que querem visitar o país pelos eventos esportivos. Passou a ser, também e pelo ensino nas escolas no exterior, escutar que crianças estão aprendendo o idioma (ALLEGRO, 2014, p. 24).

A expansão no ensino-aprendizagem de português como segunda língua (L2) nos últimos anos deu-se, essencialmente, devido a fatores profissionais, pessoais, turísticos e/ou comerciais e socioeconômicos. Esses fatores ratificam a necessidade de haver uma formação de excelência para os estrangeiros que não falam a língua por meio de uma abordagem didático-pedagógica qualitativa, a fim de que eles possam, nos variados contextos sociais de comunicação, acompanhar o progresso linguístico do português como língua adicional, nas relações com falantes do português e vice-versa.

Segundo Allegro (2014, p. 14),

> [...] o interesse pelo ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) tem aumentado no contexto internacional, em consonância com a importância que o Brasil adquiriu mais recentemente no cenário econômico desde que passou a configurar como uma das futuras potências mundiais, os BRICS (Brasil – Rússia – Índia – China-África do Sul).

Devido à posição geográfica do Brasil, diversos municípios fazem fronteira com países de língua espanhola. A procura por cursos de português como língua estrangeira é muito recorrente em território brasileiro, pois sua aprendizagem facilita a comunicação nas relações econômicas, sociais e profissionais. O português como língua adicional é relevante em razão de que seus contextos comunicativos têm se disseminado consideravelmente. Perna e Sun (2011, p. 60) revelam que a língua portuguesa é a

> [...] segunda língua românica, terceira língua europeia, quarta língua mais falada como língua adicional, quinta com maior número de países de língua oficial, espalhados pelos cinco continentes e sexta língua mundial. Além disso, até 2010, o português foi a 5ª língua mais falada na Internet com 82,5 milhões de usuários. Nas redes sociais, a língua portuguesa aparece como a 3ª

[3] O Centro de Estudos Brasileiros (CEB) foi fundado no dia 10 de setembro de 1974, em Assunção, capital paraguaia, em substituição ao Instituto Cultural Paraguai-Brasil. É composto por três setores: o da Língua Portuguesa, o de Artes Plásticas e a Escola de Arte.

> língua mais usada no Twitter e 9ª, no Facebook.

Nesse sentido, percebe-se o crescimento da língua portuguesa no mundo, sobretudo nos espaços sociais em que as pessoas desenvolvem a comunicação; as tecnologias de informação e comunicação intensificam esse processo de expansão da língua.

É nesta perspectiva que se considera o português como língua adicional para hispanofalantes, uma vez que as palavras em língua portuguesa e em língua espanhola são consideravelmente similares – ainda que, a respeito das semelhanças, o falante de língua espanhola precise ter cuidado com as pronúncias e os significados da língua portuguesa.

A falta de experiência linguística e comunicativa é um dos fatores que dificultam o diálogo, sobretudo entre línguas bastante semelhantes. É imprescindível que o indivíduo em fase de aquisição do português como língua adicional participe de interações comunicativas em ambientes reais – tanto em redes sociais quanto em outros espaços frequentados pelos falantes.

Para isso, o professor precisa favorecer espaços de interações reais e oferecer materiais didáticos que auxiliem nesse processo de ensino-aprendizagem.

1.3 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA PARA HISPANOFALANTES

Para Almeida Filho (2011), ensinar português com as especificidades da realidade brasileira não é uma tarefa muito fácil, já que há diversas particularidades contrárias nos contextos de aprendizagem; a língua-alvo possui aspectos culturais diversificados em sua composição.

Maia (2014) afirma que, para os hispanofalantes, a proximidade[4] com a língua no estágio inicial da aprendizagem pode gerar, em contrapartida, dificuldades em níveis mais elevados.

Batista e Alarcón (2012) afirmam que ensinar português como língua estrangeira é prezar pelas dissimilitudes; o professor é responsável por facilitar a compreensão do português e das culturas inerentes à língua entre os aprendizes desse idioma, os quais possuem outras línguas e culturas. Os autores acrescentam que

> [...] a sala de aula de PLE precisa ser considerada, então, como um lugar de cuidadosa e compreensiva interação social e movimentação da língua portuguesa, reconhecendo limitações e estados afetivos muito singulares que

[4] O ensino de PB para hispanofalantes, a proximidade e as interferências que permeiam as duas línguas são objeto de estudos da linguística aplicada.

> a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo (BATISTA; ALARCÓN, 2012, p. 1).

Scaramucci e Rodrigues (2004, p. 154-5) afirmam que as interferências lexicais na língua espanhola são o aspecto mais evidente nos estudos entre as duas línguas, portuguesa e espanhola; porém, há outros elementos a serem investigados – como as produções escritas realizadas por hispanofalantes.

As autoras argumentam que, se conseguirmos abordar as similitudes, é possível focar na aprendizagem das competências discursiva e textual juntamente às demais, o que facilitaria o ensino-aprendizagem por meio dessa proximidade, concentrando-o em assuntos de maior complexidade entre os dois idiomas e que, possivelmente, demandariam mais tempo para serem abordados.

Silva (2013) declara que, no âmbito do ensino de línguas, a intercompreensão (IC) é um recurso comunicativo em que o aprendiz faz o uso de sua LM e de outras línguas que já conhece para o aprendizado de outras línguas da mesma raiz. Ainda segundo a autora, na IC, há uma transferência de experiências, processos cognitivos e habilidades de uma língua para outra.

Em meados da década de 1980, os linguistas aplicados já se preocupavam com as particularidades do ensino de PLE para hispanofalantes. Conforme Lombello, El-Dash e Baleeiro (1983), um curso de português para falantes de espanhol deve, realmente, ser diferente dos cursos para outros estrangeiros. Sobre essas particularidades no ensino para falantes do espanhol como língua nativa, Simões (2004, p. 28) cita quais são as principais particularidades:

> 1. O alto grau de compreensão de L2 mesmo no início do aprendizado 2. A fossilização prematura de uma interlíngua por causa do seu alto poder comunicativo 3. O processo de aprendizado muito mais rápido quando comparado ao daqueles falantes de outras línguas 4. A necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a sua L1 e a L2

Segundo Santos (1999), o ensino de português para falantes do espanhol como língua nativa deve ser diferenciado, já que há uma grande semelhança linguística, fator que os diferencia daqueles voltados aos aprendentes de outros idiomas. As semelhanças podem ser benéficas, pois propiciam o contato em sala de aula, e incômodas, devido às interferências na língua nativa.

Almeida Filho (1995, p. 18-9) afirma que o ensino de português para o público de hispanofalantes não carece de uma metodologia específica, mas de alguns enfoques sobre os aspectos contrastivos entre as duas línguas que se aproximam e enganam o aprendente na

língua-alvo.

Neste cenário de línguas próximas, como o espanhol e o português, "ocorre uma situação sui generis de parcial falsa facilidade com repercussões para a construção da interlíngua" (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 189); "o desempenho do aprendente na língua-alvo [...], embora de forte progresso no início, tende a estacionar logo numa interlíngua baixa característica, o portunhol" (2004, p. 184). Ainda na concepção do autor, a interlíngua:

> [...] é um fenômeno natural do processo de aprendizagem de uma nova língua [...]. Trata-se de uma língua em construção com sistema orgânico próprio influenciada pela L1 mais fortemente no início [...] e vocacionado para prosseguir rumo a algum padrão associado [...] à língua-alvo (seja esse padrão a norma nativa, quase-nativa ou alguma norma não-nativa projetada) (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 188-9).

Conforme Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 287), a interlíngua é a língua "utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira; é uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula uma coerência relativa".

A partir dessa concepção, depreende-se que, nesse estágio de aprendizagem do português brasileiro, os aprendentes criam sentenças que permeiam as duas línguas, a materna (espanhol) e a língua-alvo (português), uma vez que não dominam as estruturas linguísticas necessárias para estabelecer uma comunicação apenas em língua portuguesa. Um bom exemplo de interlíngua é o portunhol, que mescla o português e o espanhol – muito utilizado nas zonas de fronteira nas relações comerciais entre brasileiros e hispanofalantes, na tentativa de se comunicar.

Quadro 1 – Conceito de interlíngua e premissas sobre aquisição de L2

Conceito de interlíngua e premissas sobre aquisição de L2
1. O aprendiz constrói um sistema de regras linguísticas abstratas que norteiam a compreensão e produção da L2. Este sistema de regras é visto como uma "gramática mental" e é referido como uma "interlíngua";
2. A gramática do aprendiz é permeável, o que significa que as regras, que constituem o conhecimento de um aprendiz em qualquer estágio, não estão fixadas, mas sim abertas às influências externas (através do insumo);
3. A gramática do aprendiz é transicional. O aprendiz muda sua gramática de tempos em tempos, acrescentando regras, deletando outras e reestruturando o sistema todo. Isto resulta em um processo chamado de *interlanguage continuum*. Isto é, o aluno constrói uma série de gramáticas mentais ou interlínguas quando gradualmente aumenta a complexidade de seu conhecimento da L2;

4. Há duas hipóteses sobre o sistema de IL[5]. A primeira é que o sistema que o aprendiz constrói contém regras variáveis, ou seja, regras que funcionam em um contexto, mas em outros não. A segunda é que o sistema de interlíngua é homogêneo e que a variabilidade reflete os erros que os aprendizes cometem quando tentam usar seus conhecimentos para se comunicar. A premissa de que os sistemas de interlíngua são variáveis é, porém, discutível. Corder (1978), citado por Moita Lopes (1996, p. 115), por exemplo, "trata as ILs como contínuas, isto é, elas estão constantemente passando por mudança. O autor sugere que as ILs, assim como qualquer sistema linguístico real, não-idealizado, podem ser descritas por meio de regras variáveis";
5. O aprendiz empreende várias "estratégias de aprendizagem" (grifo do autor) para desenvolver sua interlíngua. Os diferentes tipos de erros que ele comete refletem diferentes estratégias de aprendizado, por exemplo, erros de omissão sugerem que ele está de alguma forma simplificando a tarefa de aprender, ignorando fatores gramaticais que ele não está preparado para processar. Por outro lado, erros de generalização e transferência também podem ser vistos como evidência de estratégia de aprendizado;
6. A gramática do aprendiz é passível de uma fossilização. A fossilização refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

Fonte: Ellis (1997, p. 33 *apud* PERCEGONA, 2005, p. 5).

Selinker (1972 *apud* PERCEGONA, 2005, p. 6) afirma que o percentual de aprendizes que desenvolvem a mesma gramática mental de um falante nativo é de 5%, e que o fenômeno da fossilização – considerado pelo autor um dos aspectos mais relevantes da IL – não ocorre na aquisição da L1, pois só ocorre na L2.

> A fossilização diz respeito a determinados aspectos de pronúncia, regras estruturais ou subsistemas linguísticos que permanecem na interlíngua do aprendente, independentemente da idade ou do conhecimento adquirido na língua-alvo. Selinker elenca cinco processos responsáveis pelo fenômeno da fossilização na interlíngua do aprendente, quais sejam: a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem da língua-alvo, as estratégias de comunicação na língua-alvo e a hipergeneralização do material linguístico da língua-alvo (SILVA, 2018, p. 214).

De acordo com Santos (1999, p. 53), a prematura satisfação das necessidades de comunicação é apontada como causa da fossilização da interlíngua do português por hispanofalantes, comumente chamada de portunhol.

Para Mohr (2007, p. 21), no caso dos hispanofalantes, há que se "reconhecer a interlíngua como parte integrante do processo de aquisição de língua e o erro proveniente de seu uso como um avanço em direção à língua-alvo".

[5] Interlíngua.

Segundo Ferreira (2002), para que não aconteça a fossilização logo no início do processo, “o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos, o da língua materna e o da nova língua” (p. 142). No ensino de português para falantes do espanhol, devem-se priorizar atividades que abordem a língua de um modo autêntico, pois o professor poderá fazer o contraste nos dois sistemas linguísticos.

Ainda conforme Ferreira (2002), os linguistas aplicados concentraram suas pesquisas na análise contrastiva (AC) como um recurso de comparação de línguas próximas, no intuito de conscientizar os aprendentes das dissimilitudes entre os dois sistemas linguísticos – pois as similitudes entre as línguas espanhola e portuguesa induzem os falantes a perceber semelhanças e diferenças com mais facilidade.

Nas regiões fronteiriças, nas quais os alunos do português brasileiro são hispanofalantes, é importante considerar as similitudes das estruturas linguísticas entre as línguas espanhola e portuguesa; porém, as semelhanças entre as duas línguas irmãs levam a uma “despreocupação” quanto aos aspectos fonético-articulatórios (HOYOS-ANDRADE, 1994; ALLEGRO, 2004; SANDES, 2010).

Diante do exposto, é importante considerar as particularidades do contexto fronteiriço e os recursos que podem facilitar o ensino-aprendizagem do PB para hispanofalantes, como a proximidade das línguas irmãs – que contribui de forma significativa nos estágios iniciais do aprendizado da L2, pelo contraste ou pelo uso de outras metodologias que auxiliem este público-alvo.

1.4 CARACTERIZAÇÃO DA FRONTEIRA DE GUAJARÁ-MIRIM E GUAYARAMERÍN

A fronteira Brasil/Bolívia é o cenário no qual se desenvolve a pesquisa, uma vez que o material didático ora analisado foi utilizado por professores do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) do *Campus* de Guajará-Mirim. Por isso, acreditamos que é pertinente conceituar e caracterizar o âmbito da investigação.

Segundo Santos (2016, p. 66, grifos nossos), “O termo fronteira deriva do Latim *fronteria* ou *frontaria* e significa parte do território situado em frente ou nas margens”. A autora acrescenta que, por meio das fronteiras internacionais, é possível demarcar territórios políticos, além de delimitar espaços múltiplos e diversos que oferecem uma variedade de significados simbólicos do deslocamento e das trocas advindas desse contato.

Para Garcia (2010, p. 14), a fronteira pode ser vista como “um portal que muda o status das pessoas e das coisas. Uma zona de transição. Com este poder quase mágico, uma fronteira

pode libertar ou aprisionar. Pode antagonizar, mas pode também integrar". Sánchez Serrano (2011, p. 8) destaca que

> [...] as fronteiras não se reduzem aos limites físicos da divisão entre estados nacionais, mas ampliam-se além de tais limites em função do estabelecimento de cidades gêmeas e áreas de influência transfronteiriça, onde os habitantes desenvolvem cotidianamente as diferentes atividades entre ambos os lados da fronteira e constroem uma realidade fronteiriça específica[6][tradução nossa].

Ferrari (2011, p.27) afirma que o termo fronteira surge de "front, zona de combate por definição, inicialmente com valor militar. O front militar seria então composto por um grupo de pessoas, e, portanto, a fronteira seria humana". "A condição de fronteira impõe mobilidade aos indivíduos de qualquer classe social, com diferentes graus de intensidades que legitimam os mecanismos de complementaridades [...]" (OLIVEIRA, 2009 *apud* MOURA; CARDOSO, 2016, p. 206).

Segundo Ferreira e Silva (2012, p. 4),

> [...] a fronteira é regida por certa regulação específica, peculiar, ou seja, os contatos linguísticos desses sujeitos possuidores de culturas distintas, que convivem no espaço de fronteira, realizando um exercício diário de interação e aproximação é extremamente único. Estes contatos são divergentes e diferenciados, mas, ao mesmo tempo, semelhantes pela condição de igualdade que os contextualizam. Desta forma, pensar a fronteira, nesta linha imaginária que divide os dois territórios, é pensar em seus contatos, trocas e interações reais, ou seja, refletir as especificidades do espaço, considerando que há um processo natural, responsável por gerar uma identidade própria do fronteiriço, em que inclusive as tradições culturais e manifestações religiosas vão se misturando.

Segundo os autores, a região de fronteira possui regras específicas: a interação e o achegamento entre diferentes culturas na região de fronteira são extremamente peculiares e, ao mesmo tempo, semelhantes devido ao contexto de igualdade; logo, é necessário observar que este espaço possui características próprias do contexto fronteiriço – por isso, haverá, naturalmente, uma mescla de aspectos culturais, socioeconômicos, religiosos etc.

Segundo Day (2013, p. 164), no Brasil, há 11 unidades federadas que dividem zonas fronteiriças com diferentes países hispanofalantes, abrangendo cerca de 580 municípios.

---

[6] "[...] las fronteras no se reducen a los límites físicos de división entre estados nacionales, sino que se amplían más allá de dichos límites a partir del establecimiento de ciudades gemelas y áreas de influencia transfronteriza, donde los habitantes desarrollan cotidianamente las diferentes actividades entre ambos lados de la frontera y construyen una realidad fronteriza específica".

Alguns municípios do estado de Rondônia, na região Norte, também fazem parte dessa região fronteiriça; Guajará-Mirim é o segundo maior município do estado em extensão territorial, e o oitavo em população.

Segundo Lira (2017, p. 19), “Na fronteira, as cidades gêmeas possuem um papel fundamental. Nessas cidades são materializadas interações dos mais diferentes tipos sendo que a formação histórica destas antecede qualquer decisão federal de criar uma faixa de fronteira institucionalizada”.

O cenário destaca duas cidades gêmeas – Guajará-Mirim e Guayaramerín –, localizadas no estado de Rondônia, no Brasil, e no Departamento de Beni, na Bolívia. As duas estão separadas pelo rio Mamoré, bastante largo, sem ponte que permita fazer a travessia, realizada por meio de lanchas motorizadas as quais cobram valores relativamente baixos na prestação deste serviço. Segundo Silva *et al*. (2009, p. 4),

> na fronteira Brasil-Bolívia esses fatores são motivados pelas relações comerciais, trabalhistas, educacionais e culturais entre brasileiros e bolivianos. Este trabalho descreve o funcionamento dos sentidos das línguas para os sujeitos fronteiriços, em cenas cotidianas, ou seja, o contato diário com o “outro”, a partir das diferentes relações estabelecidas, considerando as línguas como fortes elementos que se constituem em espaços de circulação nesta zona fronteiriça. Desta maneira, as relações de convivência entre os sujeitos fronteiriços são interpretadas por meio dos diálogos produzidos.

O maior movimento na travessia ocorre do lado brasileiro para o lado boliviano, denominado localmente de *La banda*; o comércio de importados é intenso e recebe visitas diárias de inúmeros brasileiros para fazer compras. A situação não é diferente no lado brasileiro, que diariamente também recebe bolivianos em busca de produtos alimentícios, entre outros, porém em quantidade menor que o fluxo em direção contrária.

As circunstâncias linguísticas nesta região são bem distintas das que predominam em outras cidades gêmeas, provavelmente pela situação do acesso entre elas, que não é tão prático como em outras fronteiras. A zona comercial boliviana começa bem no terminal portuário e se estende por aproximadamente dez quadras na avenida principal. Além da ausência de ponte para fazer o cruzamento entre as duas cidades, existe ainda o medo da travessia nas pequenas embarcações, que não apresentam muita segurança – o que enfraquece o contato entre as duas cidades.

A cidade de Guayaramerín foi fundada em 1892, devido à importância do setor agrícola na região, principalmente a exportação da borracha e da castanha. Atualmente, a principal atividade econômica é o comércio com o vizinho Brasil.

A região fronteiriça de Guayaramerín e Guajará-Mirim destaca-se por sua grande diversidade linguística e cultural: além do português e do espanhol, são faladas muitas outras línguas indígenas, como oro uin, uari e urupá. É nesse ambiente sociolinguístico que pretendemos refletir acerca das implicações das variações linguísticas no âmbito escolar.

A oportunidade de se comunicar em língua estrangeira, conhecer outras realidades e, principalmente, de se sentir capaz de realizar determinadas tarefas em uma língua que não é a sua constitui fator de motivação para aprender não só a língua, mas também outros elementos que fazem parte da cultura, como uma contribuição a mais para refletir sobre sua própria realidade. Ruiz e Döring (2002, p. 384) afirmam que

> [...] hoje temos a convicção de que a linguagem é adquirida por uma necessidade de comunicação baseada em aptidões humanas para a linguagem, exposta a um meio linguístico específico, e num processo dinâmico e criativo intimamente relacionado com a evolução da pessoa (tradução nossa)[7].

Para que os estudantes de língua situados na fronteira entre Guajará-Mirim e Guayaramerín desenvolvam competência linguística e comunicativa em português brasileiro (PB), é de extrema importância que os professores deste idioma sejam capacitados e tenham o máximo de domínio das variações linguísticas da região, dando dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem.

É grande a busca de cursos de idiomas, tanto por brasileiros que desejam aprender o espanhol como de bolivianos, venezuelanos, argentinos e uruguaios que desejam aprender o português.

O curso de Medicina ofertado pela Universidad Autónoma del Beni impulsionou a procura pelos cursos de português no Brasil, já que, anualmente, recebe diversos alunos de todo o Brasil; por este motivo, professores e servidores buscam capacitação linguística, no intuito de compreender melhor os estudantes brasileiros. Ademais, há muitos comerciantes hispanofalantes, para quem uma comunicação bem-sucedida pode ser o diferencial para fazer negócios melhores.

Segundo a página na internet do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), o Português como Língua Adicional (PLA) passou a ser o terceiro curso ofertado por meio do programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras: o *Campus* Guajará-Mirim, desde 2016, oferta cursos de PLA para alunos bolivianos que residem em Guajará-Mirim e

---

[7] "[...] hoy se tiene la convicción de que el lenguaje se adquiere por una necesidad de comunicación a partir de las aptitudes humanas para el lenguaje, expuestas a un medio linguístico determinado, y en un proceso dinámico y creativo íntimamente relacionado con la evolución de la persona".

Guayaramerín. O Instituto, no mesmo ano, ofertou cursos de inglês e espanhol à comunidade interna e externa em todos os *campi* do IFRO.

O curso de português como língua adicional nível (A1) – composto por quatro disciplinas, perfazendo um total de 60 horas – foi ofertado na modalidade presencial e teve como público-alvo servidores entre 30 e 50 anos que atuam no ensino superior na cidade de Guayaramerín. Este curso de formação continuada teve como objetivo proporcionar aos aprendizes bolivianos a inserção social na cultura brasileira por meio da aprendizagem do português como língua adicional.

1.5 OS MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE

De acordo com Bandeira (2009, p. 14), os materiais didáticos podem ser considerados "produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática". Nesta perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) reforçam:

> Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros (BRASIL, 2006, p. 154).

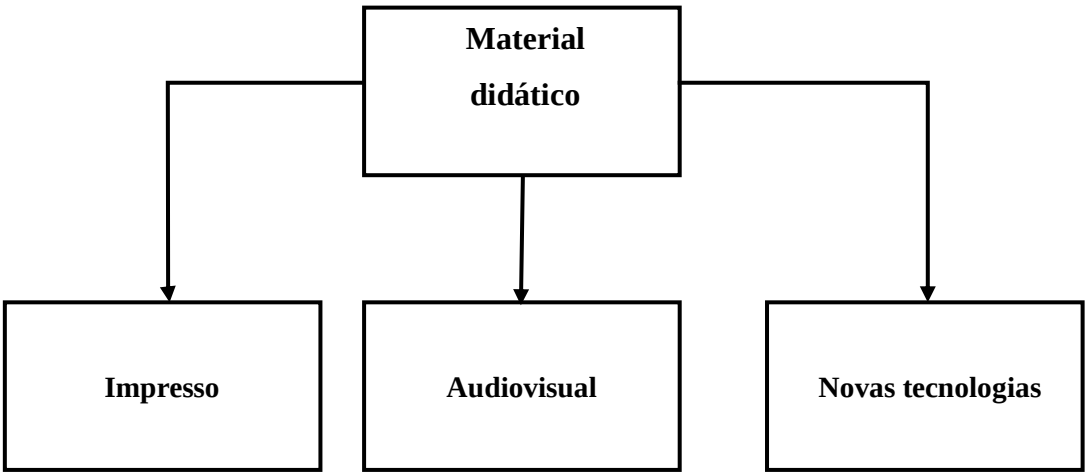
Assim, podemos dizer que os materiais didáticos são recursos didático-pedagógicos à disposição dos professores. Conforme Bandeira (2009, p. 14), "O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática". Segundo Rangel (2005, p. 25),

> Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências.

Pfromm Netto (2001) afirma que houve um aperfeiçoamento nos materiais voltados ao ensino em diversas áreas, impressos ou audiovisuais, que gerou nova linguagem, técnicas,

concepções e modernos instrumentos de avaliação. Podemos observar, na imagem a seguir, como resultou a evolução do material didático:

Figura 1 – Material didático quanto ao suporte e ao uso das mídias



Fonte: Bandeira (2009, p. 15).

Cada material didático possui sua relevância no processo de ensino-aprendizagem; o livro didático, por sua vez, destaca-se entre os diversos materiais didáticos no cenário educacional. Para Vilaça (2009, p. 5-6), os livros didáticos

> [...] são vistos – ou pelo menos indiretamente tratados – como o material didático por excelência, tanto na área de Linguística Aplicada quanto na Educação como um todo. Isto se deve ao fato de o livro ser a modalidade de material didático mais discutida na literatura). Fato este que se justifica por ser o livro didático o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aula de línguas estrangeiras.

Bandeira (2009) menciona que, com passar dos tempos, o livro didático ganhou notoriedade como um instrumento pedagógico. Segundo Eres Fernández (2014), grande parte dos professores da educação básica converteram o livro didático no principal recurso pedagógico no âmbito escolar. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) a permanência do livro didático nas salas de aulas está associada à competência dos editores e autores nas adaptações, mudanças de paradigmas, renovações e alterações nos programas governamentais e inovação tecnológica.

Eres Fernández (2014) afirma que esses recursos, quando bem elaborados, selecionados e utilizados, podem facilitar o ensino-aprendizagem, conforme apresentam os conteúdos considerados importantes de forma organizada, bem como diferentes exercícios práticos para a sua consolidação. Segundo as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p. 154),

> uma seleção adequada, que leve em conta o planejamento do curso como um todo, incorporará alguns ou vários desses recursos de forma harmoniosa, o que, por sua vez, implica não se ater exclusivamente a apenas um deles, posto que nenhum é tão abrangente que contemple todos os aspectos relacionados à língua em estudo. Contudo, sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva.

Segundo as Orientações Curriculares, nenhum material didático possui todos os aspectos inerentes ao ensino de línguas, mas uma seleção apropriada e uma organização específica poderão reunir diversos recursos que complementem, harmoniosamente, os materiais didáticos entre si. O documento acrescenta que é primordial considerar o livro didático como um parâmetro para a prática docente, como um suporte que facilita o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o professor a selecionar e sistematizar objetivos e conteúdos.

Segundo Eres Fernández (2014, p. 355-7), planejar aulas a partir da adoção de apenas um livro didático pode trazer muitos malefícios, como:

> - A visão do(s) autor(es) do livro didático sobre o que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira pode não coincidir com a visão do professor, o que geraria conflitos no momento de utilizá-lo;
> - Os pressupostos teóricos, linguísticos e metodológicos presentes no livro podem diferir daqueles que o professor defende, seja por sua própria formação profissional, convicções ou crenças pessoais, seja pelas diretrizes da instituição escolar onde o livro didático é adotado;
> - Restringem-se as amostras de língua e cultura (*input*) disponibilizadas aos alunos e, consequentemente, o contato que estes poderiam/deveriam ter com textos de diferentes origens, ideologias, gêneros e tipologias;
> - Limita-se a oferta de informações e explicações (linguísticas, socioculturais, discursivas, estratégicas e pragmáticas), assim como de atividades práticas;
> - Os conteúdos abordados, bem como a sequência adotada, nem sempre são os mais necessários ou adequados a um determinado contexto de ensino e, por vezes, não é possível fazer alterações e/ou adaptações (inserir ou excluir textos e/ou atividades, por exemplo);
> - O tempo de duração do curso nem sempre é compatível com as horas de estudo requeridas pelo livro em sua totalidade, o que gera um certo descompasso: ou as unidades finais não são estudadas, ou é preciso dedicar menos tempo do que seria necessário a cada lição para concluir todo o livro até o final do período letivo.

Segundo Eres Fernández (2014), a escolha do livro didático deve ser pautada em critérios objetivos e análise minuciosa que permitam escolher um manual que responda aos anseios de cada contexto educacional. O material deve ser parceiro dos docentes e facilitador

do ensino-aprendizagem; para isso, professores devem possuir conhecimentos acerca dos pressupostos linguísticos e metodológicos que permeiam este processo educacional.

1.5.1 O livro didático no ensino de línguas

Paiva (2014) pontua que, no ensino de línguas, os livros eram escassos e os professores frequentemente adotavam os métodos baseados em diálogos e ditados para suprir essa carência. Antigamente, somente o professor tinha o livro; já os alunos faziam a cópia dos textos por meio de ditados. Segundo Paiva (2014), o livro impresso só surgiu no século XV, quando as publicações se tornaram mais populares e diversificadas. Ainda segundo a autora, os primeiros livros didáticos tinham como referência a língua escrita e o conceito de língua estava relacionado ao de estrutura da gramática.

Conforme Diniz (2008), a partir da década de 1980, o número de materiais didáticos publicados no Brasil passou a aumentar paulatinamente. Os livros para o ensino de português a falantes estrangeiros que surgiram nessa época foram: *Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros*, *Tudo bem – Português para a nova geração*, *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* e *Fala Brasil*, todos publicados por editoras brasileiras. Ainda segundo o autor, a partir dos anos 1990, houve aumento considerável de publicações de livros didáticos de PLE. Com o surgimento de um público diversificado – formado por hispanofalantes, adolescentes, funcionários de empresas e candidatos ao exame Celpe-Bras –, os materiais também foram se diversificando, assim como os níveis de proficiência contemplados pelos livros, que vão do básico ao avançado.

Como vimos, o ensino de português para estrangeiros, assim como o inglês e o espanhol, já existe há muito tempo em nosso país, mas a difusão de cursos ainda é recente. Esta é uma área em expansão e vemos, paulatinamente, universidades e institutos federais disseminarem cursos superiores e de extensão de português como língua estrangeira.

> Neste cenário de crescente interesse pela língua estrangeira, surge a necessidade de se pensar em materiais didáticos. Entre os recursos didáticos, o livro continua sendo o primeiro ponto a ser definido e, ainda nos dias atuais, há a crença, por parte dos alunos e até de professores, que sem livro a aula não é “séria”, que não houve preparação da aula. Decidir por um livro ainda é uma tarefa relativamente simples em PLE, pela razão de que o número de livros didáticos para o ensino dessa língua estrangeira é reduzidíssimo, se o compararmos com os títulos para inglês e, até mesmo o espanhol. A biblioteca para PLE é ainda muito pequena, tanto em títulos de materiais didáticos, como de livros teóricos, necessários para a formação do professor (ALLEGRO, 2014, p. 25).

Ainda de acordo com os estudos de Allegro, as publicações de livros didáticos em PLE têm se mantido constantes; há, aproximadamente, uma nova obra a cada dois anos, acompanhada de reedições e atualizações famosas. Essas publicações, frequentemente, ficam restritas a instituições de ensino superior (IES) ou institutos de idiomas.

De acordo com Meyer (2015, p. 19), "O repertório de livros didáticos existentes à disposição de quem se disponha a aprender ou a ensinar o português é extremamente limitado". Ainda conforme a autora, a maioria das obras é de abordagem comunicativa[8], embora não se siga a abordagem proposta.

Para Meyer, ainda são insuficientes as obras publicadas no exterior, as quais, frequentemente, não abordam as realidades linguística e social do Brasil atual – devido ao fato de seus autores, brasileiros, não acompanharem as mudanças ocorridas no país e retratarem um Brasil conforme eles haviam visto 20, 30 anos atrás, quando deixaram o território brasileiro. O país atual não é mais o mesmo linguisticamente. A autora constata que

> As obras publicadas no Brasil são caras, e chegam caríssimas a outros países, quando importadas; além disso, quase sempre são escritas por autores sem formação específica, muitas vezes nem mesmo em Letras, que compilam materiais usados na construção de um conhecimento puramente empírico, adquirido em aulas particulares ministradas a amigos e amigos dos amigos (MEYER, 2015, p. 19).

A autora enfatiza que há uma carência desproporcional de cursos de formação de professores de português como segunda língua, no Brasil e no mundo, e cita o único curso de pós-graduação *lato sensu* do país, intitulado "Formação de professores de português para estrangeiros", oferecida pelo Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Meyer considera que essa escassez é decorrente da falta de capacitação profissional na área de formação específica de PLE. Na maioria das vezes, os professores não possuem formação em Letras ou em língua portuguesa, ou mesmo formação superior: são "docentes" nativos da língua portuguesa, que acreditam que esta é a única qualificação para ministrar aulas de português para estrangeiros.

Segundo Cristófaro-Silva (1999), a formação linguística do docente de língua

---

[8] Segundo Souza (2003, p. 40), "A abordagem comunicativa se caracteriza por: considerar a competência comunicativa como objetivo central do processo ensino/aprendizagem; a interação entre os aprendizes como o objetivo da prática didática; a ênfase nas estratégias de negociação de significados visando ao desenvolvimento da interação e, finalmente, a busca pela integração das quatro habilidades de forma conjunta e harmônica".

estrangeira deve ser de excelência, uma vez que, durante suas práticas didáticas, precisa fazer o contraste entre os dois idiomas e pode traçar novas estratégias de ensino com o objetivo de evitar interferências linguísticas.

> O professor de língua estrangeira deve conhecer bem a língua que ensina e ser capaz de compará-la ao português. A comparação permite avaliar problemas de interferência linguística de uma língua na outra e formular propostas de bloquear tal interferência. Formação: Graduação em Letras – português e outra língua (CRISTÓFARO-SILVA, 1999, p. 21).

Para Morita (1998, p. 65), o livro didático "alivia a tarefa de planejamento do professor, pois todo autor de material didático (...) faz um planejamento geral do curso". Almeida Filho *et al.* (1991) menciona que o livro é o material didático mais usado pelos professores de línguas estrangeiras, apesar da dificuldade financeira que os alunos encontram para adquiri-lo.

> Este novo período caracteriza-se, entre outros aspectos, pela oferta de muitos materiais: livros de texto, dicionários, cadernos de exercícios, livros de atividades lúdicas, coleções didáticas, livros de leitura, tudo isso pensado para os diferentes níveis de conhecimento da língua e para estudantes de diferentes idades (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 66, tradução nossa)[9].

Para Eres Fernández (2000), os materiais didáticos para os professores são considerados suportes didáticos importantes, pois facilitam o ensino-aprendizagem, oferecendo-lhes sistematicamente conteúdos e atividades para a sua prática e consolidação, sendo o livro didático o principal apoio dos docentes e alunos, ocasionando, segundo a autora, um "caso de fidelidade total".

> Os livros didáticos que se declaram específicos para o ensino de português a falantes de espanhol trazem, em sua maioria, uma concepção de ensino de língua como sistema. [...] o Português é apresentado na versão não recomendada por Almeida Filho, o passo-a-passo lento baseado em conteúdos linguísticos e contraste limitado a itens gramaticais das duas línguas. Cabe aqui uma reflexão: os materiais didáticos devem necessariamente codificar as especificidades necessárias ao ensino de PLE aos falantes de espanhol? Se sim, quais? É uma pergunta para ser explorada em outro trabalho de pesquisa (GONZALEZ, 2015, p. 45).

Segundo Barreto e Alves (2012), os materiais didáticos nacionais e estrangeiros, muitas

---

[9] "Este nuevo periodo se caracteriza, entre otros aspectos, por la oferta de muchos materiales: libros de texto, diccionarios, cuadernos de ejercicios, libros de actividades lúdicas, colecciones didácticas, libros de lectura, todo ello pensado para los diferentes niveles de conocimiento de la lengua y para alumnos de distintas edades".

vezes, costumam sugerir atividades desenvolvidas por meio de estímulo e resposta de caráter mecanicista[10], assemelhando-se aos materiais audiolinguais da década de 1950 – uma vez que fazem uso dos exercícios de imitação de *drills* mecânicos, sem considerar a importância das produções orais.

Conforme Jones (1997, p. 106 *apud* BARRETO; ALVES, 2012, p. 236), "para serem verdadeiramente eficientes, os exercícios mecânicos (*drills*) devem ir além da simples prática e mímica de contrastes e sons descontextualizados". Desse modo, uma comunicação eficaz deve ir além de sons isolados: necessita integrá-los numa comunicação real de uso.

Portanto, é possível concluir que não há um livro didático "completo" que atenda a todas as necessidades de docentes e alunos, pois na maioria dos materiais predomina a abordagem comunicativa ou atividades baseadas apenas na gramática normativa, de forma mecânica; no entanto, o professor, responsável por intermediar o conhecimento, poderá selecionar outros materiais didáticos e incluí-los na sua prática pedagógica.

1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, discorremos sobre os principais aspectos que envolvem o ensino de português como língua estrangeira no contexto de fronteira para hispanofalantes. Como pudemos observar, no Brasil, o ensino do PLE ainda necessita de políticas públicas para que haja uma expansão exitosa, uma vez que a oferta de cursos de formação para professores é insuficiente; sendo assim, a disponibilidade de cursos de PLA nas regiões de fronteira é bastante limitado.

Os materiais didáticos limitam-se à abordagem comunicativa, e muitos docentes fazem adaptações para adequar o material às necessidades do público-alvo.

Além disso, a bibliografia mostra que as similitudes entre as línguas portuguesa e espanhola nos cursos de nível inicial são benéficas; porém, em níveis mais avançados, esses benefícios já não se verificam, porque há especificidades nas duas línguas em que os contrastes linguísticos não são eficazes.

Esses dados são extremamente relevantes para nossa pesquisa, porque nos permitem refletir sobre o ensino-aprendizagem de PLE na fronteira Brasil/Bolívia, propiciando aos docentes que lecionam nessa área conhecer o histórico, as perspectivas e os desafios

[10] Segundo o dicionário de termos chaves de espanhol língua estrangeira (ELE) do Centro Virtual Cervantes, "Um exercício de repetição é um exercício estrutural destinado a reforçar a aprendizagem da gramática (regras e estruturas) e da pronúncia, perpassando rapidamente pelo léxico" (tradução nossa).

relacionados à temática do ensino de português para falantes do espanhol. Assim, podemos concluir que os autores lidos nos fornecerão dados importantes para nossa pesquisa sobre o ensino da pronúncia nos materiais didáticos do português brasileiro para hispanofalantes.

2 FONOLOGIA PB *VERSUS* FONOLOGIA DO ESPANHOL

Nesta seção, pretende-se realizar uma abordagem da constituição da fonologia, suas particularidades e aspectos que a distinguem da fonética a partir de perspectivas teóricas estruturalistas e gerativistas. Para tanto, realiza-se uma breve revisão da literatura acerca dos sistemas vocálicos e consonantais do português brasileiro e da língua espanhola. Em seguida, apresenta-se um panorama do ensino da pronúncia e da variação linguística no ensino de línguas, do tratamento dado a esses aspectos linguísticos nos materiais didáticos de língua estrangeira e das contribuições da consciência fonológica no ensino-aprendizagem do português como língua adicional.

2.1 FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017), a fonologia surge a partir do século XX. A disciplina interessa-se pela função linguística dos sons da fala, estabelecendo os sons de fala inerentes à descrição linguística; além disso, faz diferenciação de sentido, considerando as variações sonoras que influenciam a compreensão da mensagem sem análises fonéticas.

As teorias estruturalista, funcionalista e gerativista modificaram-se, ao passo que os olhares sobre a fonologia foram se transformando, dando origem a teorias fonológicas na tentativa de descrever os sons das línguas dentro de uma organização linguística com base em suas funções e variações de contexto e posicionais.

Conforme Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017, p. 92), “a fonologia é então uma **interpretação**, restrita a uma língua específica e aos modelos teóricos que a descrevem, daquilo que a fonética apresenta”.

Cristófaro-Silva (2017, p. 110) afirma que a

> **fonologia** phonology disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza também a boa-formação das sílabas e dos aspectos suprassegmentais como, por exemplo, o tom e o acento. Relaciona-se com o estudo gramatical do conhecimento linguístico, ou seja, a **competência**. Tem interface com a fonética, com a morfologia e com a sintaxe.

Para Silva (2007), os estudos fonológicos não se preocupam com todos os sons de uma determinada língua e suas variantes, mas se interessam pelos sons que possuem uma função

comunicativa numa dada língua. Ainda segundo Silva (2007, p. 80), “ter função comunicativa significa, portanto, que um som tem aspectos que, diferindo dos aspectos de outros sons, permite que esse som veicule uma mensagem”. O termo fonologia surgiu do estruturalismo linguístico, por meio dos estudos dos linguistas Roman Jakobson e Morris Halle1 relacionados às investigações dos aspectos sonoros utilizados para intermediar uma determinada mensagem.

> [...] a fonologia se ocuparia do aspecto abstrato do nível sonoro da linguagem, isto é, se ocuparia da representação que os falantes de uma determinada língua têm das unidades mínimas que constituem esse nível. A fonética, por outro lado, se ocuparia do aspecto concreto do nível sonoro da linguagem, isto é, se ocuparia da realização das menores unidades constituintes do nível sonoro. Adotar essa perspectiva – que ainda vigora na linguística, inclusive em modelos de análise fonológica de herança gerativa – implica em admitir também que fonética e fonologia são duas disciplinas autônomas, distintas (SILVA, 2007, p. 80).

Segundo Hora (2009), as línguas estão associadas aos sistemas e padrões sonoros que compartilham determinadas propriedades básicas, mas que divergem na constituição dos inventários sonoros, em sua ordem e na ocorrência dos processos. Assim, o fonólogo terá, à sua disposição, diversas possibilidades para estudar os sistemas dos sons e trabalhar na solução ou na atenuação das imperfeições da fala.

Para Simões (2006, p. 18),

> a fonologia é a parte da linguística que se ocupa dos sons da língua, ou seja, levanta, classifica e estabelece as distinções básicas entre fonemas de uma língua, visando à descrição de sua estrutura fônica, o que possibilita distingui-la de outras línguas e definir seu padrão combinatório no nível da sílaba.

Muitos estudos têm se empenhado em distinguir fonética e fonologia; mesmo assim, alguns pesquisadores que atuam nesta área não estão convencidos de que há diferenças, já que fonética e fonologia possuem os sons da fala como o principal objeto de estudo.

Neste sentido, após apresentar as definições de fonologia, julgamos importante realizar a discussão em torno das principais diferenças em entre a fonética e fonologia no intuito de mostrar um panorama das funções e interfaces relativas às propriedades articulatórias dos sons do português brasileiro.

Martinet (1974, p. 36), em *A Linguística Sincrônica*, afirma que:

> [...] poder-se-ia apresentar a fonologia como um modo de se considerar a fonética: seria a fonética tratada dos pontos de vista funcional e estrutural, e os que estão convencidos da necessidade de estudar os fatos desses dois pontos

> de vista pensam que toda fonética deve ser fonológica no seu princípio. Se uma distinção deve ser mantida entre as duas disciplinas, dir-se-á que a fonética estuda os sons da linguagem sem preocupar-se com a língua à qual pertencem, enquanto que a fonologia os considera em função dessa língua.

João Veloso (2015) elaborou um quadro com as principais informações acerca dos critérios que permitem a distinção entre os níveis fonético e fonológico, baseando-se no texto de Troubetzkoy (1939).

Quadro 2 – Principais argumentos de base da divisão fonética/fonologia

FONÉTICA	**FONOLOGIA**
Disciplina natural	Disciplina linguística
Objeto físico: os sons da fala	Objeto imaterial, linguístico e gramatical (teórico, abstrato, "ideal"): os modelos teóricos (mentais) que presidem ao processamento dos sons da fala (fonemas, ...)
Estudo dos sons em si mesmos, nas suas propriedades físicas e materiais (articulatórias e acústicas)	Estudo do comportamento e da função linguística dos sons e das suas propriedades
Mundo "sensível" (Platão)	Mundo "inteligível" (Platão)
Unidade mínima: fone (unidade física, irrepetível, empiricamente acessível, mensurável e quantificável	Unidade mínima: fonema (unidade teórica; modelo armazenado no conhecimento linguístico dos falantes
Variação ilimitada dos fones	Função distintiva dos fonemas (modelos linguísticos razoavelmente estáveis e cristalizados no conhecimento implícito da língua dos falantes)

Fonte: Veloso (2015, p. 12).

De acordo com as teorias acima citadas, concordamos com os autores que, apesar de possuírem os sons da fala como objeto central dos seus estudos, a fonética e a fonologia são áreas que possuem suas especificidades.

Assim, entendemos que a fonética tem o papel de descrever o ato de fala, de forma descritiva, e a fonologia pretende descrever a estrutura organizacional dos sons de uma língua.

2.2 O SISTEMA VOCÁLICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Os estudos teóricos e pesquisas acerca da fonologia do sistema vocálico do português brasileiro estão relacionados à concepção dos elementos contrastivos das vogais e aos processos fonológicos associados aos fonemas. Nesse sentido, apresentaremos uma revisão acerca da constituição e da organização do sistema vocálico do PB.

Segundo Cagliari (1981, p. 34), "os sons vocálicos são pronunciados com um estreitamento dos articuladores orais de tal modo aberto que a corrente de ar, passando centralmente por ele, não produz fricção local".

Cardoso (2009, p. 87) afirma que "o critério fonético, a diferença entre consoantes e vogais está em que as vogais são consideradas sons produzidos sem nenhum obstáculo à passagem de ar pela boca, enquanto as consoantes são produzidas com um obstáculo à passagem de ar pela boca".

A autora acrescenta que o comportamento do fonema[11] na sílaba constitui outro critério, uma vez que na língua portuguesa apenas as vogais são responsáveis pela formação do núcleo silábico – assim, não há ocorrência de sílabas sem vogais. As consoantes podem ocupar as posições inicial ou final da sílaba, denominadas aclive e declive, e podem aparecer ou não na sílaba.

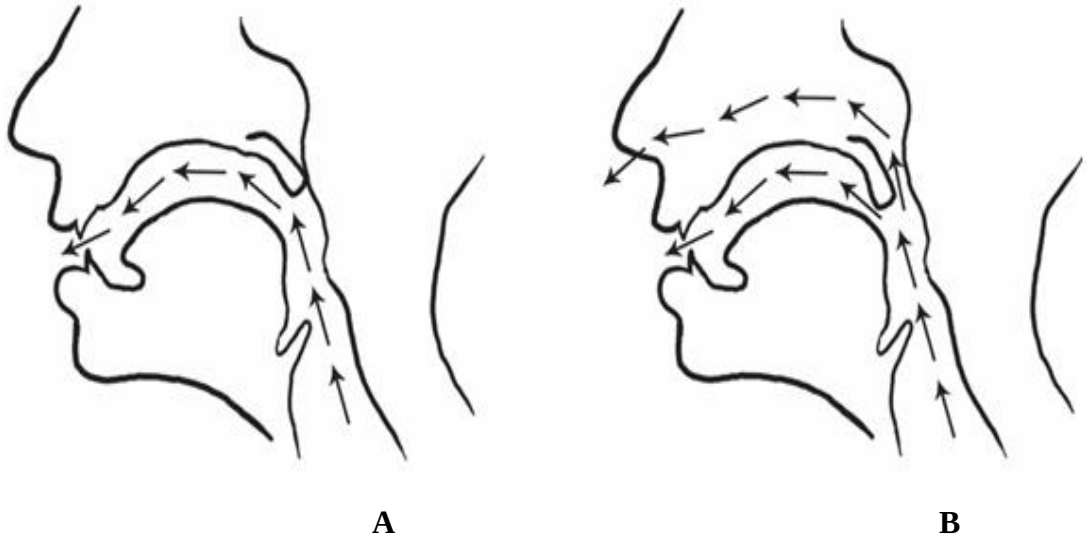
As vogais, para Cagliari (2007, p. 51), "se distinguem pelo fato de terem uma qualidade acústica específica, pelo modo como são articuladas e pela maneira como participam na formação das sílabas".

Vogais e consoantes são consideradas fonemas, pois ambas participam da formação das palavras. Ainda que encontremos características em comum entre vogais e consoantes, podemos constatar a existência de traços fonológicos distintivos quanto à função que elas desempenham no sistema fonológico.

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017), as vogais são classificadas em orais e nasais. Na produção das vogais orais, há a interrupção da passagem de ar, pois o véu palatino fecha a passagem à cavidade nasal, ocasionando a produção pelo trato oral. Na produção das nasais, o véu do palato fica abaixado, ocasionando a passagem de ar pelo trato oral e pelas cavidades nasais.

[11] Definição do fonema, dada por Jakobson: "as propriedades fônicas concorrentes (isto é, simultâneas para o ouvido humano) que se usam numa dada língua para distinguir vocábulos de significação diferente" (JAKOBSON, 1962, p. 231 *apud* CÂMARA JUNIOR, ([1970] 2015, p.33)

Figura 2 – Posição do véu do palato na produção de vogais (A) orais e (B) nasais



Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017, p. 48).

As autoras acrescentam que a classificação articulatória das vogais envolve o corpo da língua e os lábios. O corpo da língua tem a função de se movimentar na posição vertical – realizando a sua elevação ou seu abaixamento – ou na horizontal, avançando ou recuando. Assim, a diferença entre vogais abertas e fechadas está na abertura do trato oral.

> O parâmetro que define o movimento vertical da língua é denominado altura e o que define o movimento horizontal (avanço/recuo) denomina-se anterioridade/posterioridade. Há ainda a possibilidade de os lábios estarem distensos ou arredondados (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2017, p. 25).

Segundo Câmara Júnior ([1970] 2015), a língua portuguesa possui sete fonemas vocálicos dispostos num sistema triangular e diversos alofones que podem dificultar o entendimento real da língua oral, visto que o uso das cinco vogais latinas aparece de forma simplória na modalidade escrita, que possui como referência a presença ou a ausência do acento. Ainda segundo o autor, o sistema fonológico do português é constituído por vogais tônicas, vogais pretônicas, postônicas não finais e postônicas finais.

Segundo o autor, “para as vogais portuguesas, a presença do que se chama ‘acento’, ou particular força expiatória (intensidade), associada secundariamente a uma ligeira elevação da voz (tom), é que constitui a posição ótima para caracterizá-las” (CÂMARA JÚNIOR, [1970] 2015, p. 40). Assim, os traços distintivos vocálicos obtêm mais nitidez em registros formais,

proporcionando a classificação das vogais em fonemas e a sua distinção por meio da posição tônica. O acento assumiu um papel de relevância em relação à caracterização das vogais.

> [...] Ao mesmo tempo, as vogais passavam a ser condicionadas pela incidência ou não do acento e, quando átonas, pela sua posição antes ou depois do acento. Assim se eliminou a quantidade como traço vocálico distintivo e se estabeleceram três quadros diversos para as vogais, conforme tônicas, pretônicas ou átonas finais (CÂMARA JUNIOR, 1976 p. 40).

Segundo Malmberg (1954) e Maia (1991), as vogais podem ser classificadas de acordo com a função da abertura ou do fechamento do trato oral; as altas são classificadas como fechadas e as baixas como abertas, meio-fechadas e meio-abertas. A classificação pode ocorrer pelo avanço ou pelo recuo da língua; assim, as vogais são classificadas como anteriores, posteriores e centrais, como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 3 – As vogais da língua portuguesa segundo o avanço e o recuo da língua

Classificação das vogais
Anteriores: aquelas em que a língua se dirige para a parte anterior do trato vocal, mais especificamente em direção aos alvéolos, mas sem qualquer tipo de bloqueio no trato oral. Na produção de vogais anteriores, a língua se eleva para frente, como se observa na pronúncia de [ɛ], [e] e [ɪ].
Posteriores: aquelas em que o dorso da língua se movimenta para a parte posterior do trato oral na direção do palato mole, sem, porém, apresentar bloqueio à passagem do ar. Nas vogais posteriores, o dorso da língua progressivamente se eleva para trás, como ocorre na pronúncia de [ɔ], [o] e [u].
Centrais: aquelas em que a língua se encontra em posição mais centralizada. Na pronúncia da vogal [a], a língua está abaixada e um pouco mais avançada do que para a produção da vogal [ɐ].

Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017, p. 52).

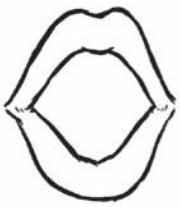
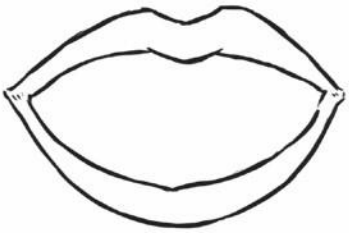
Quadro 4 – Classificação das vogais segundo a posição assumida pelos lábios

Classificação das vogais
Arredondadas: Vogais produzidas com os lábios arredondados. São elas: [ɔ], [o] e [u]. Pela figura 3, pode ser vista a projeção dos lábios para frente, denotando arredondamento na produção das vogais [o] e [u]. As vogais arredondadas são também chamadas de labializadas.

Não-arredondadas: Vogais produzidas com os lábios distendidos. São elas: [ɛ], [e], [i] [ɐ] e [a]. Na figura 3, observa-se a produção das vogais [ɛ], [i] e [a], para as quais os lábios não estão projetados para frente.

Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017, p. 52-3).

Figura 3 – Posição dos lábios em relação aos graus de altura que a língua assume

Altura da língua	Lábios distendidos	Lábios arredondados
Alta		
Média baixa		
Baixa		

Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017, p. 53).

De acordo com Alves e Silva (2013), o sistema vocálico da língua portuguesa possui vogais média-baixas ([ɛ] e [ɔ]), o que pode dificultar a percepção em relação à produção dos pares mínimos por falantes do espanhol ao aprenderem o PB – como em “soco” (substantivo) vs. “soco” (verbo), bem como em “seco” (adjetivo) vs. “seco”.

Em posições átonas, o sistema vocálico do português apresenta aspectos associados à variabilidade; os autores acrescentam que “a sensibilidade que as vogais médias, menos estáveis no sistema, apresentam com relação ao acento faz com que sejam recorrentes na língua os casos de neutralização ou de redução vocálica nas posições não acentuadas” (ALVES; SILVA, 2013, p. 135).

Para Callou e Leite (2009, p. 79), “O sistema vocálico organiza-se de forma triangular, pelo fato de a vogal a não constituir uma dualidade opositiva, ocupando o vértice mais baixo de um triângulo de base para cima”.

Na posição pretônica, vogais médias podem apresentar pelo menos três possíveis realizações:

1) Pronúncia mais aberta da vogal média, a exemplo de “r[ɛ]forma” para “reforma” e “m[ɔ]derno” para “moderno”;
2) Pronúncia com alçamento da vogal média, como em “m[i]nino” para “menino” e “c[u]stela” para “costela”;
3) Pronúncia com a preservação da vogal, em formas como “cenoura” e “segredo”.

Segundo Alves e Silva (citando DIAS, 2008; SILVA, 2009; VIEGAS, 1987), na região Norte do Brasil, é comum ocorrer a neutralização das vogais média, alta e baixa, isto é, a vogal é produzida com mais abertura; já o processo de harmonia vocálica da sílaba posterior se apresenta de forma que o abaixamento tende a acontecer em vocábulos como “c[ɔ]légio e d[ɛ]serto, com as vogais /a, ɛ, ɔ / em sílaba imediata, mas não em formas como b[e]leza e m[o]leza, com as vogais /e, o/ em sílaba imediatamente seguinte” (ALVES; SILVA, 2013, p. 135).

> Este sistema completo de sete vogais só funciona em sílaba tônica. Nas sílabas átonas, ocorre o que se convencionou chamar, dentro da linguística estrutural europeia, de neutralização, isto é, o processo pelo qual dois ou mais fonemas que se opõem em determinado contexto deixam de fazê-lo em outro (CALLOU; LEITE, 2009, p. 79).

Na região Sul do Brasil, o processo de abaixamento da vogal não possui registro de ocorrência; já os processos de elevação das vogais médias /e/ e /o/ para as altas [i] e [u] prevalecem em muitos dialetos em nosso país. Conforme Alves e Silva (2013, p. 135-6), dois processos motivam o comportamento das vogais pretônicas do PB:

> 1) harmonia vocálica – engatilhado, principalmente, pela presença de uma vogal alta na sílaba subsequente (BATTISTI, 1993; BISOL, 1981; CASAGRANDE, 2003; FELICE, 2012; SCHWINDT, 1995, 2002); 2) alçamento sem motivação aparente: assim denominado porque o alçamento da vogal não possui um condicionamento “aparente” (CRUZ, 2010; FELICE, 2012; KLUNCK, 2007; MARCHI; STEIN, 2007).

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2017) argumentam que o sistema fonológico do PB

é composto por sete vogais orais e cinco nasais. Sendo assim, a nasalidade da vogal poderia realizar a distinção de palavras, como /a/ (oral) e /ã/ (nasal) – que seriam consideradas fonemas, pois formam pares mínimos nas palavras cata e canta.

Segundo Callou e Leite (2009, p. 79), "além da classificação proposta pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que incorre em vários equívocos, existem muitas outras, mas, sem dúvida, a análise mais abrangente (estrutural) que possuímos das vogais portuguesas é a de Mattoso Câmara Jr.".

Quadro 5 – As vogais da língua portuguesa segundo Câmara Júnior

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média alta	e		o
Média baixa	ɛ		
Baixa		a	ɔ
	Não arredondadas		Arredondadas

Fonte: Adaptado de Câmara Júnior ([1970] 2015).

Portanto, apesar de apresentar mais de uma visão teórica no que se refere à quantidade de fonemas vocálicos, neste trabalho se adota a concepção de Câmara Júnior ([1970] 2015), que afirma que o português brasileiro possui sete fonemas vocálicos.

2.3 O SISTEMA CONSONANTAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Segundo a visão estruturalista de Câmara Júnior ([1970] 2015), a consoante é o componente que, combinado à vogal silábica, resulta na sílaba; manifesta diferenças articulatórias de acordo com a posição que ocupa na palavra: pré-vocálica, intervocálica e pós-vocálica.

Para Simões (2006, p. 22), o som consonantal – ou consoante – é um ruído (som impuro) que resulta de corrente de ar que vem forçando passagem, atravessando obstáculos no conduto respiratório, até atingir a atmosfera.

De acordo com Cagliari (1981, p. 101), "o som é uma consoante quando nas cavidades supraglotais ocorre um bloqueio à corrente de ar ou um estreitamento do canal de tal modo que a corrente de ar ao passar por ele produz fricção local".

Câmara Júnior ([1970] 2015, p. 48) afirma que a língua portuguesa possui 19 fonemas consonânticos, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 6 – Consoantes do português brasileiro

/p/	rou**p**a	/b/	rou**b**a		
/t/	ro**t**a	/d/	ro**d**a		
/k/	ro**c**a	/g/	ro**g**a		
/f/	mo**f**o	/v/	mo**v**o		
/s/	a**ç**o	/z/	a**z**o		
/ʃ/	a**ch**o	/ʒ/	a**j**o		
/m/	a**m**o	/n/	a**n**o	/ɲ/	a**nh**o
/l/	ma**l**a	/ʎ/	ma**lh**a		
/R/	e**rr**a	/ɾ/	e**r**a		

Fonte: Adaptado de Câmara Júnior ([1970] 2015, p. 48).

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 48), “Há consoantes que apresentam uma obstrução momentânea e total à passagem do ar pelas cavidades supraglóticas e aquelas em que há somente um estreitamento do canal bucal. A maneira como o ar passa pelas cavidades supraglóticas é definida como modo de articulação”.

Cristófaro-Silva (2001, p. 26) define o segmento consonantal como

> [...] um som que seja produzido com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção. Por outro lado, na produção de um segmento vocálico a passagem da corrente de ar não é interrompida na linha central e, portanto, não há obstrução ou fricção.

Segundo Câmara Júnior ([1970] 2015), as consoantes são classificadas pelo modo de articulação – em oclusivas, fricativas, laterais, vibrantes (líquidas) e nasais –, pelo ponto de articulação – em labiais, anteriores (anterolinguais) e posteriores (posterolinguais) – e pelo papel das cordas vocais – em surdas e sonoras.

Segundo Hora, Quednau e Monaretto (2001), a variabilidade linguística é um fenômeno que ocorre com todas as consoantes do sistema de língua natural e com algumas do português, seja por causa do ambiente fonético em que indivíduos estão inseridos, por distribuição

complementar ou livre, e até mesmo por fatores que não pertencem ao sistema linguístico, sejam eles geográficos e/ou sociais.

Assim, denominam-se variantes de fonemas os elementos que apresentam mais de uma forma de significado.

2.4 SISTEMA VOCÁLICO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Segundo Falcão (2012), o sistema vocálico da língua espanhola é formado por cinco fonemas – /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ –, constituídos por meio da saída de ar dos pulmões pela cavidade bucal, sem interrupção da passagem deste ar, ocasionando a vibração das cordas vocais; no processo de fonação, os lábios interferem e modificam o som oriundo da cavidade bucal, fator que possibilita a classificação dos sons vocálicos.

Segundo Rodrigues-Alves (2014, p. 49), "em espanhol, as vogais nasais são consideradas alofones dos fonemas vocálicos orais, com os quais estão em distribuição complementar". Para a autora, a língua espanhola possui cinco sons vocálicos orais – /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ –, e cada um possui alofones orais, que correspondem aos seus alofones nasais [ã], [ẽ], [ĩ], [õ] e [ũ] em distribuição complementar.

Segundo Quilis (2005 *apud* RODRIGUES-ALVES, 2014), no que diz respeito à classificação articulatória das vogais, na língua espanhola pode-se diferenciar o sistema vocálico em três graus de abertura: o de abertura máxima (/a/), o de abertura média (/e, o/) e o de abertura mínima (/i, u/). Essa classificação forma um sistema vocálico triangular: as vogais são altas – [i] ou [u] –, baixas – [a] – e médias – [e], [o].

Os sons vocálicos podem ser classificados de acordo com a articulação das vogais: anterior ou palatal – [i] e [e] –, posterior ou velar – [o] e [u] – e central – [a]. A ação do véu palatino também é um fator que possibilita a classificação das vogais em orais – [a], [e], [i], [o] e [u] – e nasais – [ã], [ẽ], [ĩ], [õ] e [ũ].

Quadro 7 – Quadro fonológico vocálico do espanhol

Fonemas vocálicos do espanhol	*Anterior*	*Central*	*Posterior*
alto	/ i / *p**i**pa*		/ u / *p**u**pa*
médio	/ e / *P**e**pa*		/ o / *p**o**pa*
baixo		/ a / *p**a**pa*	

Fonte: Adaptado de Alarcos Llorach (1991) e Quilis (1993).

Segundo Rodrigues-Alves (2014, p. 50), "As vogais ainda podem ser interpretadas com

relação a seus aspectos fonológicos e fonéticos. A nasalidade em espanhol não apresenta um caráter distintivo com relação às vogais".

Conforme a autora, em sua tese de doutoramento intitulada *A nasalidade vocálica em português e em espanhol*, os professores de língua espanhola convivem com afirmações sobre a inexistência de vogais nasalizadas em espanhol.

São comuns afirmações como "o aluno brasileiro precisa compreender que não existem vogais nasais em língua espanhola" (p. 17), além de estratégias para o aprendiz, como "dividam as sílabas mentalmente para que a vogal não sofra a nasalização própria de seu contexto em presença de consoante nasal" (p. 17). Rodrigues-Alves discute a presença da nasalização nas vogais do espanhol. Para a autora, a nasalização das vogais no espanhol é em decorrência dos sons consonantais [m, n] adjacentes.

Segundo Quilis (2005 *apud* RODRIGUES-ALVES, 2014, p. 51), "o espanhol possui uma espécie de vogal oronasal com menos ressonância que as correspondentes francesa e portuguesa, que ele as denomina oronasalizadas".

Pasca (2003, p. 7 *apud* RODRIGUES-ALVES, 2014, p. 51) argumenta que a nasalização das vogais na língua espanhola não tem uma relevância fonológica e quase nenhuma fonética – e ainda acrescenta que, se houver nasalização, ela é praticamente imperceptível para um falante nativo da língua espanhola.

Por fim, a autora afirma que este fenômeno ocorre entre falantes de nível cultural mais baixo do México, onde há um "relaxamento da nasal final e nasalização da vogal anterior, por perda da nasal implosiva".

2.5 SISTEMA CONSONANTAL DA LÍNGUA ESPANHOLA

Segundo Brisolara e Semino (2016), o sistema consonântico apresenta dois subsistemas. O primeiro é formado por 19 consoantes encontradas no espanhol europeu: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/, /ɾ/, /θ/, /s/, /ʝ/, /x/, /tʃ/, /l/, /y/ e /ʎ/. O segundo é formado por 17 consonantes encontradas nas variedades do espanhol hispano-americano: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/, /ɾ/, /f/, /s/, /ʝ/, /x/, /tʃ/ e /l/.

Quadro 8 – Quando fonológico consonântico do espanhol

Fonemas consonantais do espanhol	*Bilabiais* *Sr*	*Sn*	*Labiodentais* *Sr*	*Sn*	*Interdentais* *Sr*	*Sn*	*Dentais* *Sr*	*Sn*	*Alveolares* *Sr*	*Sn*	*Palatais* Sr	Sn	*Velares* *Sr*	*Sn*
Oclusivas	/p/ *pie*	/b/ *bala*					/t/ *tía*	/d/ *día*					/k/ **C**asa	/g/ **g**ato
Fricativas			/f/ *fácil*		/θ/ *cero*				/s/ *siete*		/y/ *mayo*		/x/ *jamás*	
Africadas											/Σ/ *coche*			
Nasais	/m/ *moneda*								/n/ *nada*		/)/ *España*			
Laterais									/ l/ lado		/x/ *calla*			
Vibrante s.m.									/r/*para* /r#/*rueda*					

Fonte: Adaptado de Alarcos Llorach (1991) e Quilis (1993).

A autora acrescenta que a maioria dos sons consonantais passa por processos fonéticos; por essa razão, ocorre a variação na pronúncia. Por esse motivo, é imprescindível que haja o devido tratamento dos aspectos fonético-fonológicos nas aulas e nos materiais de língua estrangeira para o desenvolvimento efetivo das competências orais por meio dos elementos segmentais e suprassegmentais.

2.6 ENSINO DA PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Iruela Guerrero (2007) afirma que, a partir de 1890, houve a união do ensino de línguas estrangeiras com o campo da pronúncia – o “Movimento de Reforma” –, por meio da qual os foneticistas tornaram a pronúncia o aspecto principal da aprendizagem. Em seguida, a pronúncia se uniu à linguística estrutural, à fonética e à fonologia até o ano de 1960.

Farias (2015) define a pronúncia como o conjunto dos aspectos articulatórios e perceptivos de aspectos segmentais e suprassegmentais de uma língua que equivalem, respectivamente, a pronúncia de vogais e consoantes, entonação, acento, ritmo, pausa e velocidade de elocução.

Llisterri (2003) expõe as diferenças entre o ensino da pronúncia e da fonética. O ensino

da fonética é compreendido pela promoção do conhecimento formal e minucioso das características articulatórias, acústicas e perceptivas dos segmentos e suprassegmentos de uma língua; já o ensino da pronúncia é compreendido pela integralização da prática da oralidade em sala de aula, aspecto que os aprendizes deveriam dominar ao aprender um idioma.

Falcão assim conceitua:

> [...] a pronúncia pode ser entendida como o conjunto dos aspectos articulatórios e perceptivos de elementos segmentais (pronunciação de vogais e consoantes) e suprassegmentais (entoação, acento, ritmo, pausas, velocidade de elocução) de uma língua. Sua importância deriva de sua atuação fundamental no desenvolvimento das habilidades orais de produção e compreensão, pois é através do conhecimento sobre como os sons são articulados, suas características, a velocidade da fala e particularidades de entoação que os alunos serão capazes de produzir e distinguir sons e também estruturas prosódicas do idioma estudado, tornando-o inteligível (FALCÃO, 2012, p. 1).

Segundo Bauer e Alves (2011, p. 287), “O ensino de pronúncia na sala de aula de Língua Estrangeira (LE) sempre constituiu uma questão controversa, sendo, muitas vezes, erradicado da prática dos professores de língua”. Os autores acrescentam que os materiais didáticos atuais não evidenciam o ensino dos aspectos fonético-fonológicos, já que as obras disponíveis no mercado não integram o ensino da pronúncia às outras habilidades linguísticas.

Farias (2015), ao fazer uma abordagem histórica do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, menciona que o destaque dado ao ensino da pronúncia passou por mudanças significativas, perpassando pelo método tradicional (gramática e tradução) – no qual se omitia o ensino da pronúncia –, pelo audiolingual – que tinha como objetivo principal o alcance da pronúncia muito semelhante ou idêntica à de falante um nativo – e pela abordagem comunicativa – que, paulatinamente, recupera a relevância do ensino da pronúncia no ensino de LE.

Blanco (2014) afirma, em sua tese de doutorado, que a maioria dos livros didáticos voltados ao ensino básico de línguas estrangeiras destina algumas páginas das primeiras seções ao ensino da pronúncia; nos níveis posteriores, não abordam esta temática. A autora constata que os manuais apresentam atividades que priorizam o ensino dos elementos segmentais e suprassegmentais, estes últimos são menos recorrentes.

Segundo Allegro (2014, p. 77), “os exercícios com o propósito de ajudar o aluno a desenvolver as habilidades de pronúncia e de compreensão oral devem fazer parte da rotina de trabalho na sala de aula, assim como são trabalhadas a compreensão leitora e a produção escrita”. Conforme a autora, algumas instituições de ensino não possuem recursos tecnológicos

e ambientes adequados para oferecer o ensino da pronúncia em sala de aula.

Monghaddam *et al.* (2012 *apud* ALLEGRO, 2014) mencionam que o ensino da pronúncia nunca esteve entre as prioridades didáticas dos docentes. Barbosa (2013) afirma que, atualmente, o ensino da pronúncia é um "ponto muito sensível" para muitos professores; conforme Fernández (2007, p. 31), a pronúncia é o aspecto mais desconsiderado no ensino de línguas estrangeiras.

> A pronúncia de palavras e frases curtas encadeadas na precária comunicação que se permite nos níveis iniciais é, sem dúvida, uma preocupação dos aprendizes. Os alunos querem dominar os fonemas da nova língua e sua articulação e, por isso, repetem e repetem palavras dentro de suas mentes e até externamente para confirmar que estão avançando. Por isso valorizam tanto uma certa harmonia da variante dialetal nessa fase inicial. A ênfase inicial e premeditada e explícita nos fonemas esconde outro desafio: o modo como são encadeados, acentuados, ritmados e entonados os enunciados na língua que se quer adquirir (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 148).

Almeida Filho (2016) reitera que os professores de línguas, com frequência, não focam os elementos suprassegmentais; entretanto, quando os aprendizes passam a manipular os fonemas, há um crescimento deste uso em sala de aula. Os elementos suprassegmentais "são aspectos da pronúncia que se apresentam para além dos segmentais fonêmicos vocálicos ou consonantais" (ALMEIDA FILHO, 2016, p. 148). Ainda segundo o autor, os linguistas afirmam que os elementos suprassegmentais pertencem à prosódia, isto é, ao campo dos fatos fônicos.

De acordo com Cruz-Ferreira (2003 *apud* ALLEGRO, 2014), o ensino da pronúncia, apesar de relevante na aprendizagem de uma língua adicional, é deixado à margem para dar lugar aos estudos gramaticais. Quando há a intenção de se trabalhar este componente em sala de aula, os professores utilizam metodologias simplórias, como áudios de canções e programas de televisão que não surtem o efeito esperado na aprendizagem e na compreensão das variedades sonoras de uma língua adicional.

Para Fernández (2007, p. 18), "a prática da pronúncia é considerada como atividade secundária, inclusive irrelevante, nos currículos orientados comunicativamente".

Cruz Ferreira (2003) ressalta que, por meio de exaustivas aulas de gramática, não se pode esperar que aspectos entoacionais, assim como a competência gramatical, possam surgir em aulas voltadas à prática da pronúncia. Fernández (2007, p. 100) argumenta que

> [...] é imprescindível que o professor inclua a boa qualidade da pronúncia dos alunos entre os objetivos fundamentais a que se há de encaminhar seu trabalho docente. Se há de aspirar por princípio o mais alto grau de precisão e esmero,

> mas, claro está, a hora de fixar a ênfase que deverá conceder à pronúncia dentro de um programa, o professor necessariamente terá de ter em conta as variações individuais e psicológicas dos alunos, a língua materna de que parte, e os fatores sociais, culturais e educativos que rodeiam em cada caso ao processo de aprendizagem.

Diante das problemáticas supracitadas, é possível organizar a abordagem dos sons a serem trabalhados de forma planejada. Llisterri (2003) explana que, para esse planejamento, é necessário definir os objetivos com base no desenho curricular ou no planejamento do curso.

Segundo Allegro (2014, p. 81),

> o professor é quem decide a variedade a ser estudada, geralmente adotando a própria, já que é inviável mudar a própria pronúncia só para agradar a um grupo de alunos. No entanto, durante o curso, devem ser oferecidos exemplos de vários sotaques que o idioma tiver, estando preparado para responder às perguntas que possam surgir em classe. Outro aspecto a ser trabalhado são os diferentes graus de formalidade.

Outras pesquisas, como as de Iruela Guerrero (2004) e Rigol (2005), confirmam as afirmações anteriores e acrescentam que a prática da pronúncia se desvincula das atividades orais e se desenvolve através da língua escrita. São atividades que dão ênfase à prática de "sons isolados em palavras e frases. Consistem em escutar, repetir, classificar, discriminar, ler e/ou completar textos" (RIGOL, 2005, p. 193), e costumam ser encontradas nas unidades em uma seção denominada "Pronunciación y Ortografía", em um anexo ou no caderno de exercícios, salvo exceções.

Atualmente, pode-se observar que os materiais que se propõem a ensinar pronúncia e as metodologias adotadas pelos professores em sala de aula são atividades de caráter técnico, como:

> i. Exercícios de escutar e repetir (listen and imitate): técnica procedente do método direto, que se estendeu com a popularização dos magnetofones, vídeos e laboratórios de idiomas.
> ii. Prática fonética (phonetic training): uso de descrições e diagramas articulatórios, do alfabeto fonético e de transcrição fonética.
> iii. Exercícios de pares mínimos (minimal pair drills): técnica de escuta discriminatória e de prática oral que permite distinguir entre sons problemáticos. Esta técnica é própria da metodologia audiolingual.
> iv. Pares mínimos contextualizados (contextualized minimal pairs): tentativa das vertentes cognitivas de contextualizar os exercícios de pares mínimos.
> v. Recursos visuais (visual aids): uso de diagramas, fotografias, gráficos, espelhos, etc., para facilitar o reconhecimento e a produção de sons.
> vi. Travalínguas (tongue twisters): uma técnica proveniente das estratégias de correção da fala para nativos.

> vii. Exercícios de aproximação e desenvolvimento (developmental approximation drills): técnicas utilizadas por crianças na aquisição dos sons de sua língua materna. Por exemplo, adquirir a /w/ antes do /r/, ou do /y/ antes do /l/.
> viii. Prática de mudanças vocálicas e de acentuação relacionados com os sufixos (practice of vowel shifts and stress shifts related by affixation): técnica baseada nas regras da fonologia gerativa e utilizada com alunos intermediários e avançados.
> ix. Leitura em voz alta e recitação (reading aloud/recitacion): esta técnica se utiliza para a prática do acento léxico, acento rítmico e entonação.
> x. Gravações das produções dos alunos (recordings of learner's productions): a posterior reprodução das conversações, diálogos ou discursos gravados dos alunos, oferece oportunidades para a avaliação de todo tipo de aspectos de sua pronúncia (ASSIS, 2004, p. 80, tradução do autor).

Murcia *et al*. (2010 *apud* ALVES, 2015, p. 394) afirmam que "o objetivo do ensino de pronúncia deve deixar de ser o de reduzir o sotaque do aprendiz estrangeiro, e passar a contribuir para que o referido aprendiz demonstre uma fala mais inteligível para com o seu interlocutor".

García Jurado (*apud* ALVES, 2015, p. 394) argumenta que devemos ter como objetivo uma abordagem comunicativa pautada na pronúncia, para "que os estudantes consigam adquirir uma pronúncia aceitável e inteligível que os permita se comunicarem com êxito em diversos contextos nacionais e internacionais, preservando, ao mesmo tempo, seus acentos regionais e identidades linguísticas".

Celce-Murcia *et al.* (2010 *apud* ALVES, 2015, p. 404) propõem cinco estágios para um ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de LE:

1) *Descrição e análise*, em que se explicita a forma-alvo;
2) *Discriminação auditiva*, na qual são propostas atividades de diferenciação perceptual;
3) *Prática controlada e feedback*, caracterizada, sobretudo, pela repetição controlada, de caráter mais mecanicista, de itens lexicais previamente definidos;
4) *Prática guiada e feedback*, através da qual o aprendiz tem a chance de usar itens-alvo, predefinidos pelo professor, em um caráter menos controlado ou mecanicista;
5) *Prática comunicativa e feedback*, em que o aprendiz tem a oportunidade de produzir as formas-alvo livremente, frente a uma tarefa de caráter comunicativo que envolva a utilização de conhecimentos que vão além do aspecto fonético-fonológico.

Segundo Alves (2015), essa proposta elaborada por Celce-Murcia *et al*. (2010) constitui um avanço no que se refere ao tratamento do componente fonético-fonológico, pois o ensino da pronúncia era alicerçado em abordagens tradicionais e, na maioria das vezes, resultava na

adoção da metodologia de ouvir e repetir; este método não priorizava a construção do significado com base neste componente linguístico. O autor argumenta que os estágios propostos não garantem que a aula de pronúncia tenha como foco conteúdos formais sem que haja abordagem de um item comunicativo.

Acreditamos que os estágios para um ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de LE elaborados pelo Celce-Murcia *et al.* (2010) contribuem de forma significativa para o ensino da pronúncia, mas nos parece apropriado que o aprendiz desenvolva a prática comunicativa desde o início – o que diverge do estágio 5, o qual sugere que o aprendiz só faça o uso da prática comunicativa livre e de *feedbacks* no último estágio.

> [...] o ensino da pronúncia é o que acontece na sala de aula, como parte integrante na prática da produção oral. A pronúncia adequada é uma habilidade que todo aluno deveria dominar ao aprender uma língua estrangeira e é necessária a inclusão de exercícios para desenvolvê-la nas atividades realizadas na sala de aula, assim como há atividades para desenvolver a escrita (ALLEGRO 2014, p. 78-9).

Jamielson (*apud* ALLEGRO, 2014, p. 85) acrescenta que "Focar o ensino de pronúncia na percepção de novos sons é ajudar os aprendizes a desenvolverem a atenção às pistas fonéticas não utilizadas na diferenciação dos sons da língua materna".

Portanto, sabe-se que o ensino da pronúncia ainda não recebe o tratamento adequado nos livros didáticos e na adoção de metodologias pelos docentes que atuam no ensino de línguas adicionais.

No entanto, propostas como os cinco estágios para o ensino comunicativo da pronúncia, de Celce-Murcia *et al.* (2010), podem contribuir para um ensino mais eficaz, fazendo com que os materiais e planos de ensino, ao tratarem do componente fonético-fonológico, possam inserir o ensino da pronúncia nas aulas de línguas adicionais.

2.7 QUE VARIEDADE DO PORTUGUÊS ENSINAR?

A variação linguística é a forma pela qual a língua se difere de outras formas da linguagem sistemática e, coerentemente, essas diferenças podem ocorrer de região para região, de pessoa para pessoa, de acordo com o grau de intimidade (formalidade/informalidade) entre as pessoas, a faixa etária, a classe social, o grau de escolaridade, as profissões e o grupo social em que os falantes estejam inseridos.

Conforme Bagno (1999, p. 16),

> a variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados.

Saussure ([1916] 2012, p. 221) afirma que "é o fenômeno de uma língua que sofre variações ao longo do tempo, do espaço geográfico, do espaço ou estrutura social, da situação ou contexto de uso".

Tarallo (2005) classifica essas variações como:

1) Diatópicas: diferenças em função do espaço geográfico;
2) Diastráticas: diferenças em função dos aspectos sociais, como sexo, idade, etnia etc.;
3) Diafásicas: diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação.

Segundo Alkmim (2001, p. 34), "de uma perspectiva geral, podemos descrever as variedades linguísticas a partir de dois parâmetros básicos: a variação geográfica ou (ou diatópica) e a variação social (ou diastrática)".

A autora afirma que a variação geográfica ou diatópica está relacionada às diferenças linguísticas distribuídas no espaço físico, observáveis entre falantes de origens geográficas diferentes.

De acordo com Marcuschi (2004, p. 29),

> O painel das diferenças linguísticas no Brasil completa-se com os diversos linguajares regionais, que utilizam o português como língua – não há o que discordar – porém, com pronúncias, vocabulários e particularidades tão variadas que constituem verdadeiros dialetos. São suscetíveis de modificações e de novas incorporações, mas foneticamente possuem mecanismos de controle. Um gaúcho, por exemplo, pode até adotar novos termos, mas dificilmente perderá o sotaque característico.

No que diz respeito à variação, Câmara Júnior ([1970] 2015) afirma que os hispanofalantes sentem dificuldade de compreender o português falado apesar das similitudes entre as duas línguas, uma vez que o sistema vocálico do espanhol é mais simples e consistente em comparação ao português.

Assim, brasileiros e outros falantes de português como idioma nativo compreendem com mais facilidade o espanhol falado, pois se deparam com timbres vocálicos menores e que variam menos que no PB.

> Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional[12], notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

Para Bagno (2007, p. 46), a variação linguística pode ocorrer em diversos níveis, como podemos observar abaixo:

1) Variação fonético-fonológica: variações de pronúncia de uma mesma letra;
2) Variação morfológica: variação de sufixo para expressar uma mesma ideia;
3) Variação sintática: variação na disposição das palavras, não modificando o sentido;
4) Variação semântica: quando uma mesma palavra possui significados diferentes dependendo do lugar;
5) Variação lexical: diferentes formas de se falar sobre uma mesma coisa;
6) Variação estilístico-pragmática: adaptação do vocabulário do falante de acordo com o contexto.

No que diz respeito à variabilidade, Câmara Júnior ([1970] 2015 p. 7) argumenta que a língua

> [...] varia no espaço, criando no seu território o conceito dos dialetos regionais. Também varia na hierarquia social, estabelecendo o que hoje se chama os dialetos sociais. [...] Varia ainda, para um mesmo individuo, conforme a situação em que se acha [...] estabelecendo o que um grupo moderno de linguistas ingleses denomina os registros.

---

[12] Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Português (3º e 4º ciclos do ensino fundamental) são anteriores à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que institui a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e também a considera como língua nacional, como podemos observar em seu Art. 1º: "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002).

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 138), “Mais do que um ‘problema’, a questão das variedades constitui um leque de opções que não se restringe ao linguístico, pois esse é apenas um dos aspectos”. As formas de expressão e aspectos socioculturais constituem o espaço social em que estamos inseridos.

> E justamente porque a língua é um tipo de comportamento estritamente social, assim como tudo numa cultura, e também porque revela, em suas linhas gerais, regularidades que só o cientista tem o hábito de formular, que a linguística é de estratégica importância para a ciência social. Por trás de uma aparente ausência de regras do fenômeno social, existe uma regularidade na sua configuração que é tão real quanto aquela dos processos físicos do mundo mecânico... Uma língua é sobretudo um produto social e cultural e como tal deve ser entendida... É peculiarmente importante que os linguistas, que são frequentemente acusados – e justamente acusados- de falhar em olhar mais além dos padrões da sua matéria de estudo, tornem-se mais conscientes do que a sua ciência pode significar para a interpretação da conduta humana em geral (SAPIR *apud* BELINE, 2015, p. 221).

De acordo com Alkmim (2001, p. 31), nenhuma língua existe de forma completamente homogênea: língua e variação são realidades indissociáveis. Em qualquer comunidade linguística, é possível observar a existência de uma variação nos modos pelos quais seus integrantes se comunicam; essa variedade constitui o seu repertório verbal.

Segundo Rodrigues (2005, p. 30), “durante muito tempo, o ensino de línguas estrangeiras tem se centralizado nas regras da gramática tradicional, e, quando a prática da comunicação, esta tem sido feita com base na norma padrão”. A partir dos estudos sociolinguísticos, surgiram novas propostas de ensino voltadas para a língua em uso. O autor argumenta que

> [...] as variedades linguísticas constituem uma realidade nas interações sociais, caberia às instituições de ensino trabalhar estas variedades para que o aluno possa ter acesso a elas e saber em quais contextos sociais pode ser utilizada cada variedade, e não restringir o ensino de língua estrangeira à norma padrão, como se esta fosse a única forma de legítima manifestação da língua (RODRIGUES, 2005, p. 31).

Assim, é de suma importância que as instituições utilizem metodologias e materiais didáticos que ultrapassem as barreiras linguísticas, mostrando aos aprendizes que a língua-alvo possui outras formas linguísticas além da norma padrão.

Também é necessário que o professor apresente aos aprendizes as diferentes variedades utilizadas por falantes de outras regiões, a fim de evitar essa ideia errônea de homogeneidade

linguística.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a instituição de ensino não pode ignorar as variedades sociolinguísticas; a autora argumenta que os docentes e aprendizes devem estar conscientes de que existem muitas possiblidades de dizer a mesma coisa e de que essas alternativas na língua podem ser aceitas ou não por determinadas camadas da sociedade.

2.8 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Segundo Cristófaro-Silva (2014), a consciência fonológica é um termo relacionado ao conhecimento tácito que os falantes têm da organização da sonoridade. A autora acrescenta que os sons reproduzidos por falantes do português brasileiro são exteriorizados por meio da pronúncia das palavras. Ela ainda argumenta que há indícios de que os falantes são, de fato, capazes de identificar nas palavras sons individuais. Vale lembrar que, segundo a autora,

> além de identificar sons individuais, um falante é capaz de separar palavras em sílabas, perceber o tamanho de uma palavra em relação a outra, identificar semelhanças sonoras entre palavras ou parte das palavras e é também capaz de segmentar e manipular sílabas e sons (rimar ou substituir sons específicos). O conjunto dessas habilidades é denominado consciência fonológica. Ou seja, o falante tem consciência de que as palavras faca e vaca têm duas sílabas e de que a palavra lavada tem três sílabas. O falante tem consciência de que todas as sílabas das palavras apresentadas são formadas por (consoante + vogal) e de que na palavra vasta a primeira sílaba é formada por (consoante + vogal + consoante) (CRISTÓFARO-SILVA, 2014, p. 1).

Conforme a linguista, a consciência fonológica corresponde à habilidade de, conscientemente, manipular os sons, sejam eles sílabas ou palavras, desenvolvendo a consciência fonológica e permitindo o aprimoramento da generalização e memorização das correlações entre as letras e os sons.

Já as autoras Cunha e Capellini (2011, p. 87) afirmam que

> a consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística, está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliteração, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

A consciência fonológica, para Scherer *et al.* (2012, p. 23), “é a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas”. A autora acrescenta que, para ter

consciência fonológica, o falante precisa ignorar o significado das palavras e ater-se à sua estrutura. Para ela,

> a habilidade de reconhecer e manipular os fonemas tem forte relação com o ensino de línguas. Durante a fala, pouca ou nenhuma atenção é despendida sobre as pequenas unidades sonoras que constituem as palavras. Porém, quando há necessidade de realizar a correspondência entre os sons da fala e as letras, ou quando é necessário aprender a articular os sons de uma língua, é preciso pensar sobre a língua em detalhes, nos mínimos contrastes, e na forma correta de articular os sons (SCHERER *et al.*, 2012, p. 23-4).

Essa habilidade exige do falante um nível mais elevado de consciência linguística, pois requer desde a consciência da estrutura da palavra até a sua separação em sons individuais, uma vez que, no ato da fala, não há nenhuma preocupação com as unidades sonoras constituintes das palavras; é necessário manipular corretamente os sons da língua, realizando as correspondências adequadas.

Freitas, Alves e Costa (2007, p. 11) conceituam consciência fonológica como a "capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral". Para Sim-Sim (1998, p. 225), a consciência fonológica é

> o conhecimento que permite reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua, assim como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa língua. Em contraste com as atividades de falar e de ouvir falar, a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala e não ao significado do enunciado.

Segundo Araújo (2013, p. 28), "todo o processamento fonológico resulta da capacidade de usar conhecimentos fonológicos para organizar a linguagem oral e escrita, reunindo capacidades como a discriminação, memória e produções fonológicas, bem como a consciência fonológica".

Nascimento (2009 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 28) argumenta que "o pensamento com o qual o indivíduo utiliza a estrutura fonológica ou sons da língua oral, com a finalidade de aprender a descodificá-la no plano escrito", é composto por quatro importantes habilidades:

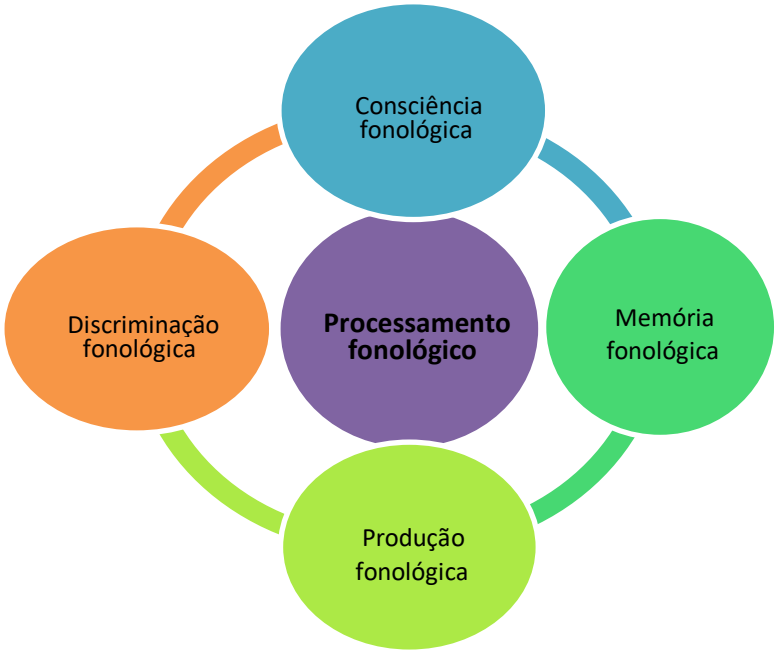
1) Consciência fonológica;

2) Discriminação fonológica;

3) Memória fonológica;

4) Produção fonológica.

Figura 4 – A consciência fonológica e o processamento fonológico



Fonte: Santos e Navas (citados por NASCIMENTO, 2009, p. 5).

De acordo com as autoras, o processamento fonológico utiliza informações da consciência fonológica que perpassam pela discriminação fonológica dos fonemas, ativando a memória fonológica por meio da memorização de palavras, sílabas e fonemas e finalizando na produção fonológica, na qual há articulação de palavras e uso dos fonemas na fala.

Scherer *et al.* (2012) afirma que é comum que os professores façam uso de atividades de consciência fonológica – como as de rimas e sílabas –, mas desconheçam a importância dessas tarefas para a aprendizagem dos aprendentes. A autora atribui esta ausência à falta de conhecimento do assunto e aos métodos de ensino adotados pelos professores, que não dão ênfase aos sons no processo de aprendizagem da escrita e na pronúncia de palavras no ensino de língua estrangeira.

Alves (2012, p. 171) argumenta que, para "a aquisição dos sons da L2 que se mostram distintos daqueles da L1, é preciso um estranhamento por parte do aprendiz frente a tais diferenças". O autor acrescenta que essas dissimilitudes existentes entre os dois sistemas sonoros precisam ser percebidas pelos aprendentes, a fim de que eles possam manipulá-las. O autor reitera que

> durante o processo de aquisição da L2, as habilidades de manipulação, que se desenvolveram com o letramento na língua materna, podem ser utilizadas no trato da L2. Isso quer dizer que um indivíduo capaz de segmentar em sons as

> palavras da L1 provavelmente será capaz de fazer o mesmo com palavras da L2, desde que já se mostre consciente das diferenças entre os dois sistemas sonoros. O fato de as palavras faladas serem constituídas de unidades menores, os fonemas, já é reconhecido pelo aprendiz; trata-se de um conhecimento que ele traz consigo desde o seu letramento em língua materna. Assim, a consciência dos sons da L1 garante uma vantagem na aquisição fonológica da L2 (ALVES e BARRETO, 2012, p. 170).

Alves e Barreto (2012, p. 173) argumenta que "a consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 envolve 1) a capacidade de o aprendiz reconhecer o sistema dos sons da língua-alvo, percebendo as distinções entre L1 e a L2", além da habilidade de o aprendiz monitorar e perceber quais as diferenças entre a língua mãe e a língua-alvo, o que demonstra a capacidade de monitoramento das dificuldades a serem superadas na aprendizagem da L2.

Alves e Barreto (2012) afirma que o entendimento acerca de consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2 não pode ficar restrito unicamente à capacidade de reflexão a respeito da L2, bem como às habilidades de manipulação dos aspectos fonético-fonológicos da L2, dando ênfase àqueles não encontrados na língua materna do aprendente.

Taveira e Gualberto (2012, p. 3) esclarecem que "[...] se os alunos não tiverem a consciência fonológica da L2, eles não saberão como monitorar seu discurso, sempre irão precisar de alguém para corrigir a sua pronúncia".

Portanto, a consciência fonológica é uma competência de suma importância para o ensino-aprendizagem de uma língua adicional; por meio dessa consciência, os aprendizes são capazes de discriminar as diferenças sonoras e poderão, de forma autônoma, corrigir os equívocos relacionados à fala e à pronúncia.

2.9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, discorremos sobre alguns dos pressupostos teóricos que servirão de embasamento para nossas análises, as quais serão apresentadas na seção 3 desta dissertação. Sintetizamos algumas discussões importantes para a fonologia das línguas portuguesa e espanhola, definindo os sistemas vocálicos e consonânticos, além de apresentar as diferenças entre fonética e fonologia.

Vimos, também, alguns pressupostos do ensino da pronúncia e a variação linguística no ensino de línguas adicionais. Pode-se observar que o ensino da pronúncia é um aspecto secundário, uma vez que materiais didáticos e professores não dão a ela o tratamento adequado no ensino de línguas adicionais – e, muitas vezes, a utilizam de forma ineficiente.

3 ANÁLISE DO MATERIAL

Nesta seção, analisaremos como ocorre o tratamento dos aspectos fonético-fonológicos e da variação linguística no módulo 1 do curso de português como língua adicional do programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras. Para isso, utilizaremos uma matriz de análise de livro didático alinhada às teorias apresentadas na seção anterior. Pretendemos mostrar como a ausência/presença dessas abordagens influenciam no ensino-aprendizagem da pronúncia do PLA para hispanofalantes no contexto de fronteira, especificamente entre Brasil e Bolívia, que foi o cenário de aplicação didática do material analisado.

3.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O material didático analisado é o primeiro módulo do curso de português como língua adicional, que integra o programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, criado pelo governo federal brasileiro. O curso é composto por dois módulos, seis cadernos e mídias integradas, produzidos pela Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), em Pelotas (2015).

O material complementar do curso é constituído por:

- Guia do estudante: disponibilizado em formato PDF, com orientações sobre como se estruturam os módulos, as aulas e o modo de navegar pelas diversas mídias;
- Seriado: história (animação 2D) no formato de vídeo (.mp4) composta por 18 episódios.

Quadro 9 – Caderno de conteúdos

	DISPONÍVEL EM:	
DOCUMENTO	**MOODLE**	**DVD**
Arquivo PDF referente ao conteúdo de cada aula (indicado para impressão)	x	
Arquivo PDF (interativo) referente ao conteúdo de cada aula: permite reproduzir vídeos, áudios e disponibiliza *hiperlinks* para acesso às atividades e mídias integradas		x
Arquivo PDF contendo seis aulas, configurando cada caderno	x	x

Fonte: Guia do formador (2015, p. 21).

Segundo o guia do formador, o programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras foi criado a partir de um estudo do Fórum de Relações Internacionais (Forinter), vinculado à Câmara de

Relações Internacionais do Conselho de Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), que detectou a necessidade de a rede ofertar cursos de idiomas.

A partir dessa pesquisa, observaram-se a carência de oferta de línguas estrangeiras e o conhecimento precário de idiomas estrangeiros na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), como o espanhol e o inglês – essenciais para desenvolver os programas de mobilidade e capacitação dos estudantes para o mundo do trabalho.

O programa busca complementar a formação de estudantes e servidores da rede, capacitá-los para a comunicação eficaz em língua estrangeira e prepará-los para a realização de provas de proficiência e participação em programas de intercâmbio, além de ampliar os conhecimentos acerca da cultura dos países visitados pelos intercambistas.

O referencial pedagógico dos cursos do e-Tec Idiomas Sem Fronteiras foi pautado nos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), que categoriza os **níveis de conhecimento** e as etapas da língua estrangeira como segunda língua:

- Iniciantes (A1 e A2);
- Independentes (B1 e B2);
- Proficientes (C1 e C2).

Os cursos do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras foram desenvolvidos em três **módulos** e cada um estabelece relação com os níveis do QECR:

- Módulo 1 – nível A1;
- Módulo 2 – nível A2;
- Módulo 3 – nível B1.

Deste modo, ao concluir os três módulos, espera-se que o estudante esteja apto a se comunicar em um nível de compreensão linguística para realizar as provas de proficiência referentes a cada idioma.

O material faz uso de temas transversais e preza pelo desenvolvimento comunicativo que vai além do âmbito da linguística, abordando temáticas como as sócio-histórico-culturais e geográfico-ambientais. De acordo com o guia do formador, o material utiliza a abordagem comunicativa no ensino de línguas, pois leva o aprendente a desenvolver as habilidades comunicativas de modo mais autêntico; a gramática é apresentada indutivamente.

Além disso, o material didático lança mão de diversas estratégias. A narrativa de uma história, para estabelecer um vínculo e cativar o aprendente, é uma delas: por meio de

personagens animados, os conteúdos trabalhados em cada aula se relacionam com histórias do cotidiano, contribuindo para o aperfeiçoamento das habilidades comunicativas como a leitura e a compreensão auditiva. As aulas ocorrem de modo gradual e no formato de uma série de televisão: em cada episódio, aborda-se um conteúdo relacionado com a aula.

Os módulos são flexíveis; o professor responsável pela formação pode adequar as atividades fora dos cadernos, permitindo a inclusão de outros exercícios no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) de acordo com as especificidades de cada grupo de alunos. De acordo com o guia do formador (2015), o material didático propicia autonomia ao aluno, dando-lhe liberdade para que ele gerencie seus estudos e, concomitantemente, oportuniza que o professor o adeque à realidade do público-alvo por meio do aprofundamento dos aspectos deficitários dos aprendizes.

O curso de PLA ofertado pelo *Campus* Guajará-Mirim do IFRO, ao adotar o módulo 1 do programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, não utilizou o material em sua integralidade, já que os professores regentes acrescentaram outros materiais audiovisuais e impressos para complementar o ensino-aprendizagem dos alunos nesse contexto fronteiriço.

3.1.1 A estrutura do módulo 1 de português como língua adicional

Os cadernos do módulo 1 do curso de português como língua adicional (PLA) foram planejados com o objetivo de desenvolver as habilidades comunicativas propostas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). O nível desenvolvido neste material é o A1, direcionado aos hispanofalantes aprendentes do português básico.

Segundo o guia do formador (2015), o material busca trabalhar as necessidades comunicacionais reais do cotidiano por meio de expressões familiares simples, para que o aprendente possa interagir, se localizar e encontrar lugares para se alimentar. O curso completo tem duração de 200 horas de estudo, que devem ser concluídas em 20 semanas.

Assim, os conteúdos linguísticos são abordados gradativamente, de acordo com as necessidades comunicacionais do público atendido – a fim de que o estudante, no decorrer do curso, possa adquirir as habilidades preconizadas pelo nível A1.

A primeira e a última aula são presenciais – respectivamente, uma para que os aprendentes conheçam e se ambientem ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e outra para avaliação final.

O módulo 1 é composto por três cadernos. Cada caderno inclui seis aulas; a duração prevista é de 10 horas por aula – deve-se concluir uma aula por semana.

Figura 5 – Estrutura do módulo

AÇÕES COMUNICATIVAS		
AULA 1	AULA 2	AULA 3
Reconhecer nome de eventos acadêmicos e apresentar-se em uma entrevista de emprego ou estágio.	Planejar ações que serão desenvolvidas no futuro.	Contar uma viagem realizada.
AULA 4	AULA 5	AULA 6
Comentar pequenas notícias de jornais, narrar um acontecimento importante realizado no passado.	Descrever e caracterizar pessoas relacionando-as a acontecimentos passados.	Narrar ações realizadas ao longo do dia.

Fonte: Guia do formador (2015, p. 23).

Figura 6 – Caderno 1

CADERNO	AULA	TÍTULO
01	01	Bem- vindo ao condomínio Brasil
	02	Fazendo amigos!
	03	Onde fica o mercado?
	04	Vamos de ônibus ou a pé?
	05	Alguém sabotou nossa feijoada!
	06	Compras no antiquário

Fonte: Guia do formador (2015, p. 24).

Figura 7 – Caderno 2

CADERNO	AULA	TÍTULO
02	07	Uma família interessante
	08	Chegadas e partidas
	09	Atitudes saudáveis
	10	Uma noite de tempestade
	11	Vamos comer uma pizza?
	12	O que você sente?

Fonte: Guia do formador (2015, p. 24).

Figura 8 – Caderno 3

CADERNO	AULA	TÍTULO
03	13	Escolhas profissionais e planos futuros
	14	Um desafio acadêmico
	15	E se eu pudesse viajar?
	16	Que tudo corra bem
	17	Organizando documentos para viagem
	18	Revisão

Fonte: Guia do formador (2015, p. 24).

As temáticas foram escolhidas com base no QECR e as ações comunicativas foram elaboradas de acordo com as necessidades do público-alvo. Já os conteúdos linguísticos são apresentados gradativamente, uma vez que cada aprendente tem seu tempo de aprendizagem e vai adquirindo as habilidades comunicativas necessárias para obtenção do nível A1 do curso de PLA.

3.1.2 A estrutura das aulas

Segundo o guia do formador (2015), o ideal para que o estudante possa iniciar o curso seria seguir o roteiro abaixo:

1) Assistir ao episódio que apresenta a situação comunicativa;
2) Acessar a aula no PDF (impresso ou interativo), onde irá encontrar:

- Objetivos da aula;

- Introdução aos conteúdos que serão trabalhados na aula;
- Retomada da situação comunicativa extraída da história;
- Desenvolvimento do conteúdo linguístico, associado ao áudio (quando necessário);
- Execução gradativa das atividades, bem como acesso às mídias integradas (quando necessário) à medida que avança no conteúdo;
- Apresentação do conteúdo transversal;
- Síntese do conteúdo estudado.

Para prosseguir no curso com êxito, é importante que o estudante tenha familiaridade com os ícones de instruções presentes no caderno, pois por meio deles é possível acessar diversas mídias e atividades sugeridas, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 9 – Ícones de sinalização

Fonte: Guia do formador (2015, p. 26).

3.2 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

Para a análise deste material didático, utilizou-se a matriz de análise de livro didático elaborada por Eres Fernández (2014), disponível no livro *A formação de professores de línguas:*

novos olhares.

Realizou-se a adaptação da matriz para que pudéssemos analisar pontos mais específicos relacionados ao ensino da pronúncia, à variabilidade linguística do PB e à consciência fonológica nos materiais didáticos. Excluímos dois aspectos relacionados – interdisciplinaridade e temas transversais. Adicionamos à matriz os aspectos 19 e 20, que se relacionam respectivamente ao ensino da pronúncia e à transcrição fonética e fonológica. Quanto aos outros aspectos, realizamos adaptações como inclusão e retirada de algumas palavras.

Assim, seguiremos a metodologia de responder às perguntas relativas a cada aspecto a ser considerado, como a autora sugere nesta matriz de análise de livro didático; faremos a sua correlação com as teorias abordadas na seção anterior. Para melhor compreensão, apresentamos no quadro abaixo a matriz adaptada no corpo do texto.

Quadro 10 – Matriz de análise de livros didáticos

Aspectos a considerar	**Perguntas a responder**
1. Características físicas do LD	A encadernação e o papel são de boa qualidade? A impressão é nítida e o tamanho da letra é adequado? No caso de uma edição consumível, o espaço reservado para as atividades de produção escrita é suficiente? A diagramação e o projeto gráfico são adequados ou há imagens, textos, quadros, explicações em excesso? É um material visualmente atraente? Inclui material fotocopiável?
2. Organização do LD	O LD está organizado de forma clara (apresentação, tabela detalhada dos objetivos globais e parciais a serem alcançados, conteúdos abordados nas diferentes unidades etc.)?
3. Estrutura do LD e composição do material	O LD apresenta apêndices (gramatical, léxico, textual etc.)? Inclui glossário (língua materna/LM - língua estrangeira/LE e vice-versa)? O glossário é abrangente e útil? Inclui propostas de autoavaliação? Incorpora outros materiais (caderno de exercícios, material de áudio, vídeo, multimídia, cartazes, mapas etc.)?
4. Estrutura das unidades didáticas	As unidades didáticas contemplam, efetiva e coerentemente, a proposta do material? Obedecem a uma sequência lógica? As diferentes seções internas das unidades estão articuladas entre si? A ordenação é adequada? Estão claros os propósitos de cada seção? Todas as unidades apresentam as mesmas seções ou há diferenças entre as unidades? As unidades devem ser seguidas linear e sequencialmente ou permitem que o professor faça alterações?
5. Quantidade de informações vs. horas de estudo	O tempo previsto para a utilização do LD é compatível com a carga didática do curso no qual será utilizado?
6. Objetivos	Há coerência entre os objetivos propostos pelos autores e os propostos pelo curso/escola? São realistas? Os objetivos centram-se naquilo que é puramente linguístico ou incorporam outros princípios, como o de desenvolver a autonomia dos alunos e diferentes estratégias de aprendizagem, incentivar o aprender a aprender etc.?

7. Conteúdos	Os conteúdos e temas constantes no LD são coerentes com os objetivos estabelecidos tanto no LD quanto com os objetivos determinados para o curso? A seleção é adequada para o nível/faixa etária dos alunos? A progressão seguida vai do mais simples ao mais complexo ou parte do que é mais frequente e caminha em direção ao que é menos frequente na língua estrangeira (LE)? Os conteúdos abordados valorizam o conhecimento prévio dos estudantes?
8. Gradação e sequenciação dos conteúdos	A gradação e a sequenciação dos conteúdos são coerentes com o nível ao qual se destina o LD e ao nível dos alunos que o utilizarão? Permite que o professor modifique a ordem de apresentação?
9. Linguagem	O livro apresenta uma linguagem clara e precisa? Há correção linguística? A linguagem é adequada ao nível/à faixa etária dos alunos?
10. Gramática	Os conteúdos gramaticais são relevantes e condizentes com o nível/a faixa etária dos alunos? Quais são os princípios (normativos, descritivos, pragmáticos, comunicativos etc.) subjacentes? Os conteúdos estão contextualizados? Apresentam-se de forma indutiva ou dedutiva? Há exemplos/exemplificações em quantidade suficiente? O foco está na forma ou no uso?
11. Léxico	O livro apresenta léxico útil e relevante para o nível/a faixa etária dos alunos? Está contextualizado?
12. Textos	Inclui textos de tipologia e gênero variados? Apresentam diversidade linguística, cultural e ideológica? Abordam temas atuais e relevantes? São adequados ao nível/à faixa etária dos alunos?
13. Situações e funções	As situações e funções apresentadas conduzem ao desenvolvimento da competência comunicativa? São verossímeis? São relevantes?
14. Língua materna	O LD contempla a língua materna dos alunos? Qual a função da LM? Explicações, exemplos e exemplificações pautam-se em contrastes entre a língua espanhola e o português brasileiro?
15. Ilustrações	As ilustrações (fotos, desenhos, gráficos, mapas etc.) são adequadas ao público ao qual se destina o LD? Estão vinculadas a explicações, textos e atividades? Há propostas de atividades para serem feitas com base nelas?
16 Atividades	A quantidade de atividades é suficiente? São coerentes e relevantes com o nível/a faixa etária dos estudantes? Propiciam a interação entre os alunos? Exigem a reflexão ou centram-se na reprodução de conteúdo e informações? Permitem que o professor faça adaptações (mudanças, supressões ou acréscimos)? São criativas e motivadoras? As instruções são claras? As atividades consideram o "i + 1"[13]? Há atividades de reforço/revisão?
17. Variedades linguísticas	Há propostas que auxiliem o desenvolvimento da compreensão oral? Incluem-se mostras de diferentes variedades linguísticas relacionadas à pronúncia? As gravações em áudio reproduzem o uso dos falantes nativos? A qualidade das gravações é satisfatória? A quantidade de informações e de atividades para a prática da compreensão oral é suficiente e coerente com o nível/a faixa etária dos aprendizes? As atividades são motivadoras? Há atividades que estimulem a prática de diferentes pronúncias? Há atividades que estimulem o desenvolvimento da consciência fonológica (como atividades com pares mínimos, por exemplo)?

[13] Fórmula proposta por Krashen (1985) pela qual se sugere que, para que haja aprendizagem, todo o *input* fornecido aos alunos deve situar-se um pouco acima ("+ 1") do seu nível de domínio linguístico atual ("i").

18. Compreensão oral	O LD apresenta exemplos de mais de uma variedade linguística, sobretudo áudios? Existe uma variedade linguística considerada padrão a ser ensinada? Há exemplos de palavras pronunciadas duas ou mais vezes por falantes diferentes (como a palavra "tia", por exemplo)? As diferentes pronúncias estão contextualizadas (há explicações sobre a variação em nível diatópico ou diacrônico, por exemplo)? Há visões preconceituosas ou estereotipadas de alguma variedade linguística?
19. Ensino da pronúncia	O ensino da pronúncia é valorizado? Incluem-se propostas de atividades variadas e motivadoras que estimulem o uso da pronúncia de forma espontânea? Há atividades de pronúncia em quantidade suficiente e adequadas ao nível/à faixa etária dos alunos?
20. Transcrição fonética e fonológica	Há algum item que observa especificamente a presença de transcrições fonéticas e fonológicas e o uso de símbolos IPA?
21. Compreensão leitora	Qual a função da leitura no LD (pretexto para ensino/reforço dos conteúdos gramaticais, lexicais, desenvolvimento da compreensão leitora em LE etc.)? As atividades de leitura consideram as diferentes estratégias leitoras? As atividades são diversificadas e motivadoras? Vinculam-se a outras habilidades linguísticas (falar ou escrever, por exemplo)? Incluem-se propostas de atividades de pré ou pós-leitura? A quantidade de atividades é suficiente e compatível com o nível/a faixa etária dos alunos?
22. Produção escrita	O material favorece o desenvolvimento da habilidade de produção escrita? As atividades contemplam a produção de textos de diferentes gêneros? São criativas e motivadoras? O aluno é enfocado como mero reprodutor de modelos pré-estabelecidos ou como autor de um texto? Qual a finalidade das atividades de produção textual (reforçar tópicos gramaticais, lexicais, ortografia, coerência, coesão, criatividade etc.)? Há atividades de produção escrita em quantidade suficiente e adequadas ao nível/à faixa etária dos estudantes? São relevantes?
23. Interação	Há sugestões e/ou propostas de atividades que incentivem a interação aluno-aluno e aluno-professor, tanto oral quanto escrita? A frequência e a quantidade dessas atividades são pertinentes?
24. Manual do professor	O manual do professor é adequado, completo, útil e de fácil consulta e utilização? Inclui sugestões de atividades extras? Inclui referências bibliográficas e eletrônicas atualizadas e de interesse? Apresenta linguagem clara e precisa? Inclui sugestões de avaliação? Em caso afirmativo, qual é a concepção de avaliação defendida? É coerente com a visão de avaliação proposta pela situação de ensino em que o LD será utilizado?
25. Custo e acesso	O LD tem preço compatível com o poder aquisitivo dos alunos? Os materiais extras são parte integrante do LD ou precisam ser adquiridos separadamente? O custo dos materiais extras é compatível com o poder aquisitivo do professor e dos estudantes? Tanto o LD quanto os materiais extras são de fácil aquisição?
26. Carências e compatibilidade	Falta algo ao material? Em caso afirmativo, tal carência pode ser suprida pelo professor (por exemplo, com explanações em aula ou com a elaboração de material fotocopiável)? O LD permite a utilização simultânea de outros materiais (gramáticas, dicionários, livros de apoio, livros paradidáticos etc.)?

Fonte: Adaptado de Eres Fernández (2014, p. 359-62).

Aspecto 1: Características físicas do LD

O módulo é de domínio público e está disponível na internet para *download*. O material não é uma edição consumível e não possui um espaço para a prática de atividades relacionadas

à produção escrita. A diagramação e o projeto gráfico apresentam imagens, diálogos e quadros em formatos satisfatórios; as explicações são realizadas em língua espanhola, uma vez que o LD é direcionado a hispanofalantes.

O acervo de livros de PLA ainda é muito escasso, e os existentes no mercado editorial possuem alto custo, o que dificulta o acesso a estes materiais. Isso pode motivar a adesão e o uso do material do programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras nos cursos do PB para hispanofalantes.

Esses motivos corroboraram a escolha deste material para os cursos de PLA oferecidos nas cidades de Guajará-Mirim e Guayaramerín nos cursos presenciais de PLA, sem uso do AVA, utilizando-se unicamente o LD e os vídeos que compõem o material didático.

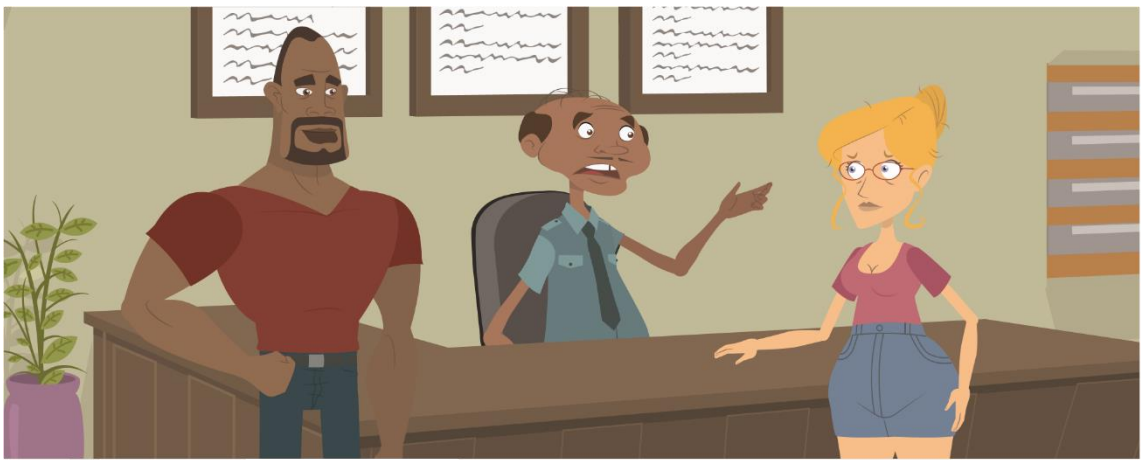
Aspecto 2: Organização do LD

O módulo está organizado de forma clara. Constitui-se de três cadernos e cada um deles possui seis aulas; cada aula recebe um título e traz os objetivos a serem alcançados.

A seção “Para começo de conversa” apresenta o resumo dos conteúdos linguísticos que serão abordados durante as aulas e a sinopse do episódio que desenvolverá as ações comunicativas por meio dos diálogos.

No tópico “Comunicando-se”, apresenta-se a ação comunicativa principal e o trecho do diálogo que estará associado aos conteúdos linguísticos da aula a ser desenvolvida, cujo conteúdo será abordado no tópico “De olho no Português Brasileiro”.

Figura 10 – Episódio no condomínio Brasil



Fonte: Caderno 1 (2015, p. 20).

No tópico “De olho no Português Brasileiro” ocorre a apresentação do conteúdo

transversal que faz referência à ação comunicativa principal e aos conteúdos linguísticos inerentes aos aspectos comunicativos específicos. No tópico “Síntese”, resumem-se os conteúdos estudados nas aulas, seus usos e aplicações.

Aspecto 3: Estrutura do LD e composição do material

O LD não possui apêndice de nenhuma natureza. Inclui um glossário em língua materna – no caso deste material, a língua espanhola –, disponível em cada aula, e em língua portuguesa, que é a língua-alvo. O material não apresenta propostas de autoavaliação. Apesar de não ser muito abrangente, o glossário é útil para os hispanofalantes, pois aborda um léxico relevante para a comunicação utilizada no cotidiano brasileiro.

O LD inclui materiais de vídeo e áudio que fazem referência ao conteúdo de cada aula, permitindo ao estudante reproduzi-los para acessar as atividades e mídias integradas. O material disponibiliza o mapa da América do Sul na “Aula 03: Onde fica o Brasil” com a função de situar o Brasil e os países que com ele fazem fronteira, além de relacionar o contexto para abordar os verbos “ficar” e “estar” – indicando: localizações; construções como prédios, estabelecimentos comerciais e casas; referências à localização de lugares no espaço; uso dos verbos no sentido de permanência temporária; e uso dos verbos quando se referem a algo ou a alguém.

Aspecto 4: Estrutura das unidades didáticas

As unidades do módulo impresso contemplam parcialmente a proposta do material didático, uma vez que suprimem aspectos fonéticos e fonológicos cuja abordagem nos tópicos principais de cada aula seria importante – como a pronúncia e a consciência fonológica. Percebe-se que o LD focaliza a gramática e, esporadicamente, associa os conteúdos gramaticais às habilidades comunicativas, como a expressão oral e escrita.

O tópico “De olho no Português Brasileiro” aborda apenas informações relativas aos hábitos dos brasileiros, ou informações que os autores julgam relevantes para a aprendizagem.

As seções internas estão articuladas entre si, pois a cada início são apresentados os objetivos e as propostas de cada unidade. Todas as unidades apresentam as mesmas seções; assim, as unidades podem ser seguidas linear e sequencialmente, o que diminui a possibilidade de o docente fazer adequações do material.

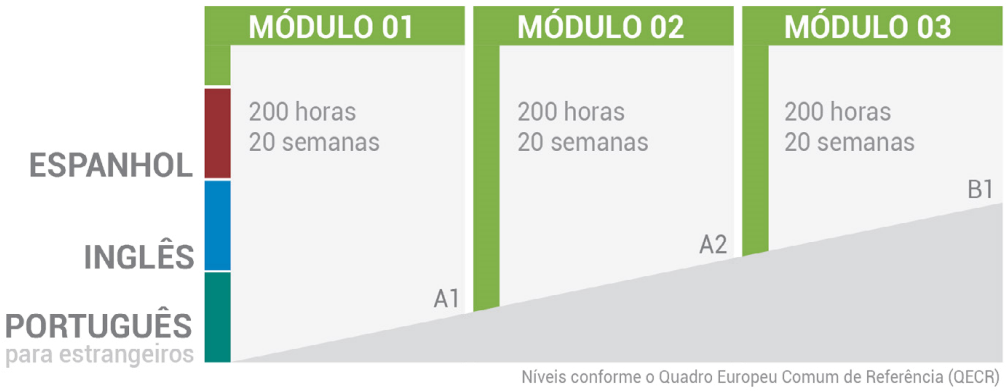
Aspecto 5: Quantidade de informações vs. carga horária de estudos

A carga horária do módulo 1 é composta por 200 horas, divididas em 20 semanas; 17 aulas apresentam conteúdos linguísticos permeados por situações comunicativas; a décima oitava aula é utilizada para a revisão dos conteúdos estudados, preparando o estudante para a prova final.

O curso de PLA ofertado pelo IFRO na modalidade presencial foi composto por quatro disciplinas de 15 horas, perfazendo o total de 60 horas. Durante o curso, 45 aulas apresentaram conteúdos linguísticos e 15 aulas relacionadas aos aspectos culturais do Brasil. Vale ressaltar que o material didático adotado foi retirado do contexto da EaD para ser utilizado na modalidade presencial.

Desta forma, os professores regentes realizaram as adaptações e complementações de acordo com suas metodologias de ensino, focando bastante no ensino da pronúncia, uma vez que os alunos bolivianos querem ter mais domínio na comunicação oral com os brasileiros que estudam medicina em Guayaramerín e com os parceiros dos órgãos públicos de Guajará-Mirim.

Figura 11 – Níveis do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR**)**



Fonte: Guia do formador (2015, p. 19).

O tempo previsto para a utilização do LD é compatível com a carga didática, pois as 200 horas estão bem divididas e estruturadas em cada etapa do curso; são 18 aulas desenvolvidas na modalidade a distância e de forma autônoma por parte dos aprendizes do curso em questão.

Aspecto 6: Objetivos

Há algumas incoerências em relação aos objetivos propostos pelos autores do LD e os propostos pelo curso de PLA oferecido pelo *Campus* Guajará-Mirim do IFRO. Como podemos observar, na página 12 no guia do formador (2015), não se faz nenhuma referência ao público do curso de português como língua adicional voltado a imigrantes que desejam aprender o idioma a fim de utilizá-lo em relações comerciais nas regiões de fronteira.

O guia cita apenas que o público é formado por estudantes e servidores da Rede Federal de Educação Profissional que buscam complementar sua formação. Entretanto, os objetivos linguísticos contidos nos módulos e cadernos são realistas e seguem princípios linguísticos e extralinguísticos.

O LD não apresenta propostas de incentivo do aprender a aprender; porém, não podemos afirmar que o curso na modalidade de educação a distância não desenvolve a autonomia dos alunos e diferentes estratégias de aprendizagem, já que não tivemos acesso ao ambiente virtual de aprendizagem do curso de PLA do e-Tec Idiomas do IFSul-rio-grandense. No entanto, este mesmo material, se utilizado na modalidade presencial, poderá não desenvolver a autonomia do aluno, uma vez que todo o suporte interacional está na plataforma Moodle – e o caderno é composto por conteúdos gramaticais e glossário bilíngue para consultas.

Aspecto 7: Conteúdos

O material foi elaborado para ser usado na modalidade EaD. Por ser de domínio público e de fácil acesso, foi adotado nos cursos presenciais de português como língua adicional na fronteira Brasil/Bolívia nas cidades de Guajará-Mirim/Guayaramerín. Geralmente, o público é formado por bolivianos entre 30 e 50 anos de idade que atuam na educação superior na cidade de Guayaramerín.

Os conteúdos e temas constantes no LD são coerentes com os objetivos estabelecidos no LD e o nível A1. Já em relação aos objetivos determinados para o curso mencionado na fronteira, o público que está em constante contato com brasileiros precisaria de um material com conteúdos mais específicos – ou de adaptações dos módulos do e-Tec Idiomas, feitas pelos professores que lecionam nos cursos de PLA no contexto de fronteira –, que contemplem as necessidades comunicacionais dessas regiões.

Em relação às provas de proficiência, como a do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), além de um curso avançado de PLA, é necessário

um preparatório, uma vez que a metodologia adotada pelo curso EaD ofertado na fronteira não utiliza técnicas de preparação para esse exame de proficiência.

Figura 12 – Conteúdos aula 01

Aula 01 Bem-vindo ao condomínio Brasil! 15

1 Para começo de conversa 15

2 Comunicando-se 16

3 De olho no Português Brasileiro 17

3.1 Saudações e despedidas 18

3.2 Verbo ser e os pronomes pessoais 20

3.3 O alfabeto 22

3.4 Flexão dos substantivos 26

3.5 Nacionalidades 29

3.6 Numerais cardinais 32

3.7 Verbo estar no presente do indicativo 36

4 Síntese 37

Fonte: Caderno 1 (2015, p. 7).

Figura 13 – Conteúdos aula 02

Aula 02 Fazendo amigos 39

1 Para começo de conversa 39

2 Comunicando-se 40

3 De olho no Português Brasileiro 41

3.1 Expressões interrogativas 42

3.2 Formas de tratamento 44

3.3 Pronomes possessivos 46

3.4 Verbo ter no presente do indicativo 48

3.5 Verbo morar no presente do indicativo 49

3.6 Expressar dúvida e solicitar ajuda 51

4 Síntese 51

Fonte: Caderno 1 (2015, p. 7).

Figura 14 – Conteúdos aula 03

Aula 03 Onde fica o mercado? 53
1 Para começo de conversa 53
2 Comunicando-se 54
3 De olho no Português Brasileiro 55
4 Síntese 67

1.1 Verbos ficar e estar no presente do indicativo

1.2 Nomes de lugares comerciais

1.3 Advérbios de lugar

1.4 Dias da semana e meses do ano

1.5 Advérbios e locuções adverbiais de tempo

1.6 Ações sobre rotina

Fonte: Caderno 2[14] (2015, p. 7).

Figura 15 – Conteúdos aula 04

Aula 04 Vamos de ônibus ou a pé? 69
1 Para começo de conversa 69
2 Comunicando-se 70
3 De olho no português brasileiro 71
3.1 Nomes de meios de transporte 72
3.2 Verbos ir e passar no presente do indicativo 74
3.3 Horas na língua portuguesa 75
4 Síntese 79

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 7).

[14] Todas as figuras foram retiradas dos cadernos 1,2 e 3 do estudante; no entanto, a figura 14 não apresentou os conteúdos presentes na aula 3 – por isso, a complementamos com essas informações dispostas numa tabela.

Figura 16 – Conteúdos aulas 05 e 06

Aula 05 Alguém sabotou nossa feijoada! 81
1 Para começo de conversa 81
2 Comunicando-se 82
3 De olho no Português Brasileiro 83
3.1 Nomes de alimentos, bebidas e utensílios 83
3.2 Verbos querer, preferir e comer 89
3.3 Advérbios de intensidade 92
4 Síntese 93

Aula 06 Compras no antiquário 95
1 Para começo de conversa 95
2 Comunicando-se 96
3 De olho no português brasileiro 97
3.1 Numerais e a moeda brasileira 97
3.2 Expressões interrogativas 100
3.3 Pronomes demonstrativos 101
3.4 Verbo gostar no presente do indicativo 103
3.5 Verbo precisar no presente do indicativo 104
3.6 Adjetivos 106
Síntese 110

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 7).

Figura 17 – Conteúdos aula 07

Aula 07 Uma família interessante! 15
1 Para começo de conversa 15
2 Comunicando-se 16
3 De olho no Português Brasileiro 17
3.1 Relações de parentesco 18
3.2 Adjetivos: características físicas e psicológicas 20
3.3 Graus dos adjetivos 22
4 Síntese 25

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 7).

Figura 18 – Conteúdos aula 08

Aula 08 Chegadas e partidas 27
1 Para começo de conversa 27
2 Comunicando-se 28
3 De olho no Português Brasileiro 29
3.1 Tipos de moradia e partes da casa 29
3.2 Móveis e utensílios domésticos 32
3.3 Verbos vender e alugar + partícula "se" 35
3.4 Verbo haver com sentido de existir 36
3.5 Locuções adverbiais de lugar e preposições 38
3.6 Numerais ordinais do primeiro ao centésimo 40
4 Síntese 41

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 7).

Figura 19 – Conteúdos aula 09

Aula 09 Atitudes saudáveis 43
1 Para começo de conversa 43
2 Comunicando-se 44
3 De olho no Português Brasileiro 45
3.1 Partes do corpo humano e esportes 45
3.2 Verbos jogar, praticar, andar e correr no presente do indicativo 49
3.3 Verbos dormir e acordar no presente do indicativo 50
4 Síntese 52

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 7).

Figura 20 – Conteúdos aula 10

Aula 10 Uma noite de tempestade 53
1 Para começo de conversa 53
2 Comunicando-se 54
3 De olho no português brasileiro 54
3.1 Vestuário 55
3.2 Clima, tempo e estações do ano 58
3.3 Verbos usar, calçar e vestir no presente do indicativo 60
3.4 Alguns verbos e locuções verbais para expressar as condições do tempo 61
4 Síntese 63

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 8).

Figura 21 – Conteúdos aula 11

Aula 11 Vamos comer pizza? 65
1 Para começo de conversa 65
2 Comunicando-se 66
3 De olho no Português Brasileiro 67
3.1 Atividades de lazer 68
3.2 Convidar, aceitar e recusar um convite 70
3.3 Verbos, complementos e relações de sentido 71
3.4 Hábitos de lazer recorrentes no passado 74
4 Síntese 77

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 8).

Figura 22 – Conteúdos aula 12

Aula 12 O que você sente? 79
1 Para começo de conversa 79
2 Comunicando-se 80
3 De olho no português brasileiro 81
3.1 Expressão de sentimentos 81
3.2 Verbo sentir no presente e no pretérito imperfeito do indicativo 83
3.3 Verbos de ligação na expressão de sentimentos 84
3.4 Pretérito imperfeito e pretérito perfeito do indicativo 85
Síntese 86

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 8).

Figura 23 – Conteúdos aula 13

Aula 13 Escolhas profissionais e planos futuros 15
1 Para começo de conversa 15
2 Comunicando-se 16
3 De olho no Português Brasileiro 17
3.1 Alguns cursos de formação profissional e profissões 18
3.2 O futuro do presente do indicativo de alguns verbos regulares 21
3.3 A expressão do futuro com locuções verbais 23
3.4 O verbo fazer e suas características 24
4 Síntese 25

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 8).

Figura 24 – Conteúdos aula 14

Aula 14 Um desafio acadêmico 27
1 Para começo de conversa 27
2 Comunicando-se 28
3 De olho no Português Brasileiro 29
3.1 Nomes de eventos acadêmicos e léxico dodia a dia do estudante 30
3.2 Verbos no imperativo para cumprir rotinas e realizar tarefas 32
3.3 Futuro do pretérito do indicativo: alguns usos 35
3.4 Podia ou Poderia? O coloquialismo na forma de expressão 38
4 Síntese 39

Fonte: Caderno 3 (2015, p. 7).

Figura 25 – Conteúdos aula 15

Aula 15 E se eu pudesse viajar? 41
1 Para começo de conversa 41
2 Comunicando-se 42
3 De olho no Português Brasileiro 42
3.1 Viagem e turismo 44
3.2 Verbos dever e poder para conselhos e sugestões 46
3.3 O pretérito imperfeito do subjuntivo e as hipóteses sobre o futuro 47
3.4 Expressões para concordar e discordar 49
4 Síntese 52

Fonte: Caderno 3 (2015, p. 7).

Figura 26 – Conteúdos aula 16

Aula 16 Que tudo corra bem! 53
1 Para começo de conversa 53
2 Comunicando-se 54
3 De olho no português brasileiro 55
3.1 Algumas das doenças mais comuns e seus principais sintomas 55
3.2 Hipóteses, desejos, dúvidas ou probabilidades - Presente do subjuntivo 58
3.3 Sugerir, aconselhar e orientar - modo imperativo 60
4 Síntese 62

Fonte: Caderno 3 (2015, p. 8).

Figura 27 – Conteúdos aula 17

Aula 17 Organizando documentos para viagem 63
1 Para começo de conversa 63
2 Comunicando-se 64
3 De olho no Português Brasileiro 65
3.1 Documentos importantes para estrangeiros que desejam residir no Brasil 65
3.2 Expressões usuais em situação de intercâmbio 67
3.3 O uso de locuções verbais: seus aspectos e sentidos 68
3.4 Verbos pronominais, ações reflexivas e recíprocas 71
4 Síntese 74

Fonte: Caderno 3 (2015, p. 8.

Figura 28 – Conteúdos aula 18

Aula 18 O que vimos até aqui 75
1 Para começo de conversa 75
2 Comunicando-se 76
3 De olho no português brasileiro 77
3.1 Bem-vindo ao Condomínio Brasil 77
3.2 Fazendo amigos! 78
3.3 Onde fica o mercado? 79
3.4 Vamos de ônibus ou a pé? 80
3.5 Alguém sabotou nossa feijoada! 82
3.6 Compras no antiquário 83
3.7 Uma família interessante! 84
3.8 Chegadas e partidas 85
3.9 Atitudes saudáveis 86
3.10 Uma noite de tempestade 86
3.11 Vamos comer uma pizza? 87
3.12 O que você sente? 88
3.13 Escolhas profissionais e planos futuros 89
3.14 Um desafio acadêmico 90
3.15 E se eu pudesse viajar? 90
3.16 Que tudo corra bem! 91
3.17 Organizando documentos para viagem 91
Síntese 92

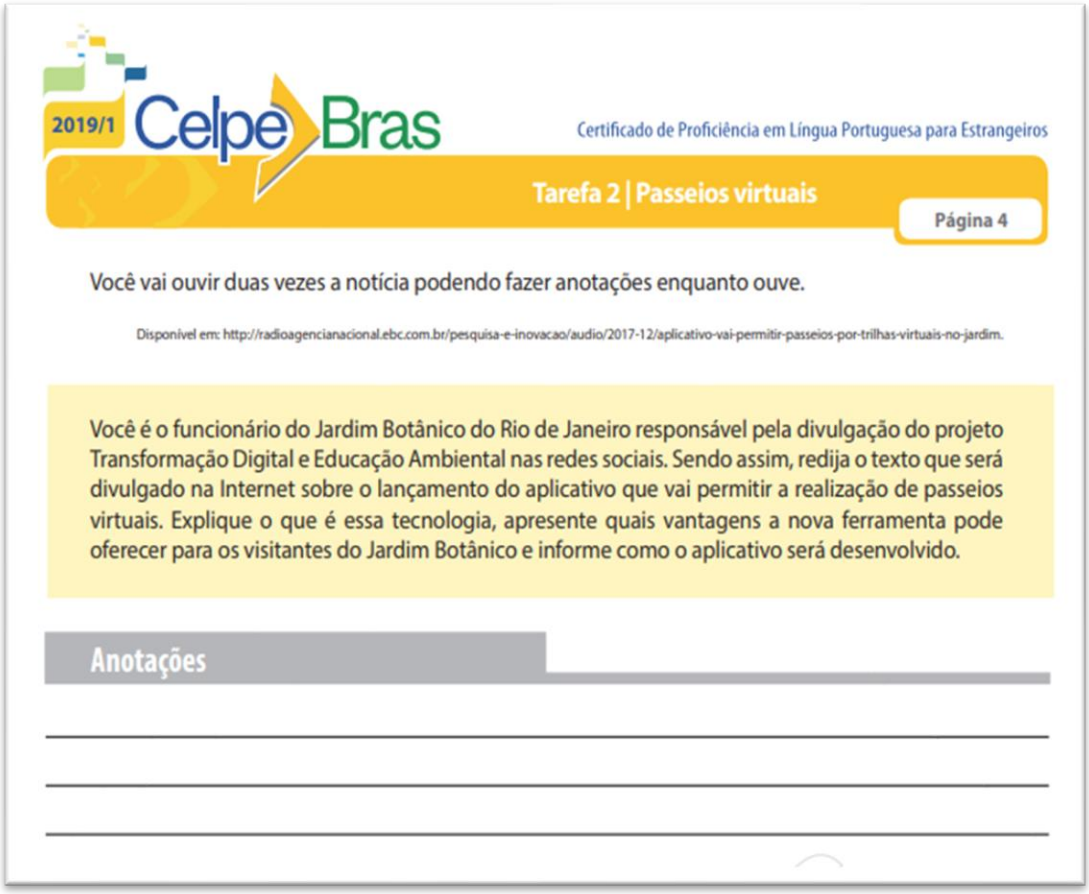
Fonte: Caderno 3 (2015, p. 8).

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é uma avaliação da proficiência de língua portuguesa para estrangeiros aplicada em instituições, no Brasil e no exterior, credenciadas pelo Ministério da Educação.

Ao observar a prova aplicada em 2019.1, é possível afirmar que o curso de português

como língua adicional do programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras possivelmente não prepara o aprendiz para realizar esse exame, uma vez que a prova requer do candidato um conhecimento linguístico avançado tanto na escrita quanto na compreensão auditiva de reportagens e áudios de diferentes regiões do Brasil.

Figura 29 – Mostra da prova do Celpe-Bras


2019/1 Celpe Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | Passeios virtuais

Página 4

Você vai ouvir duas vezes a notícia podendo fazer anotações enquanto ouve.

Disponível em: http://radioagencianacional.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/audio/2017-12/aplicativo-vai-permitir-passeios-por-trilhas-virtuais-no-jardim.

Você é o funcionário do Jardim Botânico do Rio de Janeiro responsável pela divulgação do projeto Transformação Digital e Educação Ambiental nas redes sociais. Sendo assim, redija o texto que será divulgado na Internet sobre o lançamento do aplicativo que vai permitir a realização de passeios virtuais. Explique o que é essa tecnologia, apresente quais vantagens a nova ferramenta pode oferecer para os visitantes do Jardim Botânico e informe como o aplicativo será desenvolvido.

Anotações

Fonte: Celpe-Bras (2019).

Os conteúdos para o módulo (no nível A1) estão adequados e permitem que o aluno tenha contato com os conteúdos básicos e necessários à comunicação inicial, mas possivelmente não conseguem preparar um estudante para realizar um exame de proficiência no nível do Celpe-Bras, pois os áudios disponíveis no DVD do curso não abordam as variedades linguísticas presentes nas regiões do país.

No entanto, os cadernos que compõem o módulo podem funcionar como um material de consulta sobre os conteúdos gramaticais.

Aspecto 8: Gradação e sequenciação dos conteúdos

Ao buscarmos informações para esta análise, verificamos que, no módulo 2[15], há algumas abordagens que deveriam ter sido realizadas no módulo 1, como questões relacionadas à nasalização – variação na abertura ou fechamento das vogais.

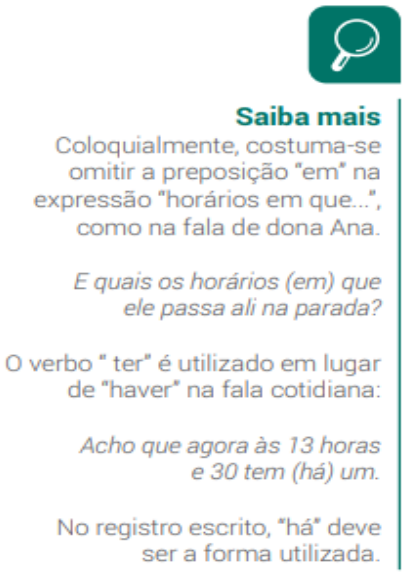
A sequenciação de conteúdos no módulo 1 está de acordo com as diretrizes do QCER – mas não permite que o professor modifique a ordem de apresentação dos conteúdos.

Apesar de a sequenciação de conteúdos estar de acordo com as diretrizes do QCER, vale pontuar que o LD não dá o tratamento adequado ao ensino da pronúncia, pois aborda o conteúdo do alfabeto e não explora aspectos importantes como as principais diferenças sonoras entre os sistemas linguísticos do português brasileiro e do espanhol, assim como particularidades fonéticas e fonológicas do uso da fala em contexto real.

Aspecto 9: Linguagem

O material didático apresenta uma linguagem clara e realiza correção linguística por meio do recurso "Saiba mais", no qual apresenta expressões utilizadas na linguagem coloquial, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 30 – Ícone "Saiba mais"



Fonte: Caderno 1 (2015, p. 70).

[15] O curso é constituído por dois módulos e seis cadernos. Nesta análise, utilizaremos apenas os três cadernos que compõem o módulo 1. O módulo 2 não é objeto dessa investigação; logo, não nos aprofundaremos nos comentários acerca do módulo seguinte.

Como já mencionado anteriormente, este material foi pensado para o ensino de PLA na modalidade EaD; porém, por ser um material específico para hispanofalantes, foi adotado para o ensino de PB na fronteira Brasil/Bolívia aos profissionais que atuam na educação superior de Guayaramerín.

No que diz respeito à linguagem adotada pelo LD na modalidade EaD, não podemos comentar, pois os manuais não especificam o público-alvo do curso de PLA; porém, podemos afirmar que a linguagem adotada pelo LD é adequada ao nível dos estudantes bolivianos que, em sua maioria, são docentes entre 30 e 50 anos.

Os autores apresentam alternativas referentes ao uso do léxico sem juízo de valor, ou seja, não mencionam qual seria o vocábulo mais adequado ou inadequado à comunicação.

Aspecto 10: Gramática

Os conteúdos gramaticais estão de acordo com os níveis de aprendizagem do Quadro Comum Europeu de Referência e são relevantes nesta etapa do curso; seguem os princípios normativos, pois a maior parte do material está baseada em abordagens, explicações e atividades de cunho tradicional. Já o princípio comunicativo é um aspecto secundário no material, sendo desenvolvido mais intensamente no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Os conteúdos estão contextualizados por atividades, diálogos e histórias vinculadas às aulas e apresentam-se de forma dedutiva, por meio de exemplos com foco no uso da língua numa quantidade adequada.

Aspecto 11: Léxico

O LD é direcionado à aprendizagem do PLA por hispanofalantes. O léxico, no que diz respeito aos aspectos formais da língua, é adequado – mas torna-se limitado quando não aborda as variedades do português brasileiro.

Essa ausência pode dificultar a aprendizagem do português, pois o aprendiz, sem contato com outras variedades, pode não conseguir compreender certas expressões, gírias e outros dialetos dentro da própria comunidade de fala em que o LD foi produzido e está sendo utilizado.

Aspecto 12: Textos

O LD inclui alguns textos de tipologias e gêneros variados e não aborda suficientemente as variedades linguísticas do Brasil. O material traz no livro vários diálogos, vídeos, ilustrações e alguns textos relacionados a hábitos e aspectos culturais brasileiros.

Em relação à diversidade cultural, o tópico "De olho no Português Brasileiro" traz informações acerca dos hábitos dos brasileiros, como gestos comuns ao cumprimentar alguém, ruídos na comunicação, transportes, hábitos alimentares, tipos de moradia, diversidade étnico-racial, clima e temperatura nas regiões brasileiras, enfermidades mais comuns, documentação necessária para viver no Brasil e particularidades da educação formal brasileira.

Diferentemente de alguns LDs de PLA, que abordam apenas lindas paisagens de diversos lugares do Brasil, este material não mostra apenas as benesses do nosso país, pois apresenta, sucintamente, temas do cotidiano brasileiro como doenças, violências e injustiças sociais, o que evidencia a ausência de uma ideologia do conformismo, mostrando a realidade sem eufemismos.

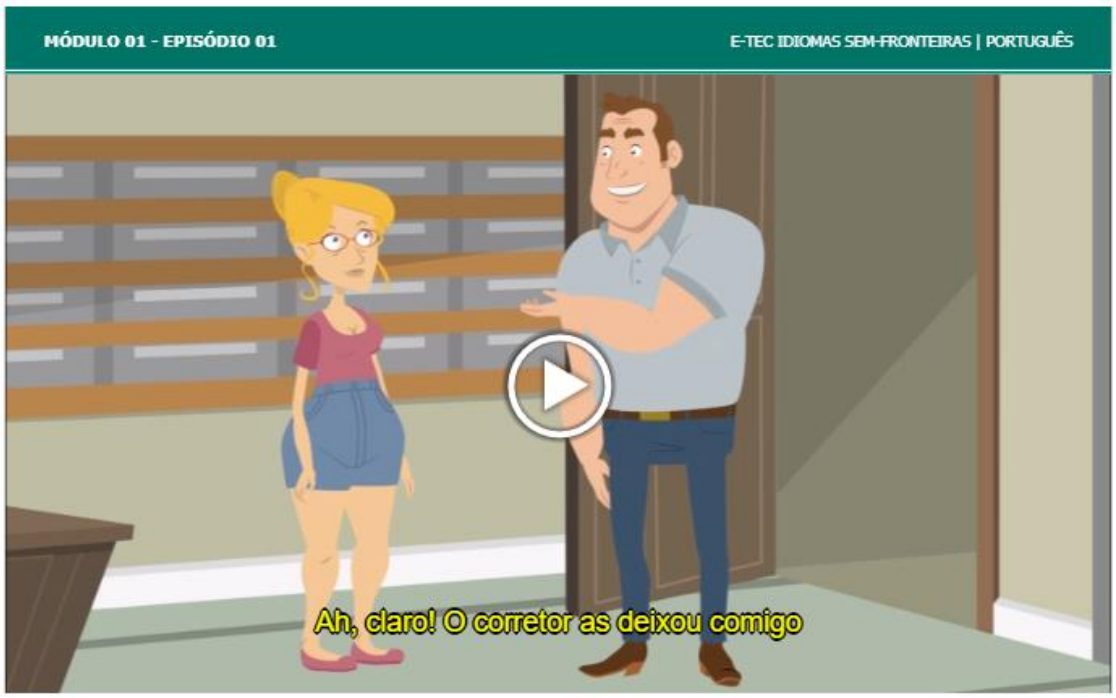
Aspecto 13: Situações e funções

O material didático oferece poucos subsídios para o desenvolvimento da competência comunicativa. As situações que servem de exemplo para que os estudantes tenham uma base dessa competência são as narrativas e os diálogos que se passam nos vídeos da mídia integrada e no caderno do estudante, que apresentam algumas situações comunicacionais inverossímeis e mecânicas.

Como podemos notar na imagem abaixo, retirada do episódio 1 do módulo 1, a construção "Ah, claro! O corretor **as** deixou comigo", o uso do pronome **as** é raro em situações comunicacionais brasileiras, apesar estar de acordo com a norma culta do português brasileiro.

Acreditamos que o LD poderia utilizar construções que façam parte das práticas comunicacionais do cotidiano do aprendiz, a fim de favorecer o aprendizado do léxico e da sintaxe mais usuais e com sentido prático no dia a dia – além de exemplificar os usos mais formais.

Figura 31 – Episódio 1, módulo 1 em vídeo



Fonte: Episódio 1 (2015).

Aspecto 14: Língua materna

O LD contempla a língua materna dos alunos por meio do glossário, no qual há tradução do vocabulário pertencente a cada situação comunicacional em língua espanhola e no português brasileiro.

Figura 32 – Glossário bilíngue

A-Z

Glossário

Pai: padre
Filho: hijo
Irmão: hermano
Avô: abuelo
Neto: nieto
Bisavô: bisabuelo
Mãe: madre
Filha: hija
Irmã: hermana
Avó: abuela
Neta: nieta
Sobrinha: sobrina
Bisavó: bisabuela

Sogro: suegro
Genro: yerno
Cunhado: cuñado
Padrasto: padrasto
Enteado: hijastro
Sogra: suegra
Nora: yerna
Cunhada: cuñada
Madrasta: madrasta
Enteada: hijastra

Fonte: Caderno 2 (2015, p. 18).

A perspectiva contrastiva no LD pode ser um instrumento pedagógico, pois facilita a identificação das estruturas linguísticas que se assemelham ou se distanciam nos dois sistemas linguísticos. No caso do LD em análise, é possível perceber o contraste entre o espanhol e o português nos níveis lexical e fonético-fonológico, uma vez que os dois idiomas são de origem latina e possuem um grau muito próximo de semelhanças.

Aspecto 15: Ilustrações

As ilustrações são adequadas, uma vez que estão sempre vinculadas às explicações e aos diálogos que permeiam a narrativa do condomínio Brasil – a ser reproduzida no início de cada aula. Após cada conteúdo, há uma atividade de aprendizagem que está vinculada ao tema abordado. Existem tópicos explicativos que abordam alguma questão secundária e todas as ilustrações são representadas por desenhos animados, tanto no conteúdo dos cadernos quanto nos vídeos disponíveis na mídia integrada.

Figura 33 – Atividade de aprendizagem

Fonte: Caderno 3 (2015, p. 67).

Figura 34 – Ilustração doenças

Fonte: Caderno 3 (2015, p. 56).

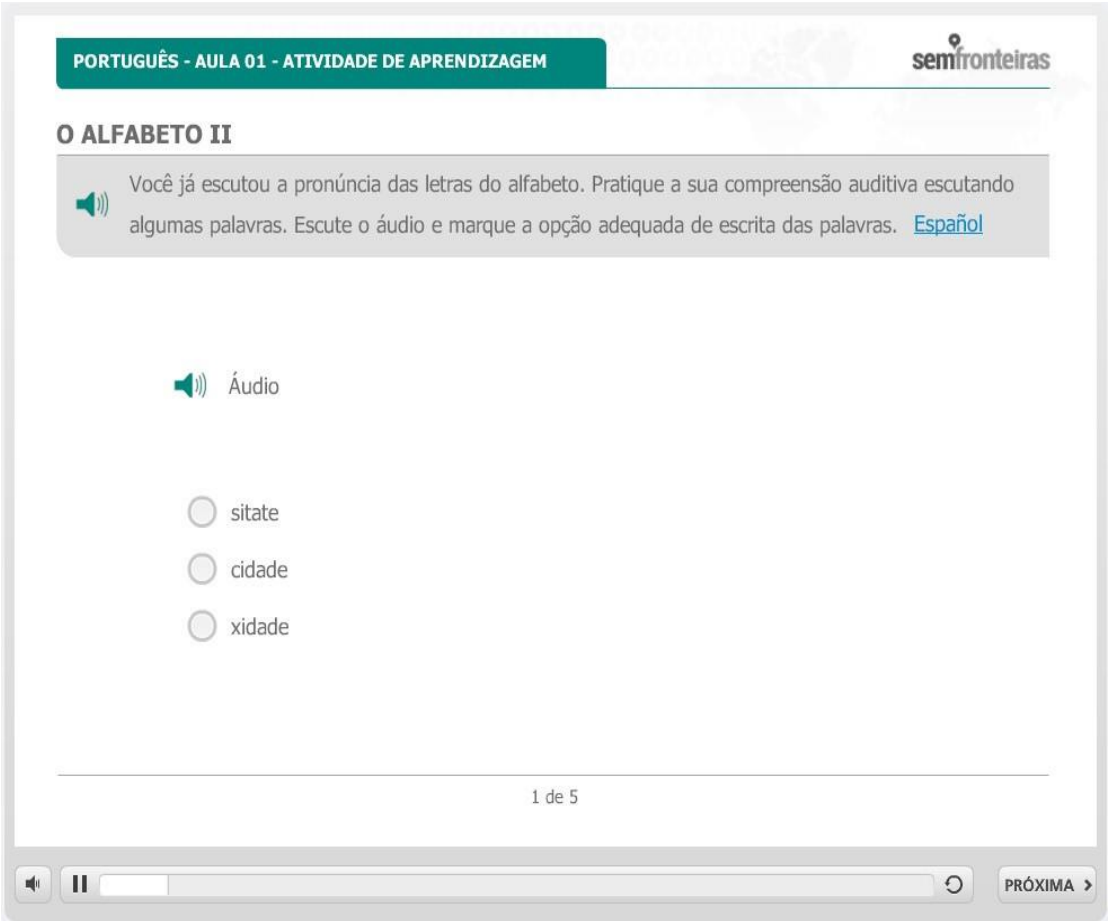
Aspecto 16: Atividades

As atividades são pré-determinadas pelo curso e não permitem alterações, apenas acréscimos no AVA. O LD não segue a fórmula proposta por Krashen (1985), que sugere que, para que haja aprendizagem, todo o *input* fornecido aos alunos deve se situar um pouco acima do seu nível de domínio linguístico atual.

No curso ofertado pelo IFRO, não houve a utilização das atividades do módulo 1 que estão no DVD disponível na internet. Os professores utilizaram atividades de discriminação auditiva, manipulação silábica e fonêmica a partir de textos que trabalhavam com rimas, como poemas, poesias e cordéis, desenvolvendo a consciência fonológica dos sons do PB.

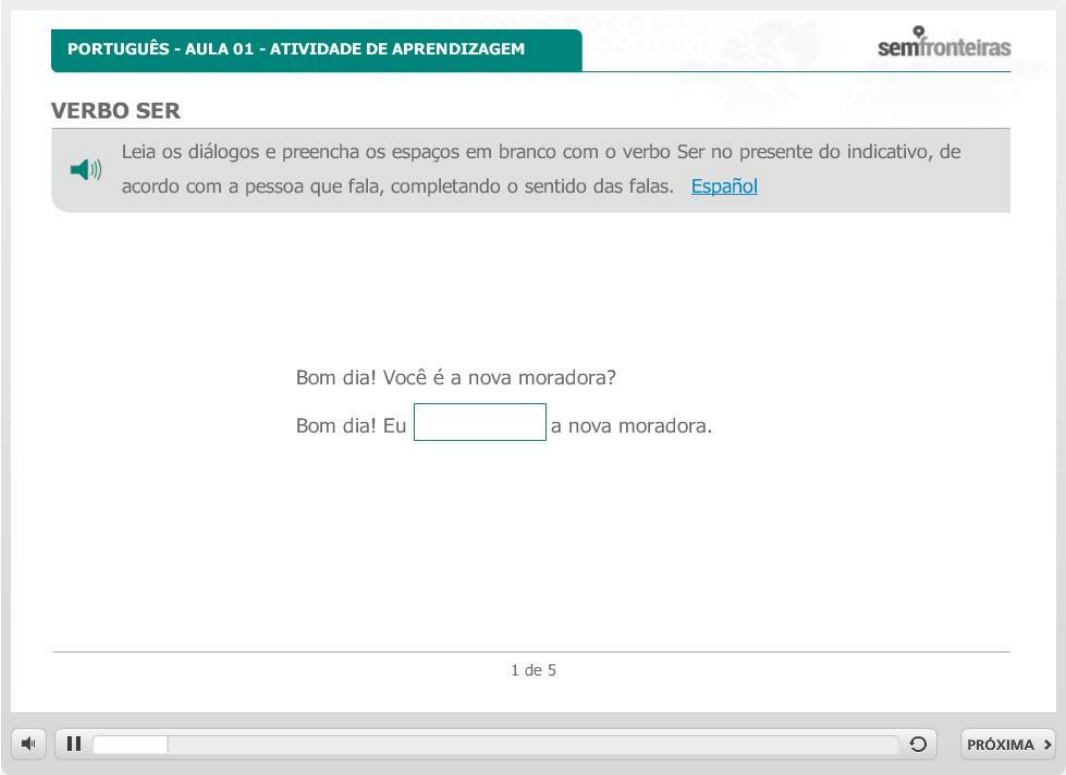
As atividades são apresentadas das seguintes formas:

Figura 35 – Atividade de múltipla escolha



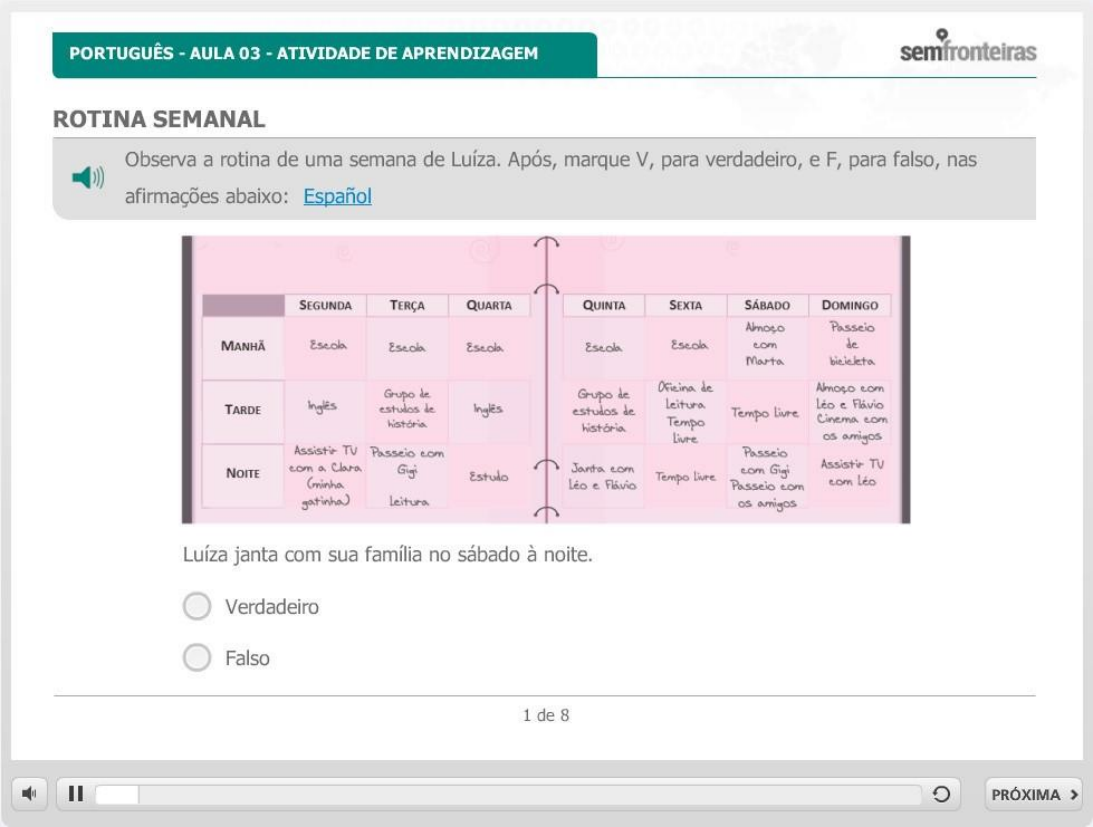
Fonte: Guia do estudante (2015, p. 18).

Figura 36 – Atividade de completar lacunas



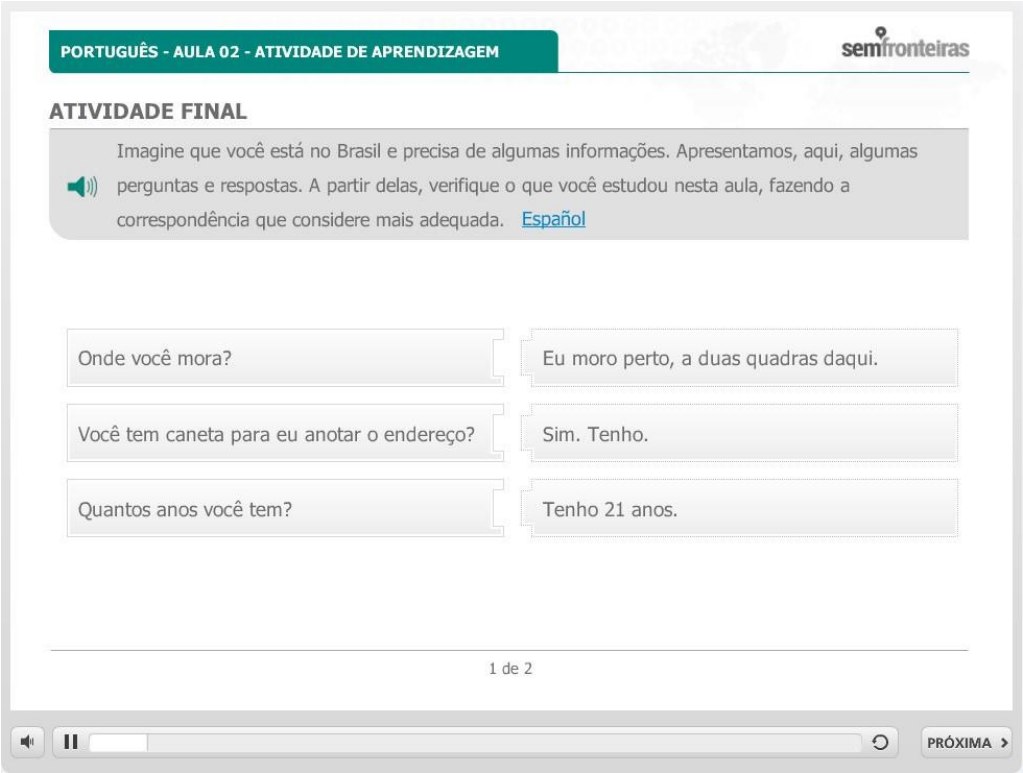
Fonte: Guia do estudante (2015, p. 18).

Figura 37 – Atividade de verdadeiro ou falso



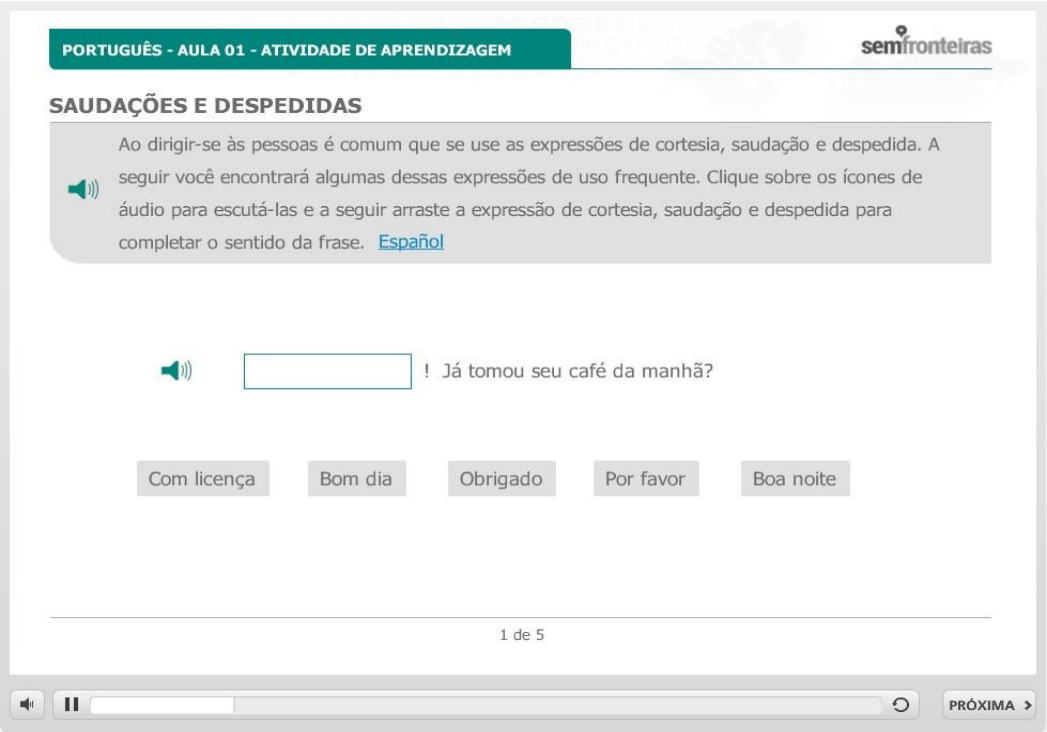
Fonte: Guia do estudante (2015, p. 19).

Figura 38 – Atividade de correspondência



Fonte: Guia do estudante (2015, p. 19)

Figura 39 – Atividade arrastar e soltar



Fonte: Guia do estudante (2015, p. 20).

Figura 40 – Atividade ponto ativo

Fonte: Guia do estudante (2015, p. 20).

Aspecto 17: Variedades linguísticas

A compreensão oral é desenvolvida por meio das atividades de aprendizagem no AVA, como podemos observar no DVD disponível no *site* do e-Tec Idiomas. Estas atividades necessitam da interação com o tutor, que vai avaliar e orientar o aprendiz a aperfeiçoar essa habilidade. Porém, não há propostas que auxiliem o desenvolvimento da compreensão oral fora do ambiente virtual, como poderia ocorrer por meio de sugestões de recursos audiovisuais disponíveis na internet.

O material não possui amostras de variedades linguísticas relacionadas à pronúncia. As gravações em áudio não reproduzem o uso dos falantes nativos, pois são mecanizadas. A entoação realizada nas falas das personagens das gravações dos diálogos não é fiel ao que o texto escrito apresenta; podemos afirmar que, em alguns momentos, falta interpretação por parte dos atores.

A quantidade de atividades de fixação para a prática da compreensão oral é insuficiente e não motiva o estudante, pois se utiliza sempre a mesma estratégia de repetição de pronúncias "engessadas". Não são oferecidas ao aprendiz outras possibilidades de se dizer uma mesma palavra – como "tia", que pode ser pronunciada de, pelo menos, duas formas diferentes: ['tia]

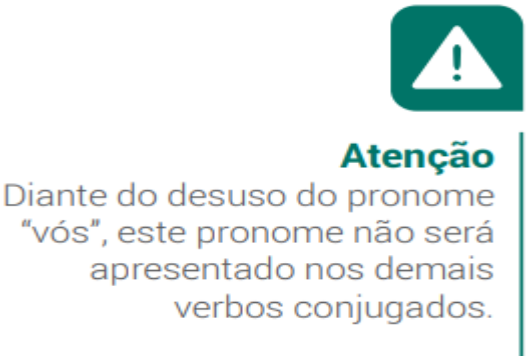
e [‘tʃĩa].

Atividades e conteúdo não estimulam o desenvolvimento da consciência fonológica – como a utilização de separação de sílabas e a identificação de palavras ou sílabas com o mesmo som final e rimas.

No que se refere à variação linguística, temos na figura a seguir a presença de uma variação diacrônica ou histórica. Na abordagem dos pronomes pessoais, na página 36 do caderno 1 do estudante, mostra-se que o pronome “vos” está em desuso e que ele não será utilizado nas demais conjugações verbais.

Seria importante a presença de uma nota explicativa, pois o pronome “vos” é usual em alguns países, como Argentina, Uruguai e Bolívia – e que não possui relação com a conjugação verbal do português, já que, no espanhol, é um pronome utilizado como segunda pessoa do singular e, no português, como segunda pessoa do plural.

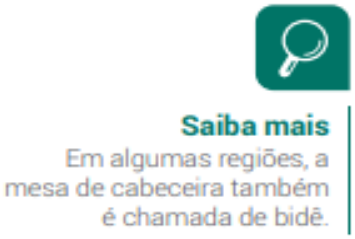
Figura 41 – Variação diacrônica



Fonte: Caderno 1 (2015, p. 48).

No que se refere à figura 42, pode-se observar que há o uso de uma variação diatópica ou geográfica das palavras “cabeceira” e “bidê”, que variam de acordo com a comunidade de fala.

Figura 42 – Variação diatópica



Fonte: Caderno 2 (2015, p. 32).

Aspecto 18: Compreensão oral

O LD não apresenta uma diversidade significativa de variedades linguísticas nos áudios das atividades de aprendizagem e nos vídeos. O material não menciona ou defende uma variedade linguística padrão a ser ensinada, mas utiliza uma variedade presente no Sul do Brasil.

O livro não apresenta exemplos de pronúncias diferentes entre falantes; não há preocupação com tratamento da variação diatópica ou diacrônica da oralidade. Nem mesmo a variedade sulista adotada no LD é explorada em áudios, atividades e notas explicativas, a fim de que o aluno, ao se deparar com essa variedade, possa compreender algumas de suas particularidades.

Como já mencionado, o material foi produzido no Sul do Brasil. É compreensível que a variedade mais explorada seja a desta região; porém, o LD não utiliza estratégias para facilitar a compreensão oral e apresentar outras variedades da língua portuguesa – como músicas, áudios ou vídeos de programas de rádio ou televisão.

Recursos tecnológicos como o celular podem ser aliados no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, uma vez que a aprendizagem não ocorre apenas em sala de aula; os momentos livres podem servir para o exercício da prática e da compreensão oral.

Aspecto 19: Ensino da pronúncia

O ensino da pronúncia é um aspecto secundário no LD e não inclui propostas que estimulam o uso da pronúncia de forma espontânea. Como foi observado no DVD disponível na página da Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional do IFSul, as atividades disponibilizadas pelo ambiente virtual de aprendizagem são, em sua maioria, baseadas em repetição.

No que diz respeito ao público-alvo, os documentos que regem o curso não mencionam sua faixa etária; dizem apenas que é um curso ofertado para servidores, alunos e público externo.

Observa-se que o LD não disponibiliza instruções e exercícios que estimulam o desenvolvimento da consciência dos aspectos fonéticos e fonológicos e a abordagem dos elementos vocálicos e consonantais, da entonação e da tonicidade.

Na página 22, o livro traz “O alfabeto da língua portuguesa” e ressalta sua importância na compreensão e resolução de problemas na comunicação por meio da soletração, a fim de que o locutor e o interlocutor possam se compreender. Ao abordar o alfabeto, os autores quantificam

as letras que o compõem e as dividem em cinco vogais e 21 consoantes, dando exemplos de pronúncias "engessadas", sem mencionar os fonemas e seus alofones. O português e o espanhol compartilham um sistema linguístico semelhante; no entanto, as duas línguas possuem particularidades sonoras, como a nasalização mais acentuada no português e grafemas específicos do espanhol, como ñ, ll e ch[16].

Segundo Camorlinga (1997, p. 3), "A maior proximidade verifica-se no léxico, uma vez que, tendo ambas haurido a sua 'matéria-prima' do rico estoque latino (Störig, 1993, p. 102), mais de 85% dos vocábulos têm uma origem comum (Ulsh *apud* P. de Almeida, l.c., p. 15)". No campo sintático, a semelhança entre as duas línguas não é muito comum; as diferenças residem na proximidade ou no distanciamento do latim, uma vez que o português conserva mais aspectos da língua latina que o espanhol.

Ainda segundo o autor, na área da fonética/fonologia, há poucas divergências – mas estas particularidades podem dificultar a aprendizagem. Em relação às diferentes modalidades e registros, "A língua escrita, sendo mais conservadora, apresenta maior afinidade; já a falada, envolvendo também o aspecto da pronúncia e a correlata compreensão auditiva, oferece um nível maior de dificuldade" (CAMORLINGA, 1997, p. 5).

Quadro 11 – Fragmento do alfabeto da língua portuguesa

ALFABETO DA LÍNGUA PORTUGUESA		
Letra	**Nome da letra**	**Exemplos de pronúncias**
A/a	a	amigo
		amanhã
B/b	bê	bala
		Brasil
C/c	cê	casa
		cebola
		cinema
		coração
		curioso
D/d	dê	dia
		doce
E/e	ê/é	estudante
		ego

[16] Segundo a Real Academia Española, a partir de 1994, ch e ll são definitivamente excluídos do alfabeto, pois, na realidade, não são letras, mas dígrafos, ou seja, conjuntos de duas letras ou grafemas que representam um único fonema (tradução nossa).

F/f	efe	felicidade
		fome
G/g	gê	gato
		gente
		guerra

Fonte: Caderno 1 (2015, p. 21).

O LD traz o alfabeto baseado em Masip (2015), que apresenta a letra, o nome da letra e exemplos de palavras e possíveis pronúncias. Na análise do material, não há ocorrência de referências quanto ao modo ou ponto de articulação dos sons do português brasileiro; tampouco se utiliza transcrição fonética – os próprios grafemas são usados para explicar a pronúncia.

É possível observar que o LD, ao apresentar o alfabeto, não explora de forma satisfatória esse importante conteúdo linguístico que servirá de base para que o aluno saiba aprender e diferenciar os sons do PB.

Como já foi mencionado por Câmara Jr ([1970] 2015) na seção anterior, o sistema vocálico do português é mais complexo em comparação ao do espanhol; por isso, é necessário explorar minunciosamente cada som vocálico e consonantal e suas respectivas relações entre o fonema e o grafema. Não há, no material, descrição dos sons vocálicos orais e nasais e explicações sobre como reproduzi-los no PB.

Figura 43 – Episódio" Bem-vindo ao condomínio Brasil"

Fonte: Caderno 1 (2015, p. 16).

Diálogo

– **Bom dia!** Você é porteiro?

– Perdão. Como?

– Sou a nova moradora do 702, Marta, Marta Reis.

– Ah, sim. Meu nome é Léo, sou o síndico. **Muito prazer.** Seja **bem-vinda!** Não sabia que você chegava hoje! **Desculpa** a confusão. Os Silveira estão deixando o prédio. Está tudo um caos... Eu tinha entendido que você viria somente na quinta.

– Na verdade, houve uma mudança de planos. Minha mudança deve vir mais tarde, mas já trouxe algumas malas comigo. Deixei tudo na portaria, como ainda não tenho as chaves...

– Ah, claro! O corretor as deixou comigo. Já pego para você. Pode subir que já alcanço suas bagagens também. Seu apartamento é o 702, não é? [...] Prontinho, aqui estão suas malas, Marta. De onde você está vindo?

– Sou daqui da cidade mesmo.

– Com o que você trabalha?

– Sou escri... hã... escultora.

– Nossa! Que legal! Sabe, uma vez eu estive em um museu, na Holanda...

– **Desculpa**, mas eu estou um pouco cansada... Tem mais alguma mala?

– Acho que essa era a última. Se precisar de mais alguma ajuda, é só chamar, viu? Apartamento 202.

– Está bem, **muito obrigada**, Zé. **Até logo!**

– É Léo. Meu nome é Léo.

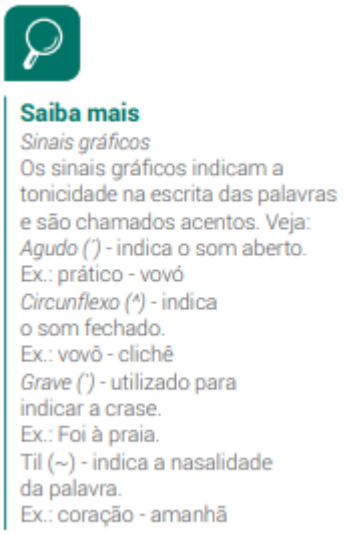
Ao ouvir o áudio do diálogo acima, é possível notar que as personagens Leo e Marta fazem o uso apenas da variedade linguística do Sul do Brasil (Rio Grande do Sul), onde foi elaborado o material; isso deixa transparecer uma ideia equivocada de homogeneidade linguística. Em todos os diálogos, as personagens possuem o mesmo sotaque – com o predomínio do tepe nas palavras Marta ['maɾta] e porteiro [poɾ'tejɾu]. O material não menciona, com recorrência, a existência de outras variedades linguísticas do Brasil.

Na figura a seguir, pode-se observar que, no tópico “Saiba mais”, a explicação acerca dos sinais gráficos é realizada de forma secundária, uma vez que o assunto principal é a contração de preposições e artigos e a crase. Assim, é possível depreender que aspectos importantes – como a tonicidade, a nasalização e os sons abertos e fechados – são abordados

sem o devido tratamento. Apenas o circunflexo faz parte do sistema linguístico do espanhol; no entanto, o LD não realiza contrastes e diferenciações entre as duas línguas nesse quesito.

Apresentam-se exemplos de vocábulos sem transcrição fonética; a transcrição poderia facilitar o entendimento do conteúdo e representar a fala em seu contexto real, como em prático ['pɾaʈʃiku] e pratico [pɾa'ʈʃiku] – que, dependendo do contexto, pode ser ou não acentuado. A transcrição fonética facilitaria a compreensão e, consequentemente, a pronúncia da sílaba tônica correta.

Figura 44 – Sinais gráficos



Fonte: Caderno 2 (2015, p. 73).

A nasalização, apesar de ocorrer nas duas línguas, é mais evidente no PB – porém, não recebe o tratamento adequado. Na figura acima, são apresentados apenas vocábulos que recebem o acento gráfico – o que pode causar dificuldades na reprodução do vocábulo cama, que não possui acentuação gráfica, mas tem um som nasal.

Aspecto 20: Transcrição fonética e fonológica

O LD não inclui a abordagem fonética/fonológica, não possui explicação e/ou sistematização do uso de sons no PB e não apresenta transcrições fonéticas das palavras, o que daria mais autonomia ao aprendiz para entender e aperfeiçoar sua pronúncia do português. Além disso, o material não utiliza símbolos fonéticos IPA (Alfabeto Fonético Internacional).

Cagliari (1997, p. 117) aponta como ilusão “pensar que a escrita é um espelho da fala.

A única forma de escrita que retrata a fala de maneira a correlacionar univocamente letra e som é a transcrição fonética".

Segundo Fontes Martins (2014), ter conhecimentos básicos da transcrição fonética pode contribuir para que o aprendiz compreenda como a fonética influencia na escrita nos estágios iniciais da aprendizagem da escrita. Nessa fase, é comum que o aprendiz tenha a percepção de que a escrita é a transcrição da fala – consequentemente, se escreve como se fala, assemelhando-se a uma transcrição fonética.

Seria relevante que os cursos de PLA ofertassem uma disciplina introdutória de fonética e fonologia, o que poderia facilitar a aprendizagem da pronúncia, uma vez que a simples explicação acerca dos modos e pontos de articulação dos fonemas e a transcrição fonética dos vocábulos podem contribuir com o aperfeiçoamento da pronúncia. Assim, a disciplina teria como objetivo principal desenvolver noções que, na prática, poderiam auxiliar os hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do português.

Aspecto 21: Compreensão leitora

A função da leitura no LD é reforçar os conteúdos gramaticais e lexicais. Apesar de o material oferecer ao estudante diferentes atividades, nenhuma está associada ao desenvolvimento da compreensão leitora. As atividades, em sua maioria, estão associadas às habilidades linguísticas da produção escrita e da compreensão auditiva. Ademais, não se incluem propostas de atividades de pré ou pós-leitura no material disponível para os alunos.

Aspecto 22: Produção escrita

O caderno do estudante não favorece o desenvolvimento da produção escrita. As atividades de aprendizagem disponíveis no DVD têm a finalidade de reforçar os tópicos gramaticais e não contemplam diferentes gêneros textuais.

Atividades de completar lacunas, múltipla escolha, verdadeiro ou falso, arrastar e ponto ativo geralmente funcionam para reforço gramatical e fixação do léxico. Entretanto, a produção textual necessita de atividades criativas e motivadoras para que o cursista possa aprender a língua e utilizá-la no seu dia a dia.

Cabe pontuar que o caderno do estudante não possui seções específicas para o desenvolvimento das habilidades de escrita e oralidade; por isso, os estudantes devem acessar as ferramentas do AVA Moodle para interagir com o professor ou tutor e realizar as atividades

propostas pelo professor formador.

Seria interessante que o caderno do aluno disponibilizasse espaços para que o aprendiz praticasse, de forma manual, a escrita de gêneros textuais como bilhetes, e-mails e cartas e sugestões de leituras graduadas, além de atividades gramaticais, como já existem no ambiente virtual de aprendizagem, com o intuito de que o material possa ser utilizado em outros contextos de aprendizagem fora do AVA.

Aspecto 23: Interação

No caderno do estudante e no guia do formador, não há sugestões de atividades, tanto orais quanto escritas. Essa carência, segundo o guia do formador, pode ser suprida com a inserção de atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Vale ressaltar que a interação deste curso ocorre no AVA. Apesar de o material não sugerir nenhuma atividade interativa no módulo, na modalidade presencial a interação ocorre em sala de aula, entre estudante/estudante e professor/estudante, com a supervisão do docente. Assim como ocorre na EaD, o professor poderá acrescentar novos materiais que proporcionem a interação presencialmente.

Aspecto 24: Manual do professor

O guia do formador é um instrumento norteador das concepções teórico-metodológicas adotadas para a elaboração do LD; assim, tem a função de mobilizar e assegurar o êxito do processo de ensino-aprendizagem a partir dos materiais didáticos disponibilizados para o curso.

O manual é de fácil consulta e utilização, mas está limitado aos aspectos funcionais do curso, como: informações referentes à forma de organização dos cursos, carga horária, quantidade de aulas, tempo de execução e a metodologia que orientou a elaboração dos conteúdos. Logo, não inclui sugestões de atividades extras. Inclui referências bibliográficas e eletrônicas atualizadas, relacionadas ao curso.

Segundo o guia do formador, as avaliações dos estudantes são elaboradas pelos professores formadores de cada instituição que oferta o curso, seguindo as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência. A avaliação deve contemplar as quatro habilidades linguísticas: recepção e produção oral e escrita. Assim, o curso permite que o professor formador possa incrementar as suas avaliações por meio dos direcionamentos que o guia oferece ao docente.

Mesmo seguindo as diretivas do QECR, observa-se que a avaliação da produção oral

pode ser incoerente com a visão de avaliação proposta pelo material, visto que o aprendiz, durante as aulas, não terá explanações sobre a pronúncia, aspecto ao qual o LD não dá muita ênfase nos conteúdos abordados e nas atividades propostas realizadas no item “Atividade de aprendizagem”.

Aspecto 25: Custo e acesso

O LD e as mídias integradas são de domínio público. Por isso, todos que desejarem podem adquiri-los, fazendo o *download* no *site* da Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional do IFSul; portanto, são de fácil acesso tanto para professores quanto para alunos que desejam ter esse material didático. Apesar de o material ter sido desenhado para aulas a distância, o material pode ser aproveitado para cursos presenciais, já que, na modalidade presencial, assim como na EaD, o docente poderá fazer adaptações e conjugar materiais mais específicos para objetivo esperado.

Aspecto 26: Carências e compatibilidade

O curso é ofertado na modalidade EaD; apenas a primeira e a última aula são presenciais, portanto, todas as atividades são realizadas no ambiente virtual de aprendizagem. O caderno do estudante não disponibiliza atividades de fixação, sugestões de textos ou livros paradidáticos. O LD não sugere a utilização de outros materiais, mas não se opõe ao uso de manuais, dicionários, gramáticas ou de *sites* de consultas.

Esta carência não pode ser suprida pelo professor por meio de explanações ou de materiais avulsos fotocopiáveis; na modalidade EaD, o aluno terá o auxílio de tutores – portanto, deverá ser um sujeito autônomo e buscar outras estratégias que facilitem e complementem o seu aprendizado.

Este material foi utilizado pelo Instituto Federal de Rondônia nos cursos de PLA, já que é um material específico para hispanofalantes em contexto de fronteira e de fácil acesso, tanto para os docentes quanto para os alunos. O LD foi usado para aulas na modalidade presencial, o que permitiu as devidas adaptações por parte dos docentes.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção se concentrou nos procedimentos de análise de dados fornecidos pelos três cadernos e mídias integradas que compõem o módulo 1 do curso de português como língua adicional do programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras. Desta forma, notamos que, neste módulo, há ausência de seções específicas voltadas ao ensino da pronúncia do português brasileiro em atividades, áudios e conteúdos; da mesma forma, há carência de aspectos fonético-fonológicos, como o desenvolvimento da consciência fonológica.

Observamos que os materiais analisados também não dão o tratamento adequado à variação linguística do léxico e dos sons do PB. A seguir, apresentaremos as conclusões a que chegamos por meio das análises dos aspectos da matriz de análise de livro didático.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo principal analisar como o módulo 1 do curso de português como língua adicional (PLA) para hispanofalantes do programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras aborda o ensino da pronúncia e dos conteúdos que desenvolvem, de forma direta ou indireta, a fonética, a fonologia e a variação linguística do português brasileiro (PB).

Percebemos que o ensino-aprendizagem de PLA, embora esteja ganhando mais espaço no cenário brasileiro, ainda necessita de mais estudos que possam contribuir para o desenvolvimento de temáticas pouco estudadas nesta área em expansão.

Segundo Almeida Filho (2012), há uma resistência à introdução da especialidade do PLA nos cursos de Letras e pós-graduação; também falta interesse por parte dos professores e de entidades que lutem pela inserção da disciplina nos cursos superiores. Ainda segundo o autor, a não introdução dessa especialidade dificulta a contratação de docentes e posterga a inclusão de disciplinas no currículo e sua institucionalização, o que permitiria formar profissionais para o mercado de trabalho nacional e internacional.

As cidades que fazem fronteira com países que possuem a língua espanhola como idioma oficial desenvolvem cursos de português como língua adicional. O município de Guajará-Mirim, que faz fronteira com a cidade boliviana de Guayaramerín, desenvolve cursos em parceria com a Universidad Autónoma del Beni.

Como já mencionamos, o material didático foi elaborado por professores do IFSul-rio-grandense pelo programa e-Tec Idiomas, que oferta ensino de línguas a distância – concebido e produzido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, via Setec/MEC e Conif.

Segundo o documento “Apresentação / História”, disponível no endereço eletrônico da Coordenadoria de Produção e Tecnologia Educacional do IFSul (2015), por meio de uma pesquisa informal, 14 institutos federais estão ofertando os cursos e-Tec Idiomas, atendendo a cerca de 10 mil alunos. São eles: Amazonas, Sul de Minas, Sul-rio-grandense, Farroupilha, Maranhão, Ceará, Paraíba, Rondônia, Norte de Minas, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Sergipe e Rio Grande do Norte.

É possível notar que os cursos ofertados pelo e-Tec Idiomas possuem uma abrangência nacional. Por isso, a discussão sobre o que diz respeito à adequação dos livros didáticos de PLA é pertinente; uma vez que os módulos são de domínio público, é preciso pensar com cuidado na elaboração de livros didáticos, considerando a pluralidade linguística do Brasil.

No que diz respeito aos livros didáticos do curso de PLA da rede e-Tec, acreditamos que a ausência do contraste entre os sistemas fonético-fonológicos do português e do espanhol pode prejudicar a compreensão do português como língua adicional pelos hispanofalantes; pode existir também confusão de ordem léxico-semântica entre as palavras da língua espanhola e da língua portuguesa.

De acordo com o Portal do MEC (2008), o livro didático

> é um importante material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, pois contribui, ao mesmo tempo, para o trabalho do professor e para o estudo do aluno. Embora a prática pedagógica do professor envolva diversas dimensões, como sua pesquisa constante para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula, um livro didático com textos adequados, ilustrações pertinentes e informações atualizadas auxilia no planejamento de ensino. Para que suas possibilidades sejam aproveitadas ao máximo, o livro didático deve estar adequado às necessidades da escola, do aluno e do professor.

Assim, é importante que os LDS desenvolvam estratégias que facilitem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e de língua espanhola, de forma articulada com a realidade do público-alvo – e que demonstrem que há outros falares, outras culturas dentro do nosso país. Por isso, ao elaborar um livro didático, é imprescindível que os autores deem o tratamento adequado a todas as destrezas comunicativas e às variações linguísticas.

Bastos (2004, p. 227) argumenta que "há tipos de variação que interferem diretamente na atividade discursiva sob vários pontos de vista". A partir deste argumento, é possível ratificar a relevância que aspectos linguísticos como fonética, fonologia e variação linguística podem exercer no livro didático no ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

A segunda seção desta dissertação abordou detalhadamente os pressupostos teóricos que versam sobre os sistemas linguísticos do português brasileiro e da língua espanhola, com o objetivo de estabelecer um comparativo entre os sons vocálicos e consonantais das duas línguas – com o intuito de, com este suporte teórico, observar as principais particularidades que dificultam o ensino da pronúncia por hispanofalantes.

Segundo Allegro (2012, p. 46),

> No ensino de línguas próximas, como é o caso do ensino de PLE para hispanofalantes e de ELE para lusofalantes, costuma-se dizer que o aluno é um "falso principiante", e, dada a proximidade, as dificuldades em adquirir a proficiência aparece nos níveis mais avançados, momento em que o aluno precisa aprender nuances de usos e matizes de tempos verbais que, tendo a forma muito parecida a do seu idioma materno, requer atenção constante.

Segundo a autora, os contrastes entre as duas línguas, espanhola e portuguesa, são eficazes em estágio inicial; nos mais avançados, podem não contribuir para uma aprendizagem satisfatória, já que os conteúdos gramaticais apresentam maior complexidade.

Como comenta Ferreira (2001, p. 40), "No entanto, se por um lado a semelhança facilita o entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e eventualmente de fossilização". Por isso, ressaltamos a relevância de estudos mais específicos relacionados aos sistemas linguísticos de línguas semelhantes, o que possibilita uma compreensão mais consciente da língua que está sendo estudada.

No que diz respeito à consciência fonológica, podemos afirmar que, na aprendizagem de uma língua, ela não pode ser pautada apenas nos aspectos gramaticais, mas deve privilegiar outros, que potencializem a aprendizagem autônoma. O professor não é o único responsável pelo aprendizado do aluno. Ao adquirir a consciência dos sons dos grafemas com o auxílio do docente, o discente poderá manipular os sons da língua, percebendo as similitudes e diferenças das palavras na língua-alvo.

Para este trabalho, analisamos 26 aspectos inerentes à análise de livros didáticos, subsidiados pela matriz de análise de livro didático de Eres Fernández (2014), destacando aspectos que abordam o tratamento conferido à pronúncia e aspectos fonético-fonológicos.

Notamos que o ensino da pronúncia é um aspecto muito frágil nos seis cadernos que compõem o módulo 1, pois os conteúdos dispostos no material são, em sua maioria, relativos à gramatica. Os conteúdos que permitem desenvolver a pronúncia, como o alfabeto, estão restritos a explicações de "exemplos de pronúncia", por meio de grafemas – sem transcrições fonéticas e menções à variabilidade que certos fonemas podem sofrer em determinas regiões do país, como ocorre na pronúncia de [dia] e [dʃia].

O material do e-Tec Idiomas, de forma geral, é de boa qualidade; algumas de suas carências podem ser sanadas no ambiente virtual de aprendizagem pelo professor. No que diz respeito aos módulos dos alunos, poderia haver uma seção com foco na pronúncia dos povos brasileiros e na variação linguística, com glossário, transcrição fonética e possibilidades variadas de pronúncias que são mais distantes da língua espanhola, assim como as mais próximas – como é o caso de palavras que apresentam os fonemas /d/ e /t/, pronunciadas da mesma maneira no espanhol e no português de alguns estados do Brasil.

Os exercícios disponíveis no DVD (mídia disponível para *download*) apresentam questões relacionadas à compreensão auditiva e escrita. Os áudios que compõem o material são mecânicos e não fazem uso real da língua, pois a entoação das vozes dada às personagens dos diálogos lembra uma leitura, e não uma conversação espontânea. Os áudios poderiam explorar

as diferentes pronúncias das regiões do Brasil de uma maneira mais espontânea, com mais informalidade, sem deixar de trabalhar as questões formais da língua.

Segundo Marcuschi (2005, p. 29),

> os exercícios que se dedicam à oralidade privilegiam atividades de oralização da escrita ou atividades que culminam com textos não necessariamente brotados de discussões sobre o que foi falado. Nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real.

Além disso, as atividades não possuem habilidades de reconhecimento e produção de rimas, manipulações silábicas e fonêmicas, impossibilitando que os aprendizes tenham contato com estruturas linguísticas básicas na aprendizagem da pronúncia.

Os conteúdos disponíveis nos módulos poderiam focalizar mais a pronúncia, com atividades que privilegiassem a discriminação auditiva e a manipulação silábica e fonêmica, com textos que trabalhassem rimas como poemas, poesias e cordéis, desenvolvendo a consciência fonológica dos sons do PB.

Vale ressaltar que este trabalho tem o objetivo de analisar o material didático; por isso, qualquer constatação que estiver em discordância com concepções metodológicas ou teóricas dos autores não possui a intenção de depreciar a obra analisada.

Pretendemos com esta pesquisa contribuir com os estudos relacionados ao ensino da pronúncia e aos aspectos que englobam esta temática. Acreditamos que essas reflexões acerca das análises de LDs são relevantes, pois, assim como as línguas, estão sempre em movimento – e todos os aspectos relacionados a este ramo estão em constante variação.

Por isso, entendemos que as fontes desta pesquisa não se encerram neste trabalho, mas abrem caminhos para reflexões sobre a adequação dos materiais didáticos de português como língua adicional para hispanofalantes no contexto de fronteira, buscando melhorias para esta área em crescimento.

Dada a dimensão deste trabalho, espera-se que outros pesquisadores possam implementar investigações sobre o ensino da pronúncia do português brasileiro como língua adicional, buscando o aperfeiçoamento dos materiais didáticos – especificamente o tratamento dos aspectos fonéticos e fonológicos nos livros didáticos de PLA, que não recebem a devida abordagem.

REFERÊNCIAS

ALARCOS LLORACH, Emilio. **Fonología española**. Madrid: Gredos, 1991.

ALKMIM, Tânia M. Sociolinguística. *In*: BENTES, Anna Christina; MUSSALIN, Fernanda. (Orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras (Vol. 1). São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.

ALLEGRO, Fernanda R. P. **Ensino de pronúncia em Português língua estrangeira**: análise de livros didáticos. 2014. 181 f. Tese (Doutorado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). *In*: SIMÕES, Antônio R.; CARVALHO, Ana Maria; WIEDEMANN, Lyris (Orgs). **Português para falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 183-91.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Museu da Língua Portuguesa**, São Paulo, 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Fundamentos de abordagem e formação de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2011, vol. 1.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In:* LOBO, Tânia *et al*. (Orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-8.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Aspectos suprassegmentais da fonologia do Português na perspectiva do professor de PLE. *In*: URAZZA, Jeni S.; BUTI, Cassiano (Orgs.). **Estudos em Português Língua Estrangeira**. São Paulo: Paco Editorial, 2016, vol. 1.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *et al.* A representação do processo de aprender no Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira Moderna no 1° Grau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 67-97, jan./jun.1991.

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.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; BARRETO, Fernanda Menna. O processamento e a produção dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al*. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de Língua Inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 193-210.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; MACHRY DA SILVA, Susiele. M[e]nino ou m[i]nino? Bol[o] ou

bol[u]? O tratamento das vogais do português brasileiro (LE) por manuais voltados a aprendizes argentinos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 131-53, jan./jun. 2013.

ARAÚJO, Margarida N. S. P. **O valor da consciência fonológica em alunos com português língua não materna**. 148 p. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares), Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.

BARALO, Marta. **La aquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2006.

BARBOSA, Marcelo Henrique. **Questões de pronúncia e inteligibilidade em contexto de inglês como língua estrangeira**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARRETO, Fernanda Menna; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al*. **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 231-58.

BATISTA, Marília Carvalho; ALARCÓN, Yeris Gerardo Láscar. Especificidades do Ensino de PLE. **Revista SIPLE**, ed. 4, v. 3, n. 1, maio 2012.

BAUER, Daniela de Almeida; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 287-314, jul./dez. 2011.

BELINE, Ronald. Variação Linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à Linguística**, vol. 1. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2015. p. 121-40.

BERTUCCI BARBOSA, Juliana; FREIRE, Deolinda de Jesus. Formação de professores e ensino de português como língua adicional. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 593-602, 2017.

BLANCO, A. **Análisis del cubrimiento dado a la pronunciación en manuales vigentes de E/LE**: recomendaciones para optimizar su inclusión en el Enfoque Comunicativo. 2014. 102 f. Dissertação (Máster Europeo en Aprendizaje y Enseñanza de Español en Contextos Multilingües e Internacionales), Universidad Libre de Berlín, Berlín, 2014.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguemu na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**. Língua portuguesa. Brasilia: MEC, 2008.

BRISOLARA, Luciene B.; SEMINO, Maria J. I. **¿Cómo pronunciar el español?** La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2016, vol. 1.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de fonética do português brasileiro**. 1981. 194 f. Tese (Livre docência), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, [1970] 2015.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. História e estrutura da língua portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro:Padrão, 1976.

CAMORLINGA, Rafael. A distância da proximidade – a dificuldade de aprender uma língua fácil. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 6, 1997.

CARDOSO, Denise Porto. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CARVALHO, Mário Vieira de. Uma política científica com visão estratégica não pode deixar de considerar prioritária a valorização do português como língua científica internacional. **Público**, 23 dez. 2013. Disponível em: http://www.publico.pt/2013/12/29/ciencia/opiniao/lingua-portuguesa-e-ciencia-1617753. Acesso em: 10/02/2019.

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

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COTINGUIBA-PIMENTEL, Marília L.; COTINGUIBA, Geraldo C.; SILVA, Mirla C. dos S. Mapeamento e perspectivas teórico-metodológicas dos cursos de português para imigrantes e refugiados no Brasil a partir de 2010. **Revista Culturas & Fronteiras**, Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA/UNIR), v. 1 (ed. esp.), p. 158-72, set. 2019.

CORACINI, Maria José R. F. Língua Estrangeira e Língua Materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas/Chapecó: UNICAMP/Argos, 2003. p. 139-59.

CORACINI, Maria José R. F. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 1999.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. Consciência fonológica. *In*: FRADE, Isabel C. A. da S.; COSTA VAL, Maria da Graça F. da; BREGUNCI, Maria das G. de C. **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaïs. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2017.

CRUZ-FERREIRA, Madalena. Portuguese and english intonation in contrast. **Languages in Contrast**, v. 4, n. 2, 2003.

CUNHA, Vera Lúcia O.; CAPELLINI, Simone A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, p. 85-96, 2011.

DAY, Kelly C. N. Fronteiras linguísticas e fronteiras políticas: relações linguísticas e socio-históricas na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê Língua em uso, v. 23, n. 47, p. 163-82, 2013.

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE. **Repetición mecánica**. Disponível em: cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/repeticionmecanica.htm . Acesso em: 15/02/2019.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ERES FERNÁNDEZ, G. **Materiais didáticos de língua espanhola: uma proposta de matriz de análise**. *In*: SILVA, Kleber A. da; DANIEL, Fátima de G.; KANEKO-MARQUES, Sandra

M.; SALOMÃO, Ana Cristina B. (Orgs.). A formação de professores de línguas: novos olhares - volume III. Campinas: Pontes, 2014. p. 335-68.

ERES FERNÁNDEZ, G. . **La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil**. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos , São Paulo, v. 10, p. 59-80, 2000.

ESCARPINETE, Mariana Lins. **A formação docente e o ensino de PLE**. *In*: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, XXIV, 2012, Natal. **Anais** [...]. Natal: EDUFRN, 2012.

FALCÃO, Carla Aguiar. **O ensino da pronúncia do espanhol na educação à distância: uma proposta didática.** *In*: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, XXIV, 2012, Natal. **Anais** [...]. Natal: EDUFRN, 2012.

FARIAS, Maria Solange de. **O ensino da pronúncia nos manuais de espanhol como língua estrangeira**. *In*: SIMPÓSIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, III, 2015, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2015.

FERNÁNDEZ, Juana Gil. **Fonética para profesores de español**: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros, 2007.

FERRARI, Maristela. **Interações transfronteiriças na zona de fronteira Brasil-Argentina**: o extremo oeste de Santa Catarina e Paraná e a Província de Misiones (séculoXX e XIX). 2011. 445 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, Itacira A. A interlíngua do falante do espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (Org.). **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 39-48.

FERREIRA, Itacira A. Português/espanhol: fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. *In*: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: UnB, 2002. p. 141-51.

FERREIRA, Stael Moura da Paixão; SILVA, Rosangela Villa da. Contato linguístico na fronteira Brasil-Bolívia: hibridações étnicas, culturais e sociais. **Estudios historicos**, CDHRPyB, v. IV, n. 9, dez. 2012.

FONTES MARTINS, Raquel M. Transcrição fonética. *In*: FRADE, Isabel C. A. da S.; COSTA VAL, Maria da Graça F. da; BREGUNCI, Maria das G. de C. **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2014. p. 245-6.

FREITAS, Maria J.; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

GARCIA, Fernando C. de. **Fronteira iluminada** – História do povoamento, conquista e limites do Rio Grande do Sul a partir do Tratado de Tordesilhas (1420-1920). Porto Alegre: Sulina, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GONZALEZ, Verónica Andrea. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HORA, Dermeval da; QUEDNAU, Laura R.; MONARETTO, Valéria N. de O. As consoantes do Português. *In*: BISOL, Leda (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 205-46.

HORA, Dermeval da. **Fonética e fonologia**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.

HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. Las interferencias fonético-fonológicas del portugués en el español de estudiantes brasileños. *In*: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, I, 1994, Sao Paulo. **Actas [...]**.São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada Española, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA. Professores realizam capacitação em português como língua adicional. **Portal IFRO**, 9 dez. 2016. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/ultimas-noticias/2113-professores-realizam-capacitacao-em-portugues-como-lingua-adicional. Acesso em: 10/02/2019.

IRUELA GUERRERO, Agustín. ¿Qué es la pronunciación?. **Revista Electrónica de Didáctica en ELE**, n. 9, 2007.

IRUELA GUERRERO, Agustín. Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona,2004.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIRA, Jônatha R. de O. **Migração e mobilidade na fronteira**: concentração de imigrantes internacionais e formação de espaços de vida na Amazônia Brasileira. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Demografia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LLISTERRI, J. La enseñanza de la pronunciación. **Revista del Instituto Cervantes en Italia**, v. 4, p. 91-114, 2003.

LOMBELLO, Leonor C.; EL-DASH, Linda G.; BALEEIRO, Marisa A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 1, p. 117-28, 1983.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Rio de janeiro: Livro Técnico, 1987.

MACHADO, Tania R.M. **O Exame Celpe-Bras e o funcionamento do sentido da**

brasilidade. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2011.

MAIA, Eleonora Motta. **No reino da fala**: a linguagem e seus sons. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MAIA, Maria Antonia G. dos S. **A cultura de aprender português como segunda língua de alunos hispanofalantes do ensino fundamental II em contexto militar de ensino**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MALMBERG, Bertil. **A fonética**: no mundo dos sons da linguagem. Lisboa: Livros do Brasil, 1954. p. 39-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Interação, contexto e sentido literal. **Investigações:** Linguísticas e teoria literária, Recife, v. 17, n. 2, p. 19-46, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *In:* BASTOS, Neusa B. (Org.). **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004a. p. 259-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINET, André. **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Nomes próprios de origem estrangeira: adaptação e identidade fonológica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 795-807, mai./ago. 2011.

MELO, Denise. T. M. de *et al.* Considerações sobre a docência de Português como Língua Estrangeira. **Calidoscópio**, v. 11, n. 1, p. 14-20, 2013.

MEYER, Rosa M. B. A nova presença internacional da língua portuguesa. *In:* MEYER, Rosa M. B.; ALBUQUERQUE, Adriana (Orgs.). **Português**: uma língua internacional. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015. p. 9-21.

MOHR, Denise. **Português para hispanofalantes no Celin**: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos. 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MORITA, Marísa Kimie. (Re)Pensando sobre o material didático de PLE. *In*: SILVEIRA, Regina C. P. da (Org.). **Português Língua Estrangeira**: perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59-72.

MOURA, Rosa; CARDOSO, Nelson Ari. Mobilidade transfronteiriça: entre o diverso e o efêmero. *In*: BALBIM, Renato; KRAUSE, Cleandro; LINKE, Clarisse Cunha. **Cidade em movimento**: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano. Brasília: Ipea, ITDP, 2016. p. 205-22.

NASCIMENTO, Lilian C. R.; KNOBEL, Keila A. B. (Orgs.). **Habilidades auditivas e**

consciência fonológica: da teoria à prática. São Paulo: Pró-Fono, 2009.

OLIVEIRA, Desirée de Almeida. A preparação de imigrantes para o Enem: relatos de experiência docente. *In*: FERREIRA, Luciane C. *et al*. (Orgs.). **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 63-82.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 344-57, 2014.

PERCEGONA, Marcélia Silva. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua**. 2005.109 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PERNA, Cristina Lopes; SUN, Yuqi. Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de *hedges* em português por falantes nativos de mandarim. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 59-70, jul./set. 2011.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam**: mídia e aprendizagem do cinema ao computador. Campinas: Alínea, 2001.

QUILIS, Antonio. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Gredos, 1993.

RANGEL, Egon de O. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Materiais Didáticos**: escolha e uso. Brasília: MEC, 2005. p. 25-34. (Boletim 14).

RIGOL, Marta Bertolí. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **Revista Phonika**, v. 1, 2005.

RODRIGUES, Daniel de Sá. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa**. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

RODRIGUES-ALVES, Maria Silvia P. **A nasalidade vocálica em português e em espanhol**. 2014. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

RUIZ, Pedro Guerrero; DÖRING, Gabriela Benavent. El modelo dialógico en la enseñanza-aprendizaje de una le (hacia una pedagogía de la interculturalidad). *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASELE, XIII, 2002, Murcia. **Actas [...]**. Murcia: [s. n.], 2002.

SÁNCHEZ SERRANO, Rolando. Las fronteras importan: una aproximación conceptual. **Estudios fronterizos**, La Paz, p. 7-46, 2011.

SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. *In*: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas. Brasília: UnB, 1999. p. 49-57.

SANTOS, Zuila G. C. **Interculturalidade e representações sociais**: um estudo do espaço público escolar na fronteira Brasil-Bolívia. 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, [1916] 2012.

SCARAMUCCI, Matilde V. R.; RODRIGUES, Meirelén S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame Celpe-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. *In*: SIMÕES, Antônio R.; CARVALHO, Ana Maria; WIEDEMANN, Lyris (Orgs.). **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2004. p. 153-74.

SCHERER, A. P. R. *et al*. Consciência fonológica e aquisição de língua materna. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al.* **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de Língua Inglesa. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 231-258.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2017.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-31, 1972.

SILVA, Adelaide H. P. **Língua Portuguesa I**: fonética e fonologia. Curitiba: IESDE, 2007.

SILVA, Erika S. C. Interlíngua no processo de aprendizagem do português brasileiro na modalidade em Tandem utilizando o aplicativo Hello Talk. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 207-22, jan./jun. 2018.

SILVA, R. V. da *et al*. Línguas em contato e aspectos da integração linguística em uma das fronteiras Brasil/Bolívia. *In*: COSTA, Edgar A. da; SILVA, Giane A. M. da; OLIVEIRA, Marco Aurélio M. de (Orgs.). **Despertar para a fronteira**. Campo Grande: UFMS, 2009.

SIMÕES, Antônio R.; CARVALHO, Ana Maria; WIEDEMANN, Lyris (Orgs). **Português para falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2004.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

SIM-SIM, Inês. **Desenvolvimento da Linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta,1998.

SOUZA, Maria Verúcia de. **A arquitetura de um material didático**: avaliando um dos pilares de um curso de português como língua estrangeira. 2003. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 1-10, nov. 2006.

TAKAHASHI, Neide Tomiko. **Leitura literária em português-língua estrangeira (PLE)**: representações, compreensão e produção textual. 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada), Universidade de são Paulo, são Paulo, 2015.

TAVEIRA, Valdirécia de R.; GUALBERTO, Clarice L. Fonologia: ferramenta de ensino para professores de inglês como língua estrangeira. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUCRio, 2012.2.

VELOSO, João. **Introdução à Fonologia**. Nível fonético e Nível fonológico. Porto: FLUP, 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, jul./set. 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G.; DINIZ, Leandro R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, v. 37, n. 3, p. 89-119, set./dez. 2008.