



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**ELABORAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS COM FOCO NA ORALIDADE E  
EM VARIEDADES REGIONAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

**DIEGO GIOVANNI VARGAS RODRIGUEZ**

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Foz do Iguaçu  
2021



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS – ESPANHOL E PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**ELABORAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS COM FOCO NA ORALIDADE E  
EM VARIEDADES REGIONAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

**DIEGO GIOVANNI VARGAS RODRIGUEZ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof. Dra. Larissa Paula Tirloni

Foz do Iguaçu  
2021

**DIEGO GIOVANNI VARGAS RODRIGUEZ**

**ELABORAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS COM FOCO NA ORALIDADE E  
EM VARIEDADES REGIONAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Instituto Latino-Americano  
de Arte, Cultura e História da Universidade  
Federal da Integração Latino-Americana,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Licenciada em Letras - Espanhol e  
Português como Línguas Estrangeiras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Paula Tirloni  
UNILA

---

Profa. Dra. Laura Luiza Marcia Ferreira  
UNILA

---

Profa. Dra. Valdilena Rammé  
UNILA

Foz do Iguaçu, 10 de junho de 2021.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço ao governo do ex-presidente Lula da Silva por ter me dado a oportunidade de pertencer à UNILA, um dos projetos políticos e acadêmicos mais ambiciosos da nossa região nestes tempos de crise e opressão.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional

À Professora Larissa Tirloni, pelo seu extraordinário trabalho, já que ela foi minha orientadora de dia e de noite, desde o início até o fim desta graduação.

À Professora Valdilena Rammé, pela sua assombrosa labor como professora e por ter me mostrado o maravilhoso mundo da variação e mudança linguística que inspirou este trabalho.

À Professora Laura Ferreira, por ter me guiado nos últimos semestres dentro de novos caminhos de pesquisa que ampliaram minhas perspectivas como professor e por ter mostrado o compromisso e amor pelo mundo acadêmico nos tempos adversos da pandemia.

Por essas e muitas outras razões...

**MUITO OBRIGACIAS**

## RESUMO

O propósito desta pesquisa é descrever a elaboração de quatro unidades didáticas baseadas em gêneros orais e variedades regionais do português brasileiro, tendo como público-alvo aprendizes de nível intermediário e avançado de PLA/PLE. O trabalho surge diante da carência de materiais didáticos voltados à compreensão e produção oral e em variedades linguísticas do português brasileiro. Como embasamento teórico, foram utilizadas teorias da linguagem, gêneros discursivos e diretrizes sobre a abordagem por tarefas. Esta sequência também foi pensada com um enfoque transversal para discutir questões de língua(gem) em contexto social tais como mudança, variação e preconceito linguístico. Por último, apresentamos também a possibilidade de adaptação de das unidades da sequência com o uso da ferramenta digital Book-Creator.

**Palavras-chave** : Ensino de Línguas por Tarefas, oralidade, unidade didática, variedades do português brasileiro.

RODRIGUEZ, Diego Vargas. **Elaboração de sequência didática focada nas variedades orais do Português Brasileiro**. 2021 páginas. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

## RESUMEN

El propósito de esta investigación es describir la elaboración de cuatro unidades didácticas basadas en géneros orales y variedades regionales del portugués brasileño, dirigida a estudiantes de nivel intermedio y avanzado de PLA / PLE. El trabajo surge ante la ausencia de materiales didácticos con enfoque en la comprensión y producción oral y las variedades lingüísticas del portugués brasileño. Como base teórica se utilizaron teorías del lenguaje, géneros discursivos y directrices enfocadas en el abordaje por tareas. Esta secuencia también fue diseñada con una óptica transversal para discutir temas de la lengua y lenguaje en un contexto social como el cambio, la variación y el prejuicio lingüístico. Finalmente, también presentamos la posibilidad de adaptar las unidades de la secuencia utilizando la herramienta digital Book-Creator.

**Palabras clave**: Enseñanza de lenguas por tareas, oralidad, unidad didáctica, variedades del portugués brasileño.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

UDs	Unidades Didáticas
ELT	Ensino de Línguas por Tarefas
LE	Língua Estrangeira
PB	Português Brasileiro
PLA/PLE	Português Língua Adicional/Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 O PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM MOSAICO DE LÍNGUAS-CULTURAS..</b>	<b>10</b>
<b>3 EXPANSÃO, CONSOLIDAÇÃO E ENSINO DE PLA/PLE.....</b>	<b>13</b>
<b>4 CARÊNCIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS COM FOCO NA PRODUÇÃO ORAL E VARIEDADES LINGUÍSTICAS.....</b>	<b>13</b>
<b>5 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ELABORAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS.....</b>	<b>13</b>
5.1 UNIDADE DIDÁTICA EM FOCO: NOÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E CONCEITOS DE TAREFA.....	17
5.2 MATERIAIS AUTÊNTICOS E GÊNEROS DA ORALIDADE.....	17
5.3 TAREFAS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL.....	19
<b>6 PLANEJAMENTO E DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS.....</b>	<b>23</b>
6.1 Aspectos gerais das UD's: organização, propósitos e gêneros.....	23
6.2 Apresentação e possibilidades de aplicação prática.....	26
6.3 Descrição das UD's.....	27
6.3.1 Unidade I: Caipirês.....	27
6.3.2 Unidade II: Mineirês.....	30
6.3.3 Unidade III: Cariquês.....	33
6.3.4 Unidade IV: Paulistanês.....	35
6.4 Adaptação de uma unidade didática para a ferramenta digital book-creator: uma possibilidade.....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>

## INTRODUÇÃO

Muitos estudantes, professores, refugiados e turistas estrangeiros quando chegam ou passam pelo Brasil se deparam com um país complexo de grandes contrastes, muito diferente dos estereótipos difundidos pela mídia no exterior, que comumente associa o Brasil com Carnaval, Samba, Futebol, Rio de Janeiro e São Paulo.

O nível de complexidade para entender a realidade do país é intensificado com o processo de aprendizagem da língua portuguesa, o qual evidencia a pluralidade de formas, sons e estruturas linguísticas que podem resultar abrumadoras. Dessa maneira, após percebermos a diversidade linguística e cultural do Brasil, a pergunta mais frequente que nós, aprendizes estrangeiros realizamos, é: qual a forma de falar mais correta?

Hoje em dia, a partir de minha visão como aprendiz-professor de línguas, sei que responder essa pergunta não é algo simples, já que implica uma grande reflexão que compreende processos históricos, culturais e socioeconômicos que tentarei abordar ao longo deste trabalho. Antes de dar continuidade aos padrões metodológicos de uma introdução, peço licença para discorrer brevemente sobre a experiência de um colombiano que veio para o Brasil cursar Letras e aprender mais sobre as línguas-culturas desse território.

Depois do primeiro ano da faculdade, conforme meu conhecimento do português aumentava e tinha contato com mais brasileiros de outras regiões, comecei a perceber a existência de muitos sons e recursos linguísticos tão essenciais para a comunicação que raramente tinha visto em livros didáticos ou até mesmo em sala de aula.

Para os estrangeiros que já tiveram uma experiência de imersão no Brasil, é evidente que o português falado e a variedade escrita padrão da língua portuguesa parecem ser duas entidades muito diferentes. Ao meu ver, como hispanofalante, acredito que variedade falada é na verdade mais (não menos) gramaticalmente rica e complexa de aprender do que a escrita. Essa separação entre a norma culta e as formas da língua falada, pode ocasionar dificuldades para estudantes de línguas, especialmente porque os aplicativos, cursos e livros didáticos de português se concentram na variedade escrita. Por outro lado, é



interessante notar como os próprios brasileiros (a grande maioria) reconhecem a riqueza e a pluralidade da variedade falada.

Nessa lógica, tentar imitar/reproduzir e aprender formas da oralidade de acordo com as regiões específicas que eu visitava, fez com que os habitantes desses lugares deixassem de me enxergar apenas como um estrangeiro (pelo menos parcialmente) e passassem a me perceber com uma pessoa mais próxima e menos estranha. Logo, fazer amizades se tornou algo mais fácil e espontâneo.

Como reflexo de toda essa experiência, o propósito deste trabalho é apresentar quatro UD's com foco em gêneros da oralidade e em variedades regionais do PB, como forma de contribuir ao campo de materiais didáticos voltados à compreensão e expressão oral. Como pressupostos teórico-metodológicos, nos amparamos em teorias da linguagem (CLARK, 1996), gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e abordagem por tarefas (SCHLATER & GARCEZ, 2012; XAVIER, 2011).

Como metodologia para a elaboração das UD's selecionamos materiais autênticos vinculados a gêneros da oralidade e com a temática voltada para variedades linguísticas de algumas regiões/Estados do Brasil. Além disso, optamos por organizar cada unidade em tarefas de: explicação, repetição, reflexão e produção. Este conjunto de materiais didáticos está dividido em 4 unidades: Caipirês, Mineirês, Carioquês e Paulistanês; e foi pensado como um material complementar de PLA/PLE para alunos de nível intermediário e avançado de PB, mas com a possibilidade de ser adequado para alunos iniciantes. Finalmente, como forma de razeoar sobre a implementação de ferramentas digitais, propomos a adaptação de uma das unidades com o uso da plataforma Book-Creator.

Portanto, este trabalho está dividido em cinco partes. A primeira e a segunda abordam um panorama linguístico do PB e a carência de materiais didáticos com foco na oralidade. A terceira parte está dedicada às perspectivas teórico-metodológicas que orientaram o processo de elaboração das UD's. A quarta parte trata sobre o planejamento e descrição de cada material. E por último, a quinta parte sugere a adaptação de uma das unidades mediante o uso da ferramenta digital Book-Creator.

## **2 O PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM MOSAICO DE LÍNGUAS-CULTURAS**

Em linhas gerais, a história do Brasil foi construída pelos povos indígenas nativos, pelos portugueses, pelos povos africanos e por milhões de imigrantes que chegaram e continuam chegando ao longo de um período que compreende mais de 500 anos. Partindo desse pressuposto, é possível entender como a(s) variedade(s) brasileira(s) da língua portuguesa continua(m) sendo um sistema linguístico aberto, permitindo a manifestação de outras variedades dentro de sua própria variedade. Assim, de acordo com Trudgill (1983, p.107), cada povo traz consigo diferentes olhares que se adaptam em um momento específico na sua interação com o mundo.

Sabemos que o ensino de línguas é indissociável do ensino de cultura. Como sugere Faulstich (1997, p. 5), a cultura pode ser entendida como a união das formas de ação, pensamentos e sentimentos de um indivíduo ou de uma sociedade, sendo um edifício histórico e variável no espaço e no tempo. Portanto, a língua é, além da melhor forma de expressão de uma cultura, um forte elemento de sua transformação, dado seu caráter dinâmico.

Para Salomão (2011, p.194), a diferença entre mudança e variação linguística está em que a mudança linguística é o processo de modificação que as línguas sofrem (a nível fonético, fonológico, morfológico, sintático ou semântico) ao longo do tempo. Por outro lado, a variação constitui a divergência de formas linguísticas de acordo com a posição geográfica e social de seus falantes. No contexto brasileiro, de acordo com a pesquisadora, esses dois fenômenos permitem reconhecer a pluralidade discursiva, frutos da dinâmica populacional e da interação de diversos grupos étnicos e sociais em distintos períodos da história.

Além dos processos históricos, com base nas ideias de Faraco (1991), as variações linguísticas também estão influenciadas pela: faixa etária; posição geográfica ou regional; sexo (masculino e feminino); social (popular e culto) e; profissional. Assim, as variedades linguísticas são reconhecidas quando são realizadas comparações entre esses fatores. Vale a pena destacar que cada uma cumpre as suas funções comunicativas de forma efetiva de acordo com o contexto em que é utilizada.

Por outro lado, as instituições educativas, professores e materiais didáticos continuamente privilegiam a norma padrão, posicionando outras variações linguísticas em um nível inferior ou de pouca relevância. Nas palavras de Bagno (2003, p. 24), “entender a linguagem como algo dinâmico e vivo é o ponto principal para evitar preconceitos e desonra linguística”. Nessa perspectiva, é necessário valorizar por meio do ensino as características dinâmicas da linguagem para evitar julgamentos prévios baseados no uso da mesma. Além disso, evidenciar que as línguas apresentam variações em sala de aula, também permite que os alunos consigam refletir sobre a sua heterogeneidade e sobre como é necessário adaptá-la de acordo com aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos que a integram.

No âmbito de ensino e aprendizagem de LE, termos como *pronúncia* e *sotaque* comumente são entendidos como sinônimos, porém há uma diferença entre eles. Segundo o dicionário online *Aulete*, *pronúncia*<sup>1</sup> é entendida como “o modo como são falados, pronunciados ou articulados os sons, as palavras ou frases por um indivíduo, uma região”. Por outro lado, o *sotaque*<sup>2</sup> é definido como: “a pronúncia típica de uma pessoa, grupo, região, país”.

Em outras palavras, a diferença está em que a pronúncia é a forma de dizer as palavras ou frases de modo que sejam inteligíveis para outros falantes do idioma, e o sotaque é a pronúncia que denota a origem regional do falante. Por exemplo, se pronunciarmos a palavra *porta* como [poh'ta] ou [poj'ta], as variações do fonema [r] indicariam o sotaque carioca e caipira respectivamente. Mas se um aprendiz estrangeiro pronunciar a mesma palavra como [pow'ta], haverá um problema de pronúncia, já que não existe tal variação do [r] na língua portuguesa, podendo tornar a palavra incompreensível. Por esse motivo, podemos afirmar que o sotaque não é um fator determinante para ser entendido, a pronúncia sim.

Nessa perspectiva, podemos abordar o sotaque de duas formas: o sotaque da L1 do aprendiz, que representa seu repertório linguístico preexistente; e o sotaque da L2, que seria aquele sotaque que ele vai adquirir e aprender. Cristófar-Silva (2007, p.78), quando aborda o ensino de pronúncia de LE com foco na língua inglesa, sublinha que muitos aprendizes de língua ambicionam

---

<sup>1</sup> <https://www.aulete.com.br/pronuncia>

<sup>2</sup> <https://www.aulete.com.br/sotaque>

falar a “língua sem sotaque”, igual a um falante nativo ideal. Porém, na realidade, a autora declara que não basta ter uma pronúncia exemplar, mas que as estruturas gramaticais e os usos linguísticos sejam adequados. Por outro lado, Cristófaros-Silva (2007) também salienta que o ensino de pronúncia deve ser promovido desde os níveis iniciais, nesse sentido, é necessário sensibilizar os estudantes sobre as possibilidades de pronúncia e sotaque existentes em uma língua, já que isso fará com que eles ampliem sua capacidade de compreensão e produção oral de acordo com os contextos de uso.

Por meio destas UD's focadas em variedades linguísticas do Brasil, que apresentaremos nas próximas páginas, procuramos auxiliar estudantes e professores a dimensionarem algumas das variedades da língua portuguesa falada no Brasil, despertando a curiosidade e interesse por conhecê-las. Vale a pena lembrar que o propósito do material não é tentar corrigir ou apagar o sotaque do aluno estrangeiro, mas sim que ele consiga refletir mais sobre o mosaico de línguas-culturas que constitui o PB.

### **3 EXPANSÃO, CONSOLIDAÇÃO E ENSINO DE PLA/PLE**

De acordo com dados do site web *ethnologue*<sup>3</sup>, em 2020 haviam 211,200,000 falantes da língua portuguesa no Brasil, fato que posiciona o país como o maior território luso-falante do mundo. Além disso, o interesse pela promoção, difusão e internacionalização da variedade brasileira da Língua Portuguesa adquiriu maior relevância no cenário econômico desde 2006, quando o Brasil passou a formar parte do bloco das futuras potências mundiais, os denominados países do BRIC (Brasil – Rússia – Índia – China). Por outro lado, no panorama regional da América do Sul, o Brasil conquistou o lugar de potência econômica, sendo membro da UNASUL e do MERCOSUL, tratados de integração econômica entre os países da região.

Nesta perspectiva, Diniz (2012, p. 448) afirma que, no início do século XXI, a política do governo brasileiro começou a investir na divulgação da língua portuguesa principalmente em países da América Latina. Em tal contexto, o pesquisador sublinha que, com a criação de Centros Culturais Brasileiro (CEBs)

---

<sup>3</sup> <https://www.ethnologue.com/>

e programas de leitorado,<sup>4</sup> o estado pretendia difundir a língua e cultura brasileira de diferentes formas, tais como: oferecendo cursos de língua portuguesa, exposições, concertos, seminários, palestras, entre outras iniciativas direcionadas à difusão da cultura brasileira.

Outra forma de difusão e promoção da língua portuguesa, é a aplicação do exame CELPE-Bras. Este exame de proficiência é aplicado no Brasil e no exterior com o apoio financeiro e institucional do Estado Brasileiro. Nesse sentido, Dell' Isola & Scaramucci (2003, p.154) destacam que: “a criação de um exame de proficiência brasileiro, tem como objetivo a afirmação da Língua Portuguesa como idioma de interesse estratégico para a comunicação internacional”.

Em tal contexto, o crescimento econômico do Brasil, somado a sua extensão geográfica e ao aumento de políticas a favor de imigrantes e refugiados, assim como convênios de estudos e intercâmbio como forma de integração regional e internacional, fizeram com que aprender a variedade brasileira da língua portuguesa trouxesse muitas vantagens. Por esse motivo, faz-se necessário pensar em materiais didáticos que possam suprir essa demanda.

Assim, este trabalho também se justifica pela necessidade de contribuir no campo de materiais didáticos com foco na oralidade do PB, já que as características sociais, históricas e territoriais do Brasil fazem deste país um lugar onde coexistem distintas variedades linguísticas que precisam ser abordadas e estudadas para atender às necessidades de aprendizes de PLA/PLE.

#### **4 CARÊNCIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS COM FOCO NA PRODUÇÃO ORAL E VARIEDADES LINGUÍSTICAS**

Os estudos linguísticos da fonética e fonologia abrangem também os estudos de pronúncia e de sotaque. Não obstante, com o objetivo de elucidar o tratamento da oralidade no campo de ensino de línguas e de elaboração de materiais didáticos, propomos uma separação entre o ensino de fonética e

---

<sup>4</sup> O Programa de Leitorado tem a finalidade de selecionar professoras e professores para a promoção da língua portuguesa, literatura e cultura brasileira em universidades estrangeiras.

fonologia, o ensino de pronúncia e o ensino de sotaque. Llisterri (2003, p. 92) sublinha que as distinções entre o ensino de fonética e fonologia e pronúncia estão em que a primeira é compreendida pelo fomento do conhecimento formal e detalhado das características articulatórias, acústicas e perceptivas dos componentes sonoros de uma língua. Já o ensino da pronúncia é concebido pela integralização da prática da oralidade nas atividades de sala de aula, em outras palavras, é uma abordagem menos técnica e mais prática. Embora haja uma distinção, estas duas abordagens são comumente trabalhadas juntas em alguns materiais didáticos de PLA/PLE como veremos posteriormente. Finalmente, Allegro (2014), em relação à terceira abordagem, o sotaque, afirma que ele está relacionado com estudar as variedades da pronúncia de uma língua. Diante de alguns desafios que esta abordagem apresenta, a pesquisadora afirma:

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 as perguntas que possam surgir em classe (ALLEGRO, 2014, p. 81).

A partir do exposto, podemos declarar que o ensino de pronúncia e sotaque pode e deve ser abordado de forma conjunta, já que o estudo das variedades orais da língua-alvo fornece mais ferramentas linguísticas aos estudante para que desenvolvam suas habilidades de compreensão e produção em diferentes contextos. Por outro lado, Cunha & Capellini (2011, p.87) afirmam que uma das principais vantagens do ensino de fonética e fonologia é que esta abordagem permite que os aprendizes consigam separar as correlações entre sons e letras, permitindo uma consciência metalinguística relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala.

Em tese, as três abordagens apresentadas trazem contribuições positivas no tratamento da oralidade no âmbito didático. Porém, pensando na necessidade de exercícios mais práticos e de tarefas que utilizem majoritariamente gêneros orais e que explicitem as variedades regionais do PB, um dos nossos desafios foi pensar sobre como abordar a pronúncia e o sotaque nas UD's que serão apresentadas.

O motivo pelo qual optamos por uma abordagem fonética e fonológica mais sutil, é porque os materiais autênticos utilizados (reportagens e textos escritos) apresentam explicações das variedades orais do PB sem o uso do IPA (Alfabeto fonético internacional) e sem termos técnicos relacionados a esse âmbito da linguística. Desse modo, pensamos que seria mais adequado incluir explicações acompanhadas com aspectos fonéticos e fonológicos em sessões destinadas a elucidar alguns aspectos da gramática da oralidade, já que este tipo de abordagem pode explicitar características e diferenças tênues relacionadas à pronúncia e aos sotaques. Da mesma forma, no planejamento pedagógico de cada unidade sugerimos a implementação desse tipo de conhecimento teórico por parte do professor.

Na sequência, com o propósito de revisitar o panorama de materiais didáticos com foco na oralidade para estudantes de PLA/PLE, faremos uma pequena revisão bibliográfica que mostrará as contribuições de alguns materiais, assim como aspectos que ainda precisam ser melhorados nesse contexto.

Em sua pesquisa de doutorado, Rangel (2014) analisou o panorama dos livros didáticos de Português como LE produzidos no Brasil e na Argentina no começo do século XXI. Após avaliar como os aspectos de pronúncia e fonética são trabalhados em cada um dos materiais, Rangel chega na seguinte conclusão:

Ao verificar se há propostas para o desenvolvimento e identificação e discriminação de sons, primeiramente encontrou-se o panorama de ausência de exercícios que trabalhem os sons da língua portuguesa... nenhum livro analisado trabalha com exercícios que contemplem a necessidade desenvolver exercícios que estimulem a atenção a novas pistas acústicas que diferenciam os sons da LE. É uma necessidade na elaboração de material didático fazer exercícios focando em cada uma das especificidades de cada grupo dos falantes (RANGEL, 2014, p.156)

Mais recentemente, Beust (2018) salienta que o campo de materiais didáticos de Português com foco em aspectos da fala está ainda em expansão, já que são encontrados poucos materiais voltados à compreensão e produção oral da língua portuguesa em comparação com outros idiomas como o inglês. Teles & Brisolara (2018) fizeram uma análise do material didático de Ciclo Básico e Intermediário da coleção Brasil Intercultural, com o propósito de elucidar como é trabalhada a oralidade em cada um dos níveis. As pesquisadoras observaram que:

Apesar das oportunidades de elicitación de aspectos fonético-fonológicos que o manual oferece, essas oportunidades estão bastante circunscritas à discriminação auditiva e ao treino de pronúncia, não havendo espaço para discussão de variação fonológica no português falado no Brasil nem propostas de atividades que ajudem o estudante a refletir sobre padrões fonológicos que caracterizam o português brasileiro.” (TELLES & BRISOLARA, 2018, p. 370)

Nessa perspectiva, as autoras corroboram que geralmente a fonética e fonologia é trabalhada em conjunto com a pronúncia nos materiais didáticos de PLA/PLE, dito de outra forma, os elementos teóricos são aplicados em exercícios práticos, mas que estão limitados à repetição de uma variedade específica do PB. Por esse motivo, há uma necessidade de pensar em materiais didáticos que, além de trabalhar elementos teóricos, abordem a prática da pronúncia em espaços de interação social e a sensibilização para sotaques como uma forma de evidenciar as variedades orais do PB.

Diante um panorama tão desolador, vale a pena ressaltar a contribuição de Castelo et al. (2018) para a criação de materiais com foco na pronúncia e nas especificidades de aprendizes chineses, a partir de um levantamento estatístico das dificuldades mais frequentes. Para tanto, foram elaboradas tarefas didáticas baseadas em estudos fonético-fonológicos, com foco na repetição, articulação, explicação e identificação dos sons da variedade europeia da língua portuguesa.

Por outro lado, nesta pequena pesquisa por materiais didáticos com foco na oralidade, não encontramos materiais que trabalhassem o ensino de pronúncia ou de fonética e fonologia junto com o ensino de sotaques do PB. Como foi mencionado anteriormente, parece que, na maioria dos casos, os materiais didáticos de PLA/PLE trabalham uma variedade da língua só, e as outras variedades são estudadas de forma superficial ou estereotipada. Entretanto, vale a pena pontuar que talvez seja necessária uma pesquisa mais aprofundada para encontrar materiais com tais características.

Deste modo, esta pesquisa também contribui com o campo de materiais didáticos de PB com foco na oralidade, abordando tanto aspectos de pronúncia como de sotaque. Além disso, através do ELT e Do uso de materiais autênticos pretendemos trabalhar conjuntamente palavras, expressões e gírias que correspondem a cada região, com o propósito de elucidar a grande riqueza linguístico-cultural encontrada no Brasil.



## **5 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ELABORAÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICAS**

### **5.1 UNIDADE DIDÁTICA EM FOCO: NOÇÕES DE LÍNGUA(GEM) E CONCEITOS DE TAREFA**

O motivo pelo qual optamos pela "Unidade" como modelo de organização didática é porque é uma forma dinâmica de planificar o processo de ensino-aprendizagem em torno a um conteúdo específico que se torna o eixo integrador de todas as atividades, conferindo consistência e significado. Santos (2014, p.10) define unidade didática como um item de ensino permeado por um mesmo tema e objetivos determinados que culminam na produção de diferentes tarefas. Nesse sentido, as UD's trazem diferentes atividades ordenadas, estruturadas para a realização dos objetivos pedagógicos propostos.

Com vistas a esclarecer os propósitos de cada uma das UD's que serão apresentadas, entendemos a linguagem como fenômeno social, sendo adquirida e usada pelos participantes para agirem de forma conjunta e coordenadamente, em favor de um propósito social (Clark, 1996). Além disso, "a aprendizagem de uma LE é concebida como um produto social resultante da interação e construção do conhecimento pelos participantes e não como um processo mental individual" (Schlatter e Garcez, 2012, p.23). Assim, entendemos o conceito de proficiência como "saber usar a linguagem adequadamente para desempenhar ações no mundo" (Brasil, 2010, p.4).

Para a elaboração das unidades, definiremos o conceito de tarefa pedagógica como uma estratégia que incita os aprendizes a empreenderem uma atividade através do uso da língua. Nas palavras de Schlatter e Garcez (2012), "a tarefa é o planejamento e o direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional" (p. 95). Nesta lógica, partindo de uma concepção que entende a língua como fenômeno social, "toda tarefa pedagógica envolve, portanto, uma ação, um propósito e um ou mais interlocutores" (Brasil, 2010, p.3).

O ELT é um método de sequenciamento de atividades didáticas que envolve o uso autêntico da língua, em vez de responder a perguntas voltadas

estritamente a aspectos gramaticais. Pensando em atividades com foco na produção e compreensão oral, este método pode ser uma alternativa acertada para incentivar o uso da língua em aprendizagem por parte dos aprendizes, já que as características colaborativas das tarefas podem aumentar a confiança no uso da linguagem em situações sociais autênticas.

Xavier (2011, p. 147) sugere que as tarefas podem resultar em duas modalidades, as Interativas - que requerem negociação e colaboração de significado -, e as Cognitivas - baseadas na atenção do aluno sobre aspectos gramaticais em um contexto comunicativo. Esta definição de modalidades representa uma forma interessante de integrar de maneira sutil o ensino de gramática dentro do ELT. Contudo, vale a pena lembrar que esses exercícios cognitivos devem ser analisados e interpretados dentro de um contexto de comunicação e não de forma isolada.

De outro modo, Willis (1996) propõe um modelo de desenvolvimento das tarefas, que pode ser dividido em três momentos:

1. Pré-tarefa: introdução do tema, explicação da tarefa, apresentação dos materiais utilizados, conversa dirigida.
2. Realização da tarefa: o professor monitora enquanto os alunos produzem, na sequência eles relatam os resultados e dificuldades.
3. Pós-tarefa: foco na linguagem, destinada ao estudo mais detalhado da língua, de estruturas gramaticais.

De acordo com Santos (2014, p. 30), ainda que a proposta de Willis (1996) não especifique como pode ser realizado o trabalho com textos, sejam eles orais ou escritos, este modelo fornece pontos importantes na elaboração de uma unidade didática. Corroboramos o entendimento de Santos (2014), de que a etapa de pré-tarefa, momento voltado à apreensão e percepção do texto/gênero selecionado, pode contemplar também uma discussão voltada a aspectos estruturais e enunciativos do texto.

É salutar mencionar que o ensino de línguas por tarefas se desenvolve a partir dos preceitos teóricos da abordagem comunicativa, que surgiu no final da década de 60 e ganhou destaque ao propor uma alternativa a metodologias mais tradicionais como a de gramática e tradução ou o método audiolingual. Segundo Silva (2021, p. 53), isso significa que, ao invés de focar na aquisição

de gramática e vocabulário (competência gramatical / linguística), a Abordagem Comunicativa visa desenvolver a competência do aluno para se comunicar na língua-alvo (competência comunicativa), com foco em situações da vida real.

Visto que "comunicar" é o objetivo principal da abordagem comunicativa, a língua(gem) é percebida como uma ferramenta para que os alunos alcancem esse objetivo. Por este motivo, o ELT permite aos alunos focar na função da linguagem em contexto e praticá-la em um ambiente próximo à realidade. Além disso, para auxiliar na prática e desenvolvimento de sua competência comunicativa por meio do ELT, é necessário utilizar textos, materiais autênticos que conectem o conteúdo de sala de aula com os usos reais da língua.

## 5.2 MATERIAIS AUTÊNTICOS E GÊNEROS DA ORALIDADE

Os denominados “materiais autênticos”, no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas, estão associados a "materiais" que contêm a língua-alvo e que são usados por falantes em um contexto de comunicação real. Dito de outro modo, é tudo o que não é originalmente projetado para uma sala de aula mas que reflete um contexto situacional e cultural (CARVALHO, 1993; MUÑOZ, 2012; PONTE, 2013; SILVA, 2017). Nesse sentido, podemos afirmar que há uma abundância de gêneros que podem ser encontrados em diversas situações de comunicação sob forma de textos escritos, orais, audiovisuais e que abrangem todos os espaços da vida cotidiana. Logo, são “materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes” (VIEIRA, p. 14, 2012). Portanto, a escolha dos materiais autênticos das tarefas das UDs aqui propostas, esteve baseada nos seguintes critérios:

1. Os materiais devem corresponder a um nível intermediário ou avançado de compreensão para aprendizes de PLA/PLE.
2. Os materiais precisam evidenciar a riqueza e pluralidade das vozes brasileiras em contextos de uso real e espontâneo.
3. Os conteúdos devem contemplar elementos

linguístico-culturais característicos de cada região.

4. Todos precisam estar relacionados a situações da vida diária ou a questões da atualidade.

Para atingir os objetivos propostos pelas tarefas pedagógicas, Schoffen (2009, p. 56) destaca que é necessário que o professor estruture o material de forma que promova a participação e o interesse dos aprendizes. Por esse motivo a incorporação de materiais autênticos pode ser uma fonte de motivação, já que eles ajudam a despertar o interesse de muitos alunos em falar e compreender o idioma.

Outra vantagem dos textos autênticos, do ponto de vista didático, é que eles permitem dimensionar o uso da linguagem em diferentes situações de uso, criando um espaço de imersão dentro de sala de aula. No entanto, considerando que tais materiais são produzidos para falantes nativos, deve-se levar em conta os estágios de instrução e de desenvolvimento dos aprendizes e, quando necessário, realizar uma aproximação gradativa ao texto autêntico por meio de tarefas de compreensão. Segundo Scarcella e Oxford (1992), "a natureza das tarefas varia de um nível a outro. As tarefas vão se tornando gradativamente mais complexas e multifacetadas nos níveis mais altos de desenvolvimento das habilidades [...] (p. 90).

A visão de gênero discursivo que foi usada para a elaboração das UD's com foco na compreensão e produção oral, estão embasadas nas concepções de gênero discursivo bakhtiniana. Nas palavras de Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são entendidos como enunciados que constituem campos específicos da atividade humana, inseridos num contexto sócio-histórico determinado. "Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso" (Bakhtin, 2003, p.262).

Em suas reflexões, Bakhtin (2003) trata a linguagem como uma entidade viva e social. Isso significa, basicamente, que os significados que atribuímos à linguagem, ou os enunciados que a constituem, são desenvolvidos por meio do discurso, ou da interação dialógica (ou seja, falar e se comunicar) com os outros. Portanto, o material didático apresentado neste trabalho se ampara no ELT e

utiliza materiais autênticos, a fim de que a construção do conhecimento linguístico seja realizada conjuntamente e não de forma individualizada.

Por outro lado, visando ressaltar os processos de variação natural das línguas, todo o conteúdo do material foi pensado de forma que os aprendizes compreendam que a língua oral mostrada representa um recorte inserido em um contexto regional, social e histórico. Da mesma maneira, como a teoria de Bakhtin sugere, a proposta didática também explicita que a língua é inteiramente relativa, já que os enunciados podem variar ou ser interpretados de forma diferente de acordo com o contexto.

Cada dia produzimos e interagimos com diferentes tipos de textos falados de acordo com nossos propósitos de uso da língua(gem). Esses textos falados têm importantes propósitos de comunicação inseridos em distintas esferas pragmáticas e de significação. Assim, para que uma comunicação seja bem-sucedida, é necessário que os alunos de línguas desenvolvam habilidades de escuta e fala adequadas que os capacitem a compreender e produzir vários tipos de discurso, adaptando suas falas a momentos específicos ou gêneros de interlocução. Visando defender a relevância dos gêneros orais em práticas pedagógicas, Teixeira (2012) define a comunicação oral como:

um comportamento verbal e somático, que circula numa esfera de comunicação e serve a objetivos definidos. O falante usa com competência a linguagem em situações (in)formais da esfera cotidiana, é capaz de conversar, escrever mensagens carregadas de traços de oralidade nas redes sociais, dar uma informação na rua. No entanto, mesmo essas atividades já conhecidas podem passar por uma sistematização que permita ao aluno perceber as regras presentes em cada uma. (TEIXEIRA, 2012, p. 243).

Nessa lógica, os processos envolvidos na escuta e compreensão de uma segunda língua requerem a interpretação e a adequação de recursos da fala e dos textos falados. Assim, os materiais didáticos como foco na oralidade precisam de exercícios apropriados e dedicados à compreensão das características de distintos tipos de discurso falado e incorporar esse conhecimento a ações práticas.

Além disso, a mudança das regras e das necessidades discursivas para cada momento de comunicação oral reforça a ideia de estabilidade relativa sustentada por Bakhtin (2003, p. 262), já que cada gênero oral está marcado por

uma temática, estilo e composição específica que variam de acordo com as instâncias sociais de comunicação e com a intencionalidade dos participantes da interlocução. Ademais, sensibilizar os alunos para a percepção de diferenças e especificidades entre a linguagem falada e escrita também é fundamental para uma produção mais espontânea e adequada aos contextos que se apresentem, além de permitir que eles ouçam e compreendam diferentes tipos de gêneros orais.

### 5.3 TAREFAS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL

A expressão e compreensão oral são fundamentais para a comunicação humana. Uma forma de evidenciar este fato é comparar as conversas orais em relação à quantidade de comunicação escrita que temos durante um dia. Na maioria dos casos, a linguagem oral é o meio mais comum de comunicação, seja nas interações humanas face a face ou através de ferramentas audiovisuais. Ao contrário de textos escritos que podem ser repassados e reinterpretados em cada leitura, os textos orais requerem um alto grau de domínio de habilidades linguísticas de compreensão e produção, já que neste contexto o uso da língua é instantâneo e espontâneo.

Como vimos anteriormente, na perspectiva do ensino de línguas, o surgimento da abordagem comunicativa priorizou o uso da oralidade. Larsen-Freeman (2000) sublinha que os objetivos que orientam a Abordagem comunicativa estão na comunicação e não no domínio de estruturas isoladas, assim, as tarefas comunicativas devem promover espaços de negociação de sentido visando a cooperação.

Se o objetivo de uma unidade didática é realmente permitir que seus alunos se comuniquem oralmente na língua-alvo, as habilidades de conversação precisam ser promovidas, ensinadas e praticadas a partir do conteúdo do material. Nessa lógica, Brown (1994, p. 241) salienta que, para elaborar tarefas com foco na compreensão e produção oral, é fundamental sensibilizar os aprendizes sobre as alterações que os sons da fala sofrem (reduções, elisão, agrupamentos, harmonização vocálica etc.), pois são características que moldam aquilo que conhecemos como pronúncia e sotaque.

Em sala de aula ou na vida real, aprendizes de línguas podem apresentar dificuldades de compreensão quando se deparam com formas de falar diferentes da língua padrão comumente estudada. Diante deste desafio, os autores Flowerdew e Miller (2005, p.3) afirmam que é preciso mostrar em sala de aula "a língua que os alunos encontram na vida real". Nesse sentido, o ensino da língua "padrão" não é suficiente, já que pensando em um país tão grande como o Brasil, os aprendizes devem desenvolver estratégias de comunicação para entenderem e serem compreendidos de acordo com cada região. Outrossim, como vimos referenciando, para a elaboração de tarefas com foco na oralidade é preciso incorporar materiais autênticos, especialmente audiovisuais, que tragam algumas dessas variedades linguísticas em usos cotidianos.

Por outro lado, é importante ressaltar que o uso de vídeos autênticos, isto é, aqueles que não foram pensados para o ensino, é um recurso indispensável para ser implementado em sala de aula, sendo também uma ferramenta bastante difundida pela mídia e as redes sociais. Bressan (2002, p. 43) destaca que estes vídeos apresentam o uso real da língua, oferecem uma visão real da cultura e também funcionam como elementos motivadores de aprendizagem dada sua natureza interativa.

## **6 PLANEJAMENTO E DESCRIÇÃO DAS UNIDADES DIDÁTICA**

### **S**

#### **6.1 ASPECTOS GERAIS DAS UD: ORGANIZAÇÃO, PROPÓSITOS E GÊNEROS**

As UD elaboradas abordam algumas das variedades linguísticas encontradas na região sudeste do Brasil, especificamente nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. O conjunto de materiais está dividido em quatro unidades:

1. Caipirês
2. Mineirês
3. Cariquês
4. Paulistanês

Cada uma das UDs está baseada no ELT com foco na compreensão e produção oral sugerido por Beust (2018), ao qual propusemos o acréscimo da tarefa denominada “reflexão”. Na seguinte tabela, apresentamos a divisão das unidades, os propósitos de cada modalidade de tarefa e os gêneros e materiais autênticos.

<b>Tarefas</b>	<b>Propósitos / Gêneros e materiais autênticos</b>
Percepção	Compreensão e expressão oral. Visualização de vídeos que apresentam elementos linguístico-culturais da região e dos falares de seus habitantes. Esta primeira parte também conta com perguntas abertas que visam questionar as formas de falar tanto da língua-alvo como da(s) língua(s) materna(s) do aprendiz, evidenciando assim o fenômeno da variação linguística. Em seguida, as perguntas são mais focadas em momentos específicos do vídeo com a intenção de que haja um entendimento integral das questões levantadas pelo audiovisual. Gêneros orais: reportagem e entrevista.
Explicação	Leitura e audição de textos que explicam e ampliam as variedades linguísticas de cada região. Aprendizizes têm a oportunidade de ouvir a leitura do texto realizada por uma falante dessa região. Gêneros: textos escritos de blog e notícias.
Repetição	Tarefas pensadas nas correlações entre sons e letras, escuta e reprodução de áudios que trazem diálogos entre pessoas da região estudada. Ampliação de vocabulário. Sensibilização para a presença de diferentes sotaques e de marcas da oralidade. Percepção, distinção e reprodução de sons. Materiais: fragmentos dos vídeos da tarefa de percepção em forma de áudio, assim como outros que trazem conversas cotidianas. Adicionalmente foram incorporados trava-línguas com foco na prática de sons característicos de cada variedade.
Reflexão	Bate-papo referente a questões sobre linguagem e contexto social, preconceito linguístico, variação e mudança linguística, influência de outras línguas-culturas etc. Momento de conversa e debate em duplas ou grupos. Gêneros: charge, histórias em quadrinho, meme, reportagem em vídeo e stand up comedy.



Produção	Ampliação das discussões realizadas na unidade. Oportunidade de prática com e sobre a língua em aprendizagem. Promover a integração e a colaboração de estudantes da turma por meio de exercícios em grupo com base em algum ponto da unidade. Gêneros: entrevista, comentário e apresentação oral.
----------	---

Como forma de ampliar as discussões sobre aspectos da oralidade, criamos uma sessão em cada uma das unidades intitulada "marcas da oralidade", com o objetivo de trazer traços específicos que pertencem à gramática da oralidade do PB. Além disso, incorporamos outra sessão intitulada, "você sabia que" como forma de transmitir alguns dados curiosos de cada região.

Ainda, com o objetivo de trazer à tona as variedades linguísticas do PB, optamos por introduzir cada tarefa, em cada uma das unidades, com expressões e gírias de diferentes regiões do Brasil. A tabela a seguir mostra a distribuição das expressões.

	Unidades temáticas			
Tarefa	Caipirês	Mineirês	Carioquês	Paulistanês
<b>Percepção</b>	Um dedo de prosa	Cadim de prosa	Partiu trocar uma ideia	Puxando conversa
<b>Explicação</b>	Isso dá pano pra manga	Espia só	Papo reto	Pega a visão
<b>Repetição</b>	Simbora praticar	Tramela solta	Sente essa parada	Bora praticar
<b>Reflexão</b>	Vamos prosear	Deitando o verbo	Papo vai, papo vem	Partiu..trocá ideia?
<b>Produção</b>	Assuntando por aí...	Tomando a palavra	Dando corda a novas gírias	Sem papas na língua

## 6.2 APRESENTAÇÃO E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO PRÁTICA

Estas UD's foram pensadas como um material complementar para aprendizes de nível intermediário e avançado do Português Brasileiro. Porém, nada impossibilita que o docente possa adaptar as tarefas ou reformulá-las inclusive para níveis iniciantes.

Com relação ao desempenho do falante no que se refere à complexidade do código (BYGATE, 1998), acreditamos que para aprendizes hispanofalantes, as UD's podem ser utilizadas a partir do nível intermediário, já no caso de falantes de línguas mais distantes do português, que necessitam uma maior estruturação linguística, o material se mostra mais adequado para um nível avançado.

Como se trata de aprendizes experientes, as propostas de interação são pouco controladas<sup>5</sup>, já que seria desnecessário fornecer subsídios como expressões recorrentes, recursos linguísticos, vocabulário amplo, o que seria fundamental para a realização de tarefas no caso de estudantes em níveis iniciais (SANTOS; BAUMVOL; GOMES, 2016, p. 149). Logo, por meio de perguntas abertas e específicas, pretende-se nortear as reflexões metalinguísticas sobre as variedades da língua a partir dos textos autênticos apresentados.

Por outro lado, para que a execução das UD's seja efetiva, é importante planejar diferentes formas de participação, viabilizando interações coletivas, em grupos, duplas e também individualmente, para que os aprendizes possam discutir e compartilhar seus recursos e conhecimentos linguísticos de maneira colaborativa. Sempre levando em consideração o constructo de língua como produto social.

Dada a grande possibilidade de desdobramentos que cada unidade temática possui em relação a aspectos e características da oralidade, podem ser abordadas distintas características da pronúncia do PB que não aparecem de forma explícita no material. Nas tabelas sobre o planejamento das unidades

---

<sup>5</sup> Como em sala de aula as situações de interação são, geralmente, controladas pelo professor, por mais que as tarefas tragam perguntas abertas atuando como um quebra gelo a fim de facilitar a interação oral, a estrutura da comunicação juntamente com o tópico e os turnos de fala, passam pelo crivo docente e são afetadas pelas percepções de todos os interagentes (JOHNSON, 1995).

encontradas nos anexos, sugerimos alguns caminhos que cada unidade pode proporcionar.

Além disso, esse material pode ser utilizado em contextos de imersão e de não-imersão linguística e, inclusive, em aulas de português como língua materna, visto que o objetivo é proporcionar um espaço de compreensão e expressão oral mediado pela multiplicidade linguístico-cultural do Brasil que se expressa nas variedades regionais e que está enraizada nas vivências e contextos sócio-históricos de seus habitantes. Assim, é possível incentivar o diálogo entre os estudantes de forma que eles descubram coisas que ainda não conhecem e compartilhem o que já sabem em termos de língua e cultura.

### 6.3 Descrição das UDs

#### 6.3.1 Unidade I: Caipirês

A unidade didática intitulada *Caipirês* pretende levar o estudante a reconhecer algumas das características do sotaque popularmente conhecido como caipira, como o tão conhecido "R" retroflexo. Além disso, buscamos fazer com que o estudante reflita sobre o que significa falar “certo” ou “errado” e como alguns processos históricos deram lugar ao jeito de falar dos caipiras.

A reportagem que introduz a Unidade trata sobre o sotaque de Piracicaba, uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. A partir do conteúdo do vídeo, foram realizadas perguntas abertas e específicas para que os alunos possam dar seu próprio posicionamento sobre algumas ideias e comentar as informações mais relevantes da reportagem. Todas essas perguntas também servem como quebra-gelo para incentivar a conversa, assim como a curiosidade dos alunos sobre aspectos culturais e históricos.

Na sequência, apresentamos o texto intitulado “‘R caipira é invenção dos Brasileiros, conclui estudo linguístico”, visando corroborar a importância e a singularidade desse e de outros sons no panorama linguístico brasileiro. Da mesma forma, é importante debater sobre como esse som foi e ainda é relacionado com pessoas de baixa escolaridade, mesmo que esteja plasmado em variantes de norte a sul do país. Além disso, também é interessante discutir

sobre o papel da mídia através de novelas e produções cinematográficas, na difusão de regionalismos e/ou de estereótipos, perpetuando a diversidade linguístico-cultural brasileira e/ou crenças equivocadas sobre seus falantes.

Com o propósito de demonstrar a particularidade do "R" caipira em relação a outras variações de pronúncia do "R", para o primeiro exercício de repetição trazemos exemplos de falas de distintas regiões do Brasil para mostrar como o "R" é pronunciado país afora. Ademais, para os seguintes exercícios de repetição incorporamos áudios para que os alunos repitam e comentem as principais características já mencionadas no texto e na reportagem. Esta parte é concluída com atividades que visam o reconhecimento dos diferentes tipos de "R", a identificação do fenômeno de redução sonora e a prática do "R" retroflexo por meio de trava-línguas.

Para o momento de reflexão, foram usadas uma charge e uma piada, vinculadas a noções preconceituosas sobre a forma de falar dos chamados caipiras. Por meio deste exercício, esperamos que os aprendizes pensem na existência do preconceito linguístico e como este deve ser desconstruído através do reconhecimento de processos históricos e linguísticos.

Finalmente, com o intuito de elucidar os fenômenos de variação e mudança em outros espaços, foi proposta uma entrevista como tarefa de produção. Através de algumas perguntas, procuramos evidenciar as problemáticas levantadas nesta unidade sobre a língua em contexto social mediante o uso e reconhecimento da entrevista como gênero discursivo.

Unidade 1: Caipirês				
Objetivos sócio-linguísticos				
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perceber algumas das características da fala caipira.</li> <li>● Identificar variedades do "R" em diferentes regiões do Brasil.</li> <li>● (Re) conhecer e reproduzir o "R" retroflexo.</li> <li>● Aprender sobre a história e a cultura caipira.</li> <li>● Refletir sobre preconceito linguístico.</li> <li>● Reconhecer as características da entrevista como gênero discursivo.</li> </ul>				
TAREFAS				
<b>Percepção</b>	<b>Explicação</b>	<b>Repetição</b>	<b>Reflexão</b>	<b>Produção</b>

<p>1) Assistir a reportagem “Piracicaba sotaque”.</p> <p>2) Responder as perguntas a fim de:</p> <p>a. Comentar as primeiras impressões.</p> <p>b. Destacar as características do sotaque caipira.</p> <p>c. Conhecer a história sobre o sotaque caipira.</p> <p>d. Refletir sobre o que é falar certo e errado.</p>	<p>1) Leitura do texto: “R caipira é invenção dos brasileiros, conclui estudo linguístico” para:</p> <p>a. Conhecer a história do R caipira.</p> <p>b. Perceber o preconceito linguístico diante a pronúncia do R retroflexo.</p> <p>c. Identificar outras variações do R no PB.</p> <p>d. Refletir sobre o processo de desconstrução de preconceitos linguísticos</p>	<p>1) Ouvir e observar variações do R em distintas regiões do Brasil.</p> <p>2) Classificar os áudios anteriores de acordo com o tipo de R.</p> <p>3) Ouvir e completar as lacunas de fragmentos da reportagem para observar características do Caipirês.</p> <p>5) Praticar a pronúncia do R retroflexo com trava-línguas</p>	<p>1) Responder perguntas baseadas em uma charge e uma piada que trata sobre o preconceito linguístico ligado ao modo de falar dos caipiras.</p> <p>a. Refletir sobre como o preconceito linguístico pode ser uma crença de exclusão social e que também ocorre em outras línguas.</p>	<p>1) Realizar uma entrevista a um colega com os seguintes propósitos:</p> <p>a. Reconhecer a existência de formas de falar “padrão” em outras línguas.</p> <p>c. Identificar a presença de preconceito linguístico em outros idiomas.</p> <p>d. Identificar as características de uma entrevista como gênero discursivo.</p>
<p><b>Alguns aspectos fonético-fonológicos que podem ser abordados</b></p>				

- Pronúncia do [ɹ]. Conhecido como “R” retroflexo ou caipira.
- Pronúncia do [x]. Conhecido como “R” aspirado ou carioca.
- Pronúncia do [ʁ]. Conhecido como “R” gaúcho.
- Perda do som [r] no final de verbos no infinitivo.
- Pronúncia do [r].
- Redução vocálica de [e] e [o] para [i] e [w] no início e final das palavras.
- Pronúncia do ditongo oral [ow] como [o].
- Pronúncia do ditongo oral [ei] como [e].
- Pronúncia do [i] como [u] no meio e final das palavras.
- Pronúncia do [t] e do [d] junto com o som [i] na maioria das regiões viram [tʃ] e [dʒ] e em outras é pronunciado simplesmente como [di] e [ti].
- Troca do som [ʌ] por [ie] ou [io], como nas palavras “muié”(mulher), “coié”(colher), “mojô”(molhou).
- Troca do som [l] por [r], como nas palavras “probrema”(problema) e “cravo”(clavo).

### 6.3.2 Unidade II: Mineirês

Esta unidade visa destacar as principais características da fala dos mineiros, assim como algumas gírias da região e os processos históricos e sociais que deram forma a esse jeito de falar. Além disso, é apresentado o fenômeno linguístico de encurtamento das palavras, uma característica presente na gramática da oralidade do PB, mas que toma mais força na região de Minas Gerais.

A reportagem que inicia a unidade trata sobre o “mineirês”, uma variedade do PB que possui palavras e características particulares. No momento de percepção, por meio de perguntas específicas sobre o vídeo, pretende-se guiar os aprendizes a identificar as marcas mais chamativas do mineirês. Nesta parte, também é apresentado um meme que aborda os usos multifacéticos da palavra “trem”, e a partir de algumas perguntas pretende-se fazer com que os estudantes pensem em outros vocábulos que tenham as mesmas características, tanto no português, como em outras línguas conhecidas pelos aprendizes.

A seguir, o momento de explicação é introduzido com o texto intitulado “Minas tem muitos sotaques diferentes: cê conhece todos?”, que reforça as informações da reportagem e também proporciona um olhar mais amplo do

mineirês falado em distintas cidades.

Após a explicação, os enunciados das tarefas de repetição propõem ouvir e reproduzir fragmentos da reportagem e outros diálogos para que os alunos comentem e destaquem as principais características do mineirês, especialmente o fenômeno de encurtamento das palavras. Por último, o momento de repetição finaliza com um exercício que pretende fazer com que os aprendizes pensem em sinônimos para algumas gírias mineiras mencionadas na reportagem inicial.

Na parte dedicada à reflexão, são apresentados alguns comentários presentes abaixo da reportagem no youtube, a fim de identificar expressões em mineirês e crenças de seus falantes. Ao mesmo tempo, buscamos dar a conhecer se tais crenças poderiam ser encontradas nas línguas-culturas dos aprendizes. Finalmente, para a tarefa de produção, cada estudante deve elaborar um comentário para ser publicado na plataforma do youtube na mesma reportagem. Como segunda etapa dessa tarefa, devem escolher um comentário feito por um(a) colega e apresentar para a turma justificando oralmente sua escolha. Dessa forma, pretende-se levar os aprendizes a reconhecerem as características do comentário como gênero textual.

<b>Unidade 2: Mineirês</b>				
Objetivos sócio-linguísticos				
<ul style="list-style-type: none"><li>● Perceber características da fala dos mineiros.</li><li>● Reconhecer o fenômeno de encurtamento das palavras no PB.</li><li>● Conhecer questões sócio-históricas que marcam o sotaque mineiro.</li><li>● Identificar algumas palavras e gírias em mineirês.</li><li>● Perceber as características de um comentário como gênero discursivo.</li></ul>				
<b>TAREFAS</b>				
<b>Percepção</b>	<b>Explicação</b>	<b>Repetição</b>	<b>Reflexão</b>	<b>Produção</b>

<p>1) Assistir a reportagem "Dicionário mineirês".</p> <p>2) Responder as perguntas com os seguintes propósitos:</p> <p>a. Comentar as primeiras impressões.</p> <p>b. Destaca características do sotaque mineiro.</p> <p>c. Conhecer questões sócio-históricas do sotaque mineiro.</p> <p>d. Notar como é reduzida a pronúncia dos tempos em gerúndio, os diminutivos e o pronome "você" em mineirês.</p> <p>d. Perceber o fenômeno de encurtamento das palavras no PB.</p>	<p>1) Leitura do texto: "Minas tem muitos sotaques diferentes: cê conhece todos?" para:</p> <p>a. Reconhecer características e variações do mineirês</p> <p>b. Perceber que o mineirês possui características de outros sotaques como o carioca e o caipira</p>	<p>1) Ouvir diálogos entre mineiros e preencher as lacunas com o propósito de decifrar algumas palavras e frases com redução sonora.</p> <p>2) Ouvir fragmentos da reportagem para perceber como as palavras: "você", "de você", "para você" e "com você" são reduzidas no mineirês</p> <p>3) Ouvir um trecho da reportagem para perceber como ficam os verbos em gerúndio no mineirês</p> <p>4) Ouvir um diálogo em mineirês e procurar sinônimos para alguns regionalismos utilizados.</p> <p>5) Ouvir e pensar em sinônimos para algumas gírias em mineirês.</p>	<p>1) Identificar expressões mineiras encontradas na caixa de comentários da reportagem inicial.</p> <p>a. Refletir sobre como essas expressões e crenças podem ser entendidas nas línguas-culturas do aprendiz.</p>	<p>1) Acessar a caixa de comentários da reportagem principal e:</p> <p>a. Escrever comentário.</p> <p>b. Selecionar o comentário de um colega e apresentar para a turma.</p> <p>c. Refletir sobre as características do comentário, como gênero textual.</p>
--	---	---	--	--

**Alguns aspectos fonético-fonológicos que podem ser abordados**

- Pronúncia do [ɹ]. Conhecido como "R" retroflexo ou caipira.
- Perda do som [r] no final de verbos no infinitivo.



- Pronúncia do [r] .
- Redução vocálica de [e] e [o] para [i] e [u] no início e final das palavras.
- Pronúncia do ditongo oral [ow] como [o] .
- Pronúncia do ditongo oral [ej] como [e].
- Pronúncia do [l] como [u] no meio e final das palavras.
- Pronúncia do [t] e do [d] junto com o som [i] na maioria das regiões viram [tʃ] e [dʒ] e em outras é pronunciado simplesmente como [di] e [ti].
- Troca do som [ʌ] por [ie] ou [io], como nas palavras “muié”(mulher), “coié” (colher), “mojô” (molhou).
- Redução vocálica do som [o] para [u] na sílaba pré tônica de algumas palavras: comer (comer), dormir (dormir).
- Troca do som [l] por [r], como nas palavras “probrema”(problema) e “craro” (claro).

### 6.3.3 Unidade III: Cariquês

Esta unidade tem como finalidade destacar algumas das características da fala dos cariocas, assim como conhecer algumas gírias e as idiosincrasias deste grupo. Por outro lado, a unidade também pretende trazer reflexões sobre a influência de diferentes culturas no processo de formação do PB.

Ao contrário das unidades anteriores, a reportagem que inicia esta unidade não está focada somente no jeito de falar dos cariocas, mas também em algumas problemáticas da cidade do Rio de Janeiro. Assim, ao mesmo tempo, mostra a relação dos cariocas com sua cidade e sua atitude perante as dificuldades do dia a dia.

O momento de percepção começa com questões abertas e específicas sobre a reportagem, a fim de promover discussão sobre a problemática apresentada, as idiosincrasias dos cariocas e o significado de algumas gírias utilizadas pelos entrevistados e entrevistadas. Em seguida, o momento de explicação é iniciado com o texto intitulado “De onde vem o sotaque Carioca”, o qual fornece informações mais esclarecedoras sobre a história do Rio de Janeiro, algumas gírias e características dos falares cariocas.

Baseado no texto de explicação, as tarefas de repetição iniciam com a identificação dos sons do "S" chiado e do "R" aspirado em alguns fragmentos da reportagem. Em seguida, são introduzidos alguns diálogos entre cariocas que

evidenciam o uso de algumas gírias. O propósito desta tarefa é promover a percepção de outras características do sotaque carioca e pensar em quais outros contextos tais gírias podem ser utilizadas.

Na reflexão, a partir de uma história em quadrinhos sobre a origem da palavra “carioca” e de uma breve explanação sobre a presença de termos indígenas no PB, pretende-se que o estudante reflita sobre a influência de outras línguas, especialmente as indígenas, para a consolidação do português falado hoje em dia.

A tarefa de produção desta unidade solicita a realização de uma pesquisa sobre gírias de outras regiões semelhantes a algumas gírias cariocas e, posteriormente, a apresentação dos resultados à turma. O objetivo da tarefa é incentivar o interesse por conhecer palavras e expressões de outras partes do Brasil.

<b>Unidade 3: Carioquês</b>				
Objetivos sócio-linguísticos				
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perceber características da fala dos cariocas.</li> <li>● Dar a conhecer idiossincrasias dos habitantes do Rio de Janeiro.</li> <li>● Aprender e reconhecer gírias.</li> <li>● Refletir sobre a influência de diferentes povos na formação da língua portuguesa.</li> <li>● Apresentar uma pesquisa sobre gírias e expressões de diferentes regiões</li> </ul>				
TAREFAS				
Percepção	Explicação	Repetição	Reflexão	Produção

<p>1) Assistir a reportagem “Fala carioca”.</p> <p>2) Responder as perguntas com os seguintes propósitos:</p> <p>a. Comentar as primeiras impressões</p> <p>b. Destacar o propósito do vídeo</p> <p>c. Interpretar algumas gírias e palavras no contexto</p> <p>d. Identificar características da fala dos cariocas</p>	<p>1) Leitura do texto: “De onde vem o sotaque carioca”, a fim de:</p> <p>a. Identificar o “<b>s</b>” chiado e o “<b>r</b>” aspirado</p> <p>b. Conhecer a origem histórica do sotaque carioca</p> <p>c. Identificar a redução vocálica do “<b>e</b>” e “<b>o</b>” para “<b>u</b>” e “<b>i</b>”</p> <p>d. Conhecer gírias cariocas</p>	<p>1) Ouvir e reproduzir o som do “<b>R</b>” aspirado</p> <p>2) Ouvir e reproduzir o som do “<b>s</b>” chiado</p> <p>3) Ouvir e reproduzir diálogos entre cariocas</p> <p>4) Ampliar contextos de uso das gírias identificadas em diálogos</p>	<p>1) Leitura e discussão de histórias em quadrinho, com o objetivo de:</p> <p>a. Refletir sobre a influência indígenas e de outros povos na formação da língua portuguesa</p>	<p>1) Pesquisar gírias e expressões de outras regiões do Brasil</p> <p>2) Apresentar resultados da pesquisa.</p>
---	---	--	--	--

#### Alguns aspectos fonético fonológicos que podem ser abordados

- Pronúncia do [x] Conhecido como “R” aspirado ou carioca.
- Pronúncia do [ʃ] Conhecido como o chiado.
- Pronúncia do [r].
- Redução vocálica de [e] e [o] para [i] e [u] no início e final das palavras
- Pronúncia do ditongo oral [ow] como [o].
- Pronúncia do [i] como [u] no meio e final das palavras.
- Pronúncia do [t] e do [d] junto com o som [i] na maioria das regiões viram [tʃ] e [dʒ].

#### 6.3.4 Unidade IV: Paulistanês

Esta unidade busca destacar algumas das características dos falares da região metropolitana e também do interior de São Paulo, além de algumas das gírias mais representativas. Ainda, dada a complexidade da história da cidade, pretende-se elucidar a participação de diferentes povos na formação do PB

falado nesta região. Por outro lado, a unidade também pretende trazer reflexões sobre a “rivalidade” linguística e regional entre Rio de Janeiro e São Paulo.

O material inicia com uma reportagem feita com moradores da cidade de São Paulo, na qual eles comentam sobre a dificuldade de definir o sotaque paulista/paulistano, dada a característica multicultural da cidade. Os(as) entrevistados(as) também mencionam algumas gírias que fazem parte de seu dia a dia. Em seguida, o momento de percepção começa com perguntas abertas e específicas sobre a reportagem para auxiliar no reconhecimento de aspectos centrais do vídeo e do modo de falar dos habitantes da cidade de São Paulo.

Com o propósito de desvendar mais características relacionadas às peculiaridades linguísticas desta região, o texto intitulado “Paulistanês: o sotaque típico da cidade de São Paulo” explica um pouco da história e movimentos migratórios na cidade assim como aspectos da oralidade. A seguir, a parte de repetição busca evidenciar a diversidade linguística do paulistanês no que se refere aos sotaques e gírias, através da escuta de trechos de falantes tanto na cidade de São Paulo, quanto de outras cidades/regiões do estado.

O momento de reflexão é introduzido por dois vídeos. O primeiro, traz de forma bastante harmoniosa uma das discussões linguísticas mais pontuadas entre cariocas e paulistas: bolacha ou biscoito?. Já o segundo, é um vídeo stand up comedy, em que um carioca e um paulista discutem sobre algumas diferenças linguísticas e comportamentais de cada uma de suas regiões. Tais materiais trazem uma série de exemplos que evidenciam peculiaridades do léxico, proporcionando um bate-papo interessante sobre as variedades de significado que um termo/expressão pode ter dentro de um território nacional.

Finalmente, como atividades de produção, os aprendizes devem gravar um áudio para um(a) colega/amigo(a) comentando o conteúdo dos materiais e a discussão realizada em sala de aula. Como sugestão de leitura complementar, deixamos o texto intitulado “Paulistas x Cariocas”, o qual pretende explicar e contrastar de maneira mais aprofundada costumes e idiossincrasias de seus falantes, ratificando algumas das informações apresentadas no Stand Up e proporcionando diferenças adicionais.

Outra proposta de produção seria a gravação de um vídeo que contemple estereótipos associados às regiões/países dos aprendizes e, por outro lado, os

elementos culturais que de fato eles se identificam. O objetivo desta tarefa é fazer com que os estudantes percebam de forma crítica como são vistos por outras pessoas e como eles realmente se veem.

Um das curiosidades que ressaltamos nesta unidade é a confusão em relação aos termos Paulista e Paulistano. De acordo com o dicionário online *dúvidas do Português*<sup>6</sup>, “paulista” é definido como quem nasce no estado de São Paulo, e “paulistano”, é a pessoa nascida na cidade de São Paulo.

Unidade 4: Paulistanês				
Objetivos sócio-linguísticos				
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Perceber características da fala dos paulistas/paulistanos.</li> <li>● Identificar gírias da região.</li> <li>● Refletir sobre como os processos de imigração contribuem para a mudança e variação linguística.</li> <li>● Refletir sobre como as variações linguísticas podem despertar rivalidades regionais.</li> <li>● Observar as características de uma exposição oral.</li> </ul>				
TAREFAS				
Percepção	Explicação	Repetição	Reflexão	Produção
1) Assistir a reportagem “Entenda o 'paulistanês”  2) Responder as perguntas a fim de:  a. Entender porque é difícil definir “ o sotaque paulistano”  c. Conhecer a influência dos povos indígenas e da imigração na	1) Leitura do texto “Paulistanês: o sotaque típico da cidade de São Paulo” para:  a. Conhecer a história e movimentos migratórios em São Paulo  b. Perceber as diferenças entre o “R” caipira e o “R” falado na região metropolitana de São Paulo	1) Ouvir e reproduzir trechos de diferentes regiões da região metropolitana de São Paulo e do interior, com o intuito de comentar as principais características de cada um.  2) Ouvir e conhecer o significado	1) Assistir dois vídeos sobre Paulistas x Cariocas para:  a. Ampliar léxico e fomentar discussão  b. Refletir sobre como as variações linguísticas podem despertar rivalidades regionais	1) Gravar um áudio e um vídeo com o objetivo de:  a. Explicar e contrastar costumes, crenças e percepções de falantes e de suas línguas-culturas  b. Observar as características de uma exposição

<sup>6</sup> Dicionário online dúvidas do português: <http://duvidas.dicio.com.br/paulista-e-paulistano/>

formação do PB  d. Identificar gírias usadas na cidade de São Paulo	c. Identificar o fenômeno de encurtamento das palavras no paulistanês  d. Refletir sobre os processos de colonização e imigração na formação do PB	de algumas gírias com o propósito de pensar em outros contextos de uso.		oral.
---	--	---	--	-------

### Alguns aspectos fonético fonológicos que podem ser abordados

- Pronúncia do [ɹ]. Conhecido como “R” retroflexo ou caipira.
- Pronúncia do [r], mais fraco.
- Redução vocálica de [e] e [o] para [i] e [u] no início e final das palavras.
- Pronúncia do ditongo oral [ow] como [o].
- Pronúncia do ditongo oral [ei] como [e].
- Pronúncia do [l] como [u] no meio e final das palavras.
- Pronúncia do [t] e do [d] junto com o som [i] na maioria das regiões viram [tʃ] e [dʒ].

#### 6.4 Adaptação de uma das UDs para a ferramenta digital book-creator: uma possibilidade

Pensando na importância do uso de materiais audiovisuais para a prática da oralidade e nas necessidades contemporâneas de acessibilidade para o ensino remoto, elaboramos uma adaptação da unidade didática "Caipirês", usando a ferramenta digital chamada Book-Creator<sup>7</sup>.

Book-Creator (“criador de livros” em inglês) é um aplicativo online criado e desenvolvido pelo norte americano Dan Amos desde 2011. A plataforma virtual permite a criação de livros digitais com fins pedagógicos. A versão gratuita possui várias opções que mencionaremos a seguir.

Dentre as vantagens desta ferramenta didática digital, podemos destacar que é fácil de usar, pois os processos de edição são muito intuitivos. A ferramenta permite subir arquivos e incorporar links de uma forma fácil. Além disso, na internet já há muitos tutoriais gratuitos sobre como usá-la. Por outro lado, entre as opções mais chamativas está a possibilidade de adicionar áudios

<sup>7</sup> Site oficial de Book Creator: <https://bookcreator.com/>

como forma de narração, assim como a possibilidade de compartilhar livros para computadores ou telefones inteligentes por meio de links, sem a necessidade de instalar um aplicativo em específico.

O Book Creator oferece uma voz robótica para leitura de todos os livros, porém, neste momento, só está disponível nas línguas inglesa e espanhola. Por outro lado, como o foco do material é os sotaques do Brasil, além de vídeos públicos (reportagens) a presente pesquisa coletou áudios de falantes das regiões em questão bem como a gravação dos textos escritos dos materiais. Tais arquivos são facilmente inseridos no Book Creator.

De acordo com o site oficial, são criados dois milhões de livros por mês, já que nos últimos anos se tornou uma ferramenta didática bastante utilizada por professores.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a adaptação da unidade didática I, intitulada “Caipirês”, dentro das possibilidades da ferramenta Book-Creator. Vale a pena destacar que este tipo de ferramentas digitais podem ser adequadas em âmbitos didáticos focados na oralidade, já que permite incorporar materiais audiovisuais de uma forma acessível e ao mesmo tempo permite que o material didático seja compartilhado de forma simples e descomplicada. O link a seguir é o resultado de uma primeira proposta de adaptação:

[https://read.bookcreator.com/cFyjWpePwtaUHtA9MANn0wjFOT62/BH1rPywDTLmjzbM4g3q\\_wg](https://read.bookcreator.com/cFyjWpePwtaUHtA9MANn0wjFOT62/BH1rPywDTLmjzbM4g3q_wg)

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As UD's aqui apresentadas tiveram como foco os gêneros da oralidade e variedades regionais do PB, sendo uma forma de contribuir ao campo de materiais didáticos dedicados à compreensão e expressão oral. Através de aportes teórico-metodológicos como ELT, gêneros do discurso e concepções de língua(gem) que entendem a língua como produto social, este trabalho também tem o propósito de fomentar o ensino e aprendizagem do PB mediante a implementação de materiais autênticos e tarefas didáticas que promovam práticas sociais em grupo próximas a ambientes reais de interação.

Em relação à divisão das atividades de cada unidade: percepção, explicação, repetição e produção (Beust, 2018), com o acréscimo do momento de reflexão, acreditamos que pode ser um modelo eficaz de organizar uma unidade com foco na oralidade, já que a organização dessas etapas permite o fluxo de sensibilização, prática e execução de cada uma das tarefas, sendo uma forma adequada de contextualizar a uso da língua a partir de noções gerais até aspectos mais específicos da oralidade.

O momento de reflexão inserido no material foi uma forma de ampliar as reflexões sobre a língua em contexto social, sendo um tema transversal tratado ao longo das unidades, já que um dos objetivos gerais é sensibilizar o aluno sobre os fenômenos de variação e mudança linguística.

A seleção dos gêneros textuais de cada um dos materiais autênticos foi motivado pela necessidade de expor o uso espontâneo e cotidiano da fala. Desse modo, optamos pela implementação de materiais audiovisuais tais como reportagens e fragmentos de áudios que apresentam as variedades linguísticas através de pessoas de distintas faixas etárias e condições sócio-econômicas.

Por outro lado, a escolha de alguns gêneros textuais para tarefa de produção, tais como entrevista, comentário e exposição oral, podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguísticas que se assemelham à realidade.

Ademais, por mais que seja sugerido que a aplicação deste material é para estudantes de níveis intermediários ou níveis avançados de PB, nada impede que o docente inclua nos enunciados das tarefas, construções que sejam essenciais para atenuar a complexidade do código e, assim, proporcionar um ponto de partida para a interação em níveis iniciais. Também, este material foi pensado como uma ferramenta complementar às aulas PB, por esse motivo não abordamos critérios de avaliação para cada uma das tarefas. No entanto, pensando em uma publicação futura desse material, seria possível ampliá-lo contemplando atividades que trabalhem as habilidades linguísticas de forma integrada e, dessa forma, delinear grades de avaliação de acordo com os níveis de língua e propósitos de cada unidade.

Acreditamos que uma das maiores contribuições deste material foi trazer de forma didática e aprofundada algumas variedades que, geralmente, são pouco estudadas em sala de aula. Quando estudamos uma nova língua,



observá-la em funcionamento, experienciá-la, aprender a língua "dentro e fora do padrão" pode trazer consequências positivas, como mais espontaneidade na expressão e compreensão oral e mais acolhimento por parte de falantes nativos.

Uma das reflexões que a criação destas UD's nos traz é que por mais que tentemos fazer uma separação entre as formas de falar de algumas regiões, existem características que se repetem em algumas ou na maioria das variedades, por esse motivo é importante que o professor lembre aos estudantes que a língua é mutável, que está em constante movimento, que as variedades não são entidades fixas mas sim espectros que variam e mudam constantemente. Desse modo, a(s) língua(s) apresentada(s) neste trabalho são simplesmente uma fotografia inserida num espaço e temporalidade específica.

Vale a pena destacar que existem muitos caminhos para realizar reformulações e aplicações deste material. Por exemplo, uma de nossas conclusões é que poderíamos ter ampliado a discussão trazida pelos textos escritos, por esse motivo sugerimos que eles sejam aprofundados pelos professores que queiram utilizar o material. Além disso, também é possível pensar em tarefas que envolvam de forma mais aprofundada a habilidade da escrita e questões formais de fonético e fonologia.

Dessa maneira, como futuro desdobramento desta pesquisa acreditamos que será muito interessante abordar de forma didática outras variações do PB, já que, graças ao alto número de pesquisas relacionadas ao panorama linguístico do Brasil, é possível ter insumos suficientes que nos ajudem a pensar em futuros materiais didáticos que tragam outras variedades que muitas vezes são invisibilizadas ou estudadas de forma superficial em sala de aula, para além de ilustrar a riqueza de línguas e culturas do Brasil.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002

BEUST, Juliana Simoni. **Aspectos Fonético-Fonológicos na Aula de Português como Língua Adicional**, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, , 2018

BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras**, Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2010. Disponível em [https://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/outras\\_documentos/manuais\\_e\\_guias/2010/manual\\_do\\_candidato\\_2010.pdf](https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outras_documentos/manuais_e_guias/2010/manual_do_candidato_2010.pdf) . Acesso em: 6 abr. 2021.

BRESSAN, C. G. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de Línguas Estrangeiras**. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, p.225-233, 1994.

CASTELO, Adeline et al. **Experiência(s) no ensino da pronúncia a aprendentes chineses**, Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China, Actas do 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China, Instituto Politécnico De Macau, China, 2018.

CLARK, herbert. **The use of language**. In H.H. Clark, *Using language* Cambridge, Cambridge university Press, 1996.p.3-25.

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

CUNHA V. L. O; CAPELLINI, S. A. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. *Revista de Psicopedagogia*, 2011, p. 85-96.

DELLS' Isola; SCARAMUCCI, M; JUDICE N. **A avaliação de proficiência em Português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras**. *Rev Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n 1, 2003, p. 153-184.

DINIZ, L. A. **Política Linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola**. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, 2012. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200009&script=sci_arttext) & script=sci\_arttext.

Acesso em: 5 abr. 2021.

EBERHARD, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). Brazil. **Ethnologue: Languages of the World**. Twenty-fourth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>. 2021.

FAULSTICH, Enilde. **O portunhol é uma interlíngua?**. In SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4, 1997, Universitat Pompeu Fabra (UPF), Barcelona, 1997. p.1-15.

FLOWERDEW, J. e MILLER, L. **Second Language Listening**. New York: Cambridge, University Press, 2005.

FARACO, C. A. **Lingüística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.

JOHNSON, K. E. **Understanding communication in second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

LARANJEIRA, Marília Martins. **O material oral autêntico como potenciador de aprendizagem em Português Língua Estrangeira**. 2016.

MUÑOZ, Pablo Alberto. **Elaboración de Material Didáctico**. Tlalneantla/Estado de México: Red Tercer Milenio, 2012.

RANGEL, A. **Ensino de pronúncia em Português língua estrangeira: análise de livros didáticos**, 2014 Disponível: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13661>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SCHLATTER, Margarete & GARCEZ, Pedro. **Línguas Adicionais na escola : aprendizagem colaborativa em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, Juliana Roquel. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em Português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese [Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEIXEIRA, Lucia. **Gêneros orais na escola**, Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso São Paulo, 7 (1): 240-252, Jan./Jun. 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/j/bak/a/r3rdR4q6XXwbnCYCsXd8NM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio. 2021.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**, 2nd ed. Oxford University Press, 2000.

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

SANTOS, Joviana Maria Perin dos. **Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN - UFPR**. Curitiba, 2014.

SALOMÃO, Ana C. **Variação e mudança linguística: panorama e perspectivas da sociolinguística variacionista no brasil**. Universidade Estadual Paulista - UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, Brasil. 2011. Disponível:  
file:///C:/Users/fvargas/Downloads/Dialnet-VariacaoEMudancaLinguistica-6137783.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade. **Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras**. Pandaemonium Germanicum, v. 20, n. 31, 2017, p. 1-29.

TELLES, Luciana; BRISOLARA, Luciene. **Desenvolvimento de consciência fonológica em PLA/PLE: análise de material didático e propostas de atividades em tarefas integradas**. Matruga, rio de janeiro, v.25, n.44, p.370-390, mai./ag. 2018. Disponível em:  
<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8023/Luciene%20Brisolara%20Revista%20Matruga%202018-2.pdf?sequence=1> . Acesso em: 1 maio. 2021.

TRUDGILL, P. *Sociolinguistics: An introduction to language and society* [s.l.]: Penguin Books, 1983.

VIEIRA, Daniela Aparecida. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

XAVIER, R. P. **O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas?**In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C. B. (Orgs.). A formação de professores de línguas: novos olhares. Campinas: Pontes, 2011, v. 1, p. 147-172.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. London: Longman, 1996. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/KimMcCullars/2-a-framework-for-task-based-learning>>. Acesso em: 1 maio. 2021.

