

# Práticas de percepção e produção de vogais médias do Português Brasileiro em cursos de português para falantes de espanhol

Luciana Pilatti Telles<sup>1</sup>  
[furg.pilattiluciana@gmail.com](mailto:furg.pilattiluciana@gmail.com)  
Luciene Bassols Brisolará<sup>2</sup>  
[lucienebrisolará@furg.br](mailto:lucienebrisolará@furg.br)

---

## RESUMO:

Neste artigo, propomos o desenvolvimento de atividades de percepção e produção de vogais médias-baixas para aprendizes de português brasileiro (PB) como língua adicional, falantes nativos de espanhol, apoiando-nos no Modelo de Aprendizagem de Fala (FLEGE, 1995) e no ensino de línguas baseado em tarefas (ELLIS, 2003; ELLIS, 2009; ELLIS *et al.*, 2020, WILLIS, 1996). As tarefas foram pensadas para o nível A1.1 de cujo plano de ensino selecionamos o tópico ‘saúde’. Além disso, para desenvolver a fase de foco na forma, consideramos as semelhanças e diferenças do sistema vocálico do português e do espanhol.

---

## PALAVRA-CHAVE:

Modelo de Aprendizagem de Fala;  
Ensino de línguas baseado em tarefas;  
Foco na Forma;  
Vogais médias-baixas do PB.

---

<sup>1</sup> Docente do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Letras – Estudos da Linguagem (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-2737>

<sup>2</sup> Docente do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Linguística e Letras (PUCRS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7248-6765>

## 1 Introdução

Desde 2012, na Universidade Federal do Rio Grande, temos a oferta de cursos de português brasileiro (PB) para estrangeiros vinculados ao programa de extensão Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE). As turmas, inicialmente ofertadas em demanda fechada da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade, compunham-se, até 2017, de estudantes pós-graduandos intercambistas falantes de espanhol. O atendimento a hispano-falantes nos cursos permite-nos reforçar a percepção de suas dificuldades relacionadas à pronúncia de vogais médias-baixas do português brasileiro, também documentada na literatura sobre aquisição fonético-fonológica de português por falantes de espanhol. Propomos, por isso, o presente estudo. Para tanto, consideramos os pressupostos do modelo de Flege (1995) e os resultados de pesquisa sobre percepção ou produção de vogais médias (ALLEGRO, 2010; FEIDEN; ALVES; FINGER, 2014; BRISOLARA; SOLÉ, 2016; FEIDEN; PEROZZO; FINGER; FONTES, 2016; MACHRY DA SILVA; BRESCANCINI; HÜBNER, 2016; PEREYRON; ALVES, 2016) para a apresentação de propostas contextualizadas nos planos de ensino dos cursos de português como língua adicional (PLA) no nível A1.1. Essa proposta insere-se em uma perspectiva de ensino de línguas baseado em tarefas (ELLIS, 2003; ELLIS, 2009; ELLIS *et al.*, 2020, WILLIS, 1996), e buscamos discutir sobre a possibilidade de acesso consciente aos graus de abertura de vogais em suas dimensões contrastivas e alofônicas, contextualizadas em tarefas integradas.

Em uma abordagem baseada em tarefas, o sentido tem primazia sobre a forma. Nessa perspectiva, a estrutura linguística mostra-se necessária para o desenvolvimento de ações mediadas pelo uso da língua. São algumas questões persistentes, quando se trabalha nessa perspectiva: como abordar aspectos fonético-fonológicos? Como desenvolver momentos de foco na forma sem quebrar o ritmo de uma tarefa? Como preparar orientações para a compreensão e a produção de segmentos do português brasileiro em suas dimensões fonéticas e como orientar os aprendizes à percepção de sua caracterização fonológica? Por exemplo, percebemos, na consideração de pares distintivos, o valor opositivo entre vogais médias-altas e médias-baixas (vela: vê-la), mas há também processos de abaixamento, convertendo vogais médias-altas em médias-baixas em ambiente tônico, como o abaixamento datílico e o espondaico (BOHN, 2017), de aplicação bastante regular, e o abaixamento de vogais médias em sílaba átona precedendo a sílaba tônica, de aplicação mais sensível a variáveis sociais como faixa etária e distribuição geográfica (MEIRELES; GAMBARINI; SCHERRE, 2017).

## 2 Ensino de línguas baseado em tarefas e foco na forma

Ellis et al. (2020, p. 357, tradução nossa) reconhecem que o planejamento de foco na forma não é fácil, mas também que “enquanto uma tarefa está em desenvolvimento, há oportunidades para prover foco na forma sem prejudicar a interação ou comprometer a primazia do sentido<sup>3</sup>”. Tendo como prioridade a interação, é importante que pensemos sobre a passagem do acesso incidental aos dados da língua ao seu acesso consciente e posterior automatização. Segundo os autores, “O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas [TBLT (do inglês *Task-Based Language Learning*)], quando sustentado por estratégias que focam a atenção dos aprendizes na forma, promove aprendizagem implícita.”<sup>4</sup> (ELLIS et al., 2020, p. 30, tradução nossa).

Ellis et al. (2020) apontam para diferentes perspectivas teóricas referentes à importância, para a aquisição, do acesso consciente aos dados da língua e a suas regularidades. Sobre *noticing*, os autores reconhecem a aprendizagem incidental, a qual “pode ocorrer em todos os tipos de instrução, incluindo a instrução explícita. Por exemplo, os aprendizes podem incidentalmente adquirir traços y e z até mesmo quando a instrução é explicitamente dirigida ao traço x.”<sup>5</sup> (p. 31-32, tradução nossa). A percepção da aprendizagem incidental seria uma evidência para a adequação do modelo da TBLT, já que, com primazia no sentido, a orientação para o foco na forma apresenta-se no momento em que refletir sobre uma determinada estrutura faz-se necessário para a interação e para o resultado da tarefa. O ponto de divergência, apontam Ellis et al. (2020), é a integração do foco na forma ao desenvolvimento da tarefa, pois, para Long (2015 apud ELLIS et al. 2020, p. 33, tradução nossa), “seriam desejáveis rápidos episódios de atenção seletiva”, enquanto para Ellis (1994, 2018 apud ELLIS et al. 2020, p. 33, tradução nossa), “algumas aulas explícitas podem ajudar os estudantes a adquirir aqueles traços linguísticos ‘frágeis’ que frequentemente não são aprendidos mesmo quando o foco na forma acompanha a *performance* da tarefa.”<sup>6</sup>

Uma vez que, ao longo da interação, o *input* vai se constituindo de maneira bastante variável, não é possível ter-se total previsão dos elementos linguísticos que

<sup>3</sup> [...] while a task is running, there are opportunities to provide FonF without disturbing the interaction or compromising the primacy of meaning.

<sup>4</sup> TBLT, when supported by strategies that focus learners' attention on form, promotes implicit learning.

<sup>5</sup> [...] [it] can occur in all kinds of instruction, including explicit instruction. For example, learners may incidentally acquire features y and z even when the instruction is explicitly directed at feature x.

<sup>6</sup> [...] some explicit lessons may help learners to acquire those linguistic 'fragile' features which are often not learned even when focus on form accompanies the performance of a task.

serão necessários aos estudantes, participantes engajados no evento. A respeito da previsão de tópicos, há diferentes modelos de ensino de línguas baseado em tarefas. Prabhu (1987 *apud* Ellis *et al.* 2020), por exemplo, diferencia entre currículos que funcionam como construtos operacionais e aqueles que funcionam como construtos iluminadores. Os que funcionam como construtos operacionais são mais flexíveis, uma vez que dependem de implementação determinada por critérios definidos localmente. Diferentemente, naqueles que funcionam como construtos iluminadores (*illuminative*, na obra consultada), há maior detalhamento de planejamento, com definição de conteúdos. Na linha do construto operacional, o objetivo seria o desenvolvimento de capacidades gerais, de modo a possibilitar ao aprendiz a aquisição de habilidades para o desenvolvimento de diferentes tarefas no futuro. Sobre tarefa, Ellis (2009, p. 222, tradução nossa) pontua que, para a sua constituição é preciso que o foco primário esteja no sentido, que haja alguma lacuna de informação ou necessidade de expressar opinião, que os aprendizes possam acessar recursos próprios para desenvolvê-la e que o resultado pretendido não seja de treino linguístico, mas que esteja além do uso da língua. Segundo o autor, o não atendimento a essas condições implica no desenvolvimento de exercícios de gramática contextualizada. Ellis (2003) desenvolve critérios para o sequenciamento de tarefas, que devem funcionar como linhas ou recursos para o plano de trabalho do docente.

O sequenciamento e a organização das tarefas em si são tópicos de importante consideração no estudo ora proposto. Considerando-se o desenvolvimento de práticas de compreensão e de produção de vogais médias do português brasileiro, em que momento propor acesso consciente a dados de pronúncia, de maneira a manter a organicidade da tarefa e o seu resultado não linguístico? Sobre o momento da abordagem ao dado a ser focado, Ellis *et al.* (2020) reportam resultados do experimento desenvolvido por Ellis, Li e Zhu (2018 *apud* ELLIS *et al.*, 2020), no qual foi testado o impacto do foco na forma no momento de pré-tarefa<sup>7</sup>. No estudo desenvolvido, um grupo de aprendizes chineses foi organizado em dois subgrupos para a comparação de resultados de tarefas com prévia instrução explícita de pontos de gramática. O grupo experimental recebeu dez minutos de aula sobre voz passiva em inglês, antes do desenvolvimento da tarefa de recontar histórias. Os autores perceberam que os aprendizes que receberam orientações sobre a forma, em momento precedente ao do desenvolvimento da tarefa, mantiveram-se focados em como realizar as estruturas-alvo, reduzindo a sua atenção

---

<sup>7</sup> Conforme Willis (1996), o quadro para o ensino baseado em tarefas se organiza em momentos de pré-tarefa, com a introdução ao tópico e à tarefa, o ciclo da tarefa, com o seu desenvolvimento, e a fase de foco na forma.

no significado. Além disso, o treino prévio não garantiu acurácia no uso das estruturas morfossintáticas estudadas. Ellis *et al.* (2020) nos mostram, com a descrição de experimentos disponíveis na literatura, que uma alternativa à aula de gramática na fase de pré-tarefa é a organização de modelos com a eliciação da forma-alvo em textos orais, escritos ou multimodais que funcionem como exemplos.

Sobre o foco na forma durante o desenvolvimento da tarefa, há, em Ellis *et al.* (2020), a consideração de diferentes abordagens à forma, de maneira conversacional ou didática; incidental ou planejada. Essa discussão envolve a consideração de *feedback* corretivo e das estratégias para a sua condução. Os autores, a partir de Spada *et al.* (2014), retomam a diferenciação entre foco na forma integrado (fornecido ao longo da atividade comunicativa) e isolado (em blocos separados, de instrução gramatical).

O foco na forma após a tarefa apresenta-se como uma oportunidade para os aprendizes para que retomem pontos de dificuldade de expressão linguística no desenvolvimento da tarefa. Uma das estratégias de foco na forma apontadas por Ellis *et al.* (2020) é o “aumento de consciência” (CR, do inglês *consciousness raising*), através do qual o aprendiz é guiado à compreensão explícita de padrões da língua-alvo. Essa estratégia, segundo os autores, a partir de Ellis (2003), não precisa ser reservada apenas para o momento pós-tarefa, mas pode ocorrer ao longo de seu desenvolvimento, embora tenha papel de relevo em sua fase final.

O presente estudo tem por objetivo discutir a formulação de propostas para viabilizar percepção e produção de vogais médias do PB e suas condições de ocorrência e variação, em tarefas para o nível A1.1 dos cursos de português como língua adicional do CELE da Universidade Federal do Rio Grande, cujos planos de ensino foram construídos com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Além desse referencial, foram consideradas também as tarefas do Exame Celpe-Bras para os níveis a partir do intermediário. Tal escolha teve como base Schoffen e Martins (2016).

Na próxima seção, descrevemos brevemente o plano de ensino do nível A1.1 dos cursos regulares de português como língua adicional do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal do Rio Grande.

### 3 Descrição dos planos de ensino de nível A1 do CELE

De 2017 a 2020, o nível básico dos cursos de português como língua adicional do CELE estava organizado em dois semestres rotulados como A1 e A2. Em 2020, com a pandemia de COVID-19, as condições para a oferta de cursos mudaram. As turmas,

constituídas majoritariamente por estudantes falantes de espanhol oriundos de países americanos e residentes em Rio Grande ou Pelotas, passaram a ter também falantes de outras línguas e falantes de espanhol não residentes no Brasil. Desse modo, com a mudança de perfil dos grupos atendidos, percebemos que seria necessário desdobrar o nível A1 em dois níveis: A1.1 e A1.2, de modo a deixar mais acessíveis as tarefas propostas. Essa mudança de configuração, com a carga horária semanal desenvolvida em duas horas de interações síncronas (via *software* de videoconferência) e duas horas de interações assíncronas (em tarefas via Moodle, e-mail ou mesmo WhatsApp), motivou ajustes ainda mais profundos, como momentos de foco na forma diluídos entre as fases de pré-tarefa, da tarefa em si e pós-tarefa, especialmente no nível A1.1.

Os planos de ensino dos cursos do CELE são organizados a partir da indicação de âmbitos e propósitos de interação. Por exemplo, o nível A1.1 tem tarefas iniciais com objetivos de apresentações pessoais, no âmbito circunscrito ao contexto imediato da sala de aula, mas logo ampliado para situações de interação com maior distância entre interlocutores, como o contexto em ambientes de trabalho ou ambientes acadêmicos de maior formalidade. A partir da indicação do propósito, cabe ao(a) professor(a) construir a proposta de tarefas e organizar a sequência de passos, conforme as respostas dos discentes nas interações síncronas e assíncronas, como as respostas recebidas após o envio prévio de e-mail à turma, antes do primeiro encontro síncrono. Na progressão do curso, seguimos com propósitos de interação em nível de sobrevivência, como solicitação e fornecimento de endereços e indicações de localização; consulta de preços de alimentos e solicitação e fornecimento de informações referentes ao tópico de alimentação, em casa ou em estabelecimentos comerciais; solicitação e fornecimento de informações sobre pontos de atendimento à saúde, descrição de sintomas, marcação de consulta, documentação do Sistema Único de Saúde, busca por atendimento. Na conclusão das primeiras sessenta horas de curso, abordamos, em linhas gerais, as questões de trabalho, com solicitação e fornecimento de informações sobre vagas de emprego, bem como documentações e rotinas relacionadas.

Os objetivos de interação abordados no nível A1.1 são ampliados no A1.2. Por exemplo, no que se refere a emprego, passamos ao aprofundamento do tema, com a abordagem a direitos trabalhistas e a documentos, como Carteira de Trabalho e Previdência Social, contrato de trabalho, aviso de férias, contracheque e aviso prévio. Muitos dos desdobramentos dos tópicos dos planos de ensino foram sendo propostos de 2017 até o momento atual, depois que optamos por deixar de seguir o livro didático antes adotado. A transição foi feita de maneira gradual, a partir da

análise das demandas dos estudantes matriculados nos cursos sequenciais. Ainda relacionadas ao tema do trabalho, por exemplo, estão as comunicações em âmbito profissional, com a exploração de estratégias de comunicação dentro das empresas (e-mails, memorandos etc.) e desenvolvimento de práticas de comunicação, observada a distância entre interlocutores em ambientes institucionalizados e a organização de interações com maior grau de formalidade. Sendo o plano de ensino de formulação bastante aberta, os percursos são bastante sensíveis às informações trazidas pelos participantes. Isso significa que alguns ambientes de trabalho podem ter também interações reconhecidas como de âmbito mais familiar. Há desenvolvimento dos tópicos relativos à saúde e alimentação e, na conclusão das sessenta horas de curso, passamos ao propósito de construção de relatos de eventos adversos, em espaços altamente institucionalizados, como delegacias e hospitais, e também em contextos de comunicação familiar.

Tendo considerado a contextualização dos cursos do CELE, a seguir, tratamos da importância de se perceber e produzir sons, a partir de Flege (1995) e, na sequência, consideramos análises de dados de percepção e produção de vogais médias por falantes de espanhol aprendizes de português brasileiro, para a posterior discussão de propostas.

#### **4 A importância da percepção para a produção de sons**

Dentre os estudos que contemplam a importância da percepção para aquisição dos sons das línguas, descrevemos o modelo de Flege (1995). O autor propôs o Modelo de Aprendizagem de Fala (SLM), no qual afirma que os sistemas fonéticos podem ser adaptados durante toda a vida e que estes são modificados em função dos sons encontrados na L2<sup>8</sup>, podendo ser adicionadas novas categorias fonéticas ou, ainda, modificadas as já existentes. O SLM foi proposto para explicar a aquisição por bilíngues experientes em contexto de imersão.

Com base no modelo de Flege (1995), podemos entender que a L1 e a L2 compartilham um mesmo espaço fonológico, e que os mecanismos e processos disponíveis na aprendizagem dos sons da L1 podem ser aplicados na L2 em qualquer idade. O autor defende que há uma relação entre percepção e produção dos sons. Segundo os pressupostos do SLM, se o aprendiz perceber os sons da LE, terá maior chance de produzi-los de forma adequada. A percepção desses sons será sensível à

---

<sup>8</sup> Os termos LM, L1 (para língua materna) e os termos LE, L2 e LA (para a língua não materna) são usados de forma indiscriminada neste estudo, com exceção dos casos em que são citados no aporte teórico, pois estão relacionados com as concepções dos estudiosos referidos no trabalho.

sua constituição como semelhantes ou diferentes daqueles da L1 do falante. Assim, sons parecidos com os da sua L1 terão maior probabilidade de serem classificados como equivalentes, pois o aprendiz poderá não perceber a diferença entre eles, estabelecendo ambos em uma mesma categoria. De outro modo, sons com maiores diferenças fonéticas, na comparação entre a L2 e a L1, deverão ser percebidos como diferentes, sendo criadas novas categorias. Apesar da importância da percepção, segundo Flege (1995), nem todos os erros encontrados na produção de aprendizes têm como motivação dificuldades a ela relacionadas, sendo o *input* fonético inadequado também uma possível justificativa para as estruturas produzidas.

Ainda que a nossa proposta tenha como público-alvo aprendizes de níveis iniciais de aprendizagem, o SLM pode dar suporte a este estudo, em especial por termos como foco línguas próximas. Considerando as vogais médias do espanhol e do português, estudantes hispânicos de PB podem perceber vogais médias-baixas como sendo equivalentes a vogais médias-altas, o que, segundo Flege (1995), é denominado de “classificação por equivalência”. Através desse processo, os aprendizes incluem ambas as vogais em uma mesma categoria, não criando novas categorias na língua adicional. Por essa razão, consideramos o SLM um modelo válido para a discussão da percepção das vogais médias do português por falantes nativos de espanhol. Além disso, a percepção de produção de vogais médias no PB costuma ser uma dificuldade recorrente em dados de aprendizes hispânicos, mesmo em estágios mais avançados da língua.<sup>9</sup>

Apresentamos aqui uma revisão sobre a importância do desenvolvimento da percepção para a produção dos segmentos vocálicos e consonantais de L2, a partir de Flege (1995). A seguir, descrevemos estudos que abordam a percepção e/ou produção de vogais médias do português como língua não materna.

#### **4.1 Os estudos de percepção e produção de vogais médias do português por falantes de espanhol**

Nesta seção, descrevemos os principais resultados encontrados em estudos sobre aquisição de vogais médias do português por falantes de espanhol<sup>10</sup>. Em 2010,

<sup>9</sup> Em 2021, Flege e Bohn propuseram o Modelo de Aprendizagem de Fala Revisado (SLM-r), que mantém muito dos preceitos do SLM, como a crítica à Hipótese do Período Crítico. O SLM-r, diferente do SLM, enfatiza o primitivo acústico e a importância do peso das pistas acústicas.

<sup>10</sup> Seria interessante verificar as taxas de percepção e produção das vogais considerando a variação diatópica do espanhol, a fim de observarmos se o dialeto influencia na maior ou menor percepção dos sons vocálicos, no entanto, dos estudos resenhados, somente o de Machry da Silva, Brescancini e Hübner (2016) incluiu sujeitos de outros países que não a Argentina. O estudo de Brisolara e Solé

Allegro realizou um estudo sobre a percepção, por argentinos, das vogais do PB em posição tônica. Quatro estudantes universitários brasileiros gravaram os estímulos para o teste de percepção aplicado a 34 falantes nativos de espanhol, vinculados a uma universidade pública de Buenos Aires. O estudo indicou que os participantes apresentaram facilidade em identificar estímulos iguais (ex.: s[o]co x s[o]co) e tiveram dificuldades com estímulos diferentes (ex.: s[ɔ]co x s[o]co), embora alguns professores tenham identificado determinados estímulos como diferentes, quando, na verdade, eram idênticos, possivelmente por hipercorreção. O estudo também possibilitou concluir que a maior dificuldade de percepção está na discriminação de vogais médias-baixas e vogais médias-altas, conforme pode ser evidenciado nos resultados apresentados por Allegro (2010, p.68), ou seja, no par '/ɛ/ – /i/' (ex.: c[ɛ]rco x c[i]rco), o percentual de acertos foi 84%; em '/ɛ/ – /e/' (ex.: c[ɛ]rco x c[e]rco), 53%; em '/e/ – /i/' (ex.: c[e]rco x c[i]rco), 70%; em '/ɔ/ – /u/' (ex.: s[ɔ]co x s[u]co), 82%; em '/ɔ/ – /o/' (ex.: s[ɔ]co x s[o]co), 46% e em '/o/ – /u/' (ex.: s[o]co x s[u]co) – 75%.<sup>11</sup>

Também no âmbito da percepção, Feiden, Alves e Finger (2014) buscaram verificar se a anterioridade e a altura das vogais médias do PB tinham efeito em sua identificação por 16 falantes nativos de espanhol oriundos da Argentina, estudantes do Ensino Médio que cursavam português há, pelo menos, dois anos e estavam em um intercâmbio de três semanas em Porto Alegre, RS, Brasil. Foi-lhes aplicado um teste de identificação de vogais tônicas, com estímulos gravados por quatro estudantes universitários de Porto Alegre, com pares mínimos no PB. Os autores demonstraram a dificuldade dos participantes na identificação de vogais médias, independentemente de serem anteriores ou posteriores. Os percentuais mais baixos de identificação correta foram os relativos às vogais médias-baixas (/ɛ/ 38,3%; /ɔ/ 26,2%), em comparação com vogais médias-altas (/e/ 57,6%; /o/ 63,9%). A pesquisa ainda concluiu que os participantes se encontravam em um estágio de formação de novas categorias do português.<sup>12</sup>

O estudo de Feiden, Perozzo, Finger e Fontes (2016), com 11 alunos argentinos com idades entre 17 e 18 anos, revelou que os participantes eram capazes de

---

(2016), apesar de ter sujeitos colombianos, trabalha com produção, não percepção. Todos os demais estudos tratam de argentinos.

<sup>11</sup> Para Allegro (2010), a dificuldade na distinção entre vogais médias-altas e altas pode ser decorrente do espaço acústico que ocupam essas vogais no PB e no espanhol, considerando-se os dois primeiros formantes. Para Allegro (2010, p.68), "espaços acústicos correspondentes à vogal média alta da língua portuguesa podem coincidir com o espaço acústico correspondente à vogal alta da língua espanhola." Cabe esclarecer que os dois primeiros formantes são conhecidos como F1 (que faz referência à altura da língua) e F2 (que faz referência à anterioridade e à posterioridade da língua).

<sup>12</sup> Para os autores, ainda que o percentual de acerto das médias-altas seja maior do que das médias-baixas, não chega a 70%, o que pode mostrar que mesmo as vogais médias-altas se encontram em espaço acústico diferente comparando-se o PB com o espanhol.

discriminar os segmentos anteriores [e, ε], ainda que com um percentual de acuidade inferior a 40% (39% para a média-baixa [ε] e 31% para a média-alta [e]). No que diz respeito às vogais posteriores, os autores concluíram que não havia diferença significativa na discriminação de [o] (com 42% de acertos) e [ɔ] (com 40% de acertos). Segundo os estudiosos, os participantes apresentam, ainda que com baixo índice, certa capacidade para distinguir vogais médias anteriores, mas o mesmo não ocorre com vogais médias posteriores.

Machry da Silva, Brescancini e Hübner (2016) analisaram se 32 falantes nativos de espanhol, residentes em Porto Alegre, conseguiam perceber as formas alofônicas das vogais médias em posição pretônica do PB, considerando o alçamento sem motivação aparente (ex.: s[i]nhor, c[u]berta) e a harmonia vocálica (ex.: b[i]bida, f[u]rmiga) em dois testes: identificação de palavras e identificação em fala espontânea. O estudo revelou que, com relação ao primeiro teste, os participantes apresentaram alto grau de acuidade na percepção da variação das vogais anteriores e posteriores, tanto considerando o processo de alçamento sem motivação aparente (média: 84,22% para a percepção da alternância de [e, i] e 73,00% para [o, u]) quanto a harmonia vocálica (média: 76,66%, para vogais anteriores, e 68,19%, para vogais posteriores). Constatou-se que, apesar dos elevados índices de acuidade, os participantes percebem mais a alternância em vogais anteriores se comparada com posteriores, o que pode ser justificado pelo fato de vogais que são articuladas na parte da frente da boca apresentarem maior saliência fônica. No teste de identificação em fala espontânea, há bastante acuidade na alternância de vogais pretônicas anteriores e de posteriores, considerando-se o alçamento sem motivação aparente ([e, i] média: 71,25%, [o, u] 66,88%) e a harmonia vocálica ([e, i] média: 72,22% e [o, u] 69,16%). Diferentemente do teste de identificação de palavras, no teste em fala espontânea, não há diferenças significativas referentes à percepção da alternância em vogais anteriores e posteriores. As autoras também concluíram que, em palavras com forte tendência à elevação na variedade do PB de Porto Alegre, as vogais médias tendem a ser mais bem percebidas como vogais altas, especialmente se não são cognatas com o espanhol (ex.: m[i]nino, c[u]lher). Em cognatas ou cognatas parciais, houve uma tendência à percepção da vogal média, por influência do espanhol.

Brisolara e Solé (2016) analisaram as vogais médias átonas finais do PB produzidas por duas colombianas, de 25 e 42 anos, que estudavam na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e cursavam português na universidade, em nível intermediário. Ambas estavam há 18 meses no país no momento da coleta. Foi constituído um grupo controle, formado por duas rio-grandinas, com 26 e 38 anos,

estudantes de Letras-Português da FURG. Os dados do grupo controle foram utilizados como parâmetro de análise da fala das participantes colombianas, denominado grupo experimental. No que diz respeito às coletas, foi aplicado um teste de produção de palavras em português a ambos os grupos e um teste de produção de palavras em espanhol às falantes não nativas de PB. Este último teste serviu para que as pesquisadoras pudessem observar se as falantes colombianas, ao produzirem as vogais átonas /e/ e /o/, sofriam influência de sua língua materna ou não. Os resultados indicaram que as vogais do PB produzidas pelas falantes do grupo experimental eram diferentes das vogais das falantes nativas do português, sendo mais baixas do que as produzidas pelas brasileiras, especialmente no que se refere à vogal /e/. O estudo revelou diferenças de anterioridade e de altura entre o [e] pronunciado em português pelas colombianas (mais anterior e mais baixo) e o [e] nos dados em português das brasileiras; também para as posteriores foram observadas diferenças de altura e posterioridade: o [o] na fala em português das colombianas foi mais baixo e mais posterior em comparação com os dados das brasileiras, o que mostrou que as participantes do grupo experimental produzem vogais em português mais baixas do que as evidenciadas no grupo controle. Essa tendência a vogais mais abertas para /e/ e /o/ apareceu tanto nos dados em português quanto naqueles em espanhol na fala das participantes colombianas.

Pereyron e Alves (2016) realizaram um estudo sobre a produção das vogais do português por 10 argentinos, cinco monolíngues, gravados em *Mar del Plata*, em 2014, e cinco bilíngues, oriundos da mesma cidade argentina, mas residentes em Porto Alegre há mais de três anos, cujos dados foram gravados em 2015. Os autores analisaram os seguintes parâmetros acústicos: F1, F2 e duração das vogais. Foram aplicados dois instrumentos de leitura de palavras aos bilíngues, um em espanhol e outro em português, e apenas o instrumento em espanhol aos monolíngues. O estudo mostrou que os bilíngues não produziram as distinções entre vogais médias-baixas e vogais médias-altas, mas as vogais médias-altas encontram-se em um espaço acústico mais alto, o que pode indicar que os bilíngues estão adaptando a vogal, com o intuito de formar as vogais médias-baixas do português, criando novo lugar para esses segmentos. Tal fato não foi evidenciado nos dados dos monolíngues. Com relação à duração, os dados dos bilíngues revelaram que as vogais eram mais longas no português não nativo e, inclusive, esse grupo apresentou vogais mais longas no espanhol, em comparação com os dados dos monolíngues.

#### **4.2 A importância da percepção para a construção de categorias e duas propostas para o ensino explícito de vogais médias**

É importante, para a aquisição de uma língua estrangeira, conhecer o sistema fonológico desta língua, pois pode haver ali sons que contrastam significado, mas que, na língua materna do aprendiz, inexitem ou são classificados como alofones, não causando problemas na comunicação. No espanhol, por exemplo, há duas vogais médias fonológicas, /e/ e /o/, cujas manifestações fonéticas são de caráter exclusivamente alofônico. Conforme Conde (2001), a vogal /e/ em *perro* é diferente da encontrada em *seco*, sendo mais aberta no primeiro exemplo em comparação com o segundo, mas a realização mais aberta ou fechada é muito diferente da descrita no português e, por essa razão, é um traço pouco relevante na língua espanhola.

Por outro lado, no PB, o sistema fonológico das vogais médias é maior, sendo constituído por quatro segmentos: /e/, /o/ (vogais médias-altas), /ɛ/, /ɔ/ (vogais médias-baixas), como podemos observar em ‘seco’ – [e] (adjetivo), ‘seco’ – [ɛ] (verbo), ‘soco’ – [o] (substantivo), ‘soco’ – [ɔ] (verbo). Conforme observamos nos exemplos, a alteração da qualidade da vogal, se média-alta ou média-baixa, em pares como esses, provoca mudança no significado. Nesse sentido, no caso de nativos de espanhol adquirindo português, é necessário que percebam as diferenças entre ambos os sistemas fonológicos, a fim de produzir as distinções na língua estrangeira.

Considerando a dificuldade com relação à percepção das vogais médias do PB por parte de aprendizes hispânicos evidenciadas nos estudos descritos na seção 4.1, sugerimos que, em sala de aula, sejam propostas atividades que auxiliem os alunos na reflexão sobre tais sons. Por exemplo, em Alves, Brisolara e Perozzo (2017), são propostas atividades como: (a) ouvir palavras, prestando atenção aos sons relacionados aos grafemas <e> e <o>, repeti-las em voz alta e identificar o que diferencia os pares de palavras com relação ao significado (ex.: ‘erro’ - substantivo x ‘erro’ - verbo); (b) com base em nomes de cantores hispânicos, refletir se as vogais médias são pronunciadas de forma aberta como no PB (ex.: Luis Miguel<sup>13</sup>); (c) identificar palavras com a mesma grafia que têm pronúncias diferentes, ou seja, a vogal é média-alta ou média-baixa, em função da mudança de significado (ex.: m[o]lho - com vogal média-alta para o substantivo -, mas não elab[o]ro - que ocorre apenas como verbo).

Ferreira e Telles (2018), ao analisarem cinco livros de PB para estrangeiros, constataram que faltam nos manuais instruções referentes a vogais médias-baixas e propuseram para o nível A1 dos cursos regulares sequenciais de português como língua adicional da FURG, atividades de consciência fonológica dessas vogais. Para

---

<sup>13</sup> No PB, palavras oxítonas terminadas por <el> têm a vogal média-baixa como forma fonética, como em Miguel, coronel, pastel, papel, cordel etc.

tratar do tópico ‘Conhecendo-nos’, do plano de ensino em funcionamento à época, selecionaram trechos de apresentações de artistas entrevistados por Ruy Godinho, no programa radiofônico “Então, foi assim?”, cujos nomes de obras, autores e intérpretes têm vogais médias-baixas. Como primeira atividade, os alunos escutam os trechos e conhecem um pouco sobre os músicos e, também, adquirem vocabulário. Como segunda atividade, a partir dos trechos ouvidos, há perguntas que preveem respostas nas quais as vogais-alvo aparecem. A terceira atividade tem foco na manipulação dos sons, através de acesso ao site *fonologia.org* e do uso de espelho para visualizar os movimentos para produção de vogais médias-baixas e médias-altas. A quarta atividade consiste em um jogo de cartas, no qual, a partir da transcrição fonética da palavra, o aluno a lê em voz alta e os demais colegas julgam se a pronúncia está adequada. Para realizar esta atividade, antes os estudantes têm contato com símbolos fonéticos, através de exemplos de palavras e suas definições, retirados do Dicionário Houaiss On-line, com o acréscimo da transcrição do vocábulo. Como forma de destacar que as vogais médias-baixas ocorrem em sua maioria em sílaba tônica, as autoras sugerem o trabalho com a Escala *Cuisinaire* ou com desenhos de barras para que os alunos percebam as diferenças entre sílaba tônica e átona, representando a sílaba tônica com uma barra grande e a átona com uma barra pequena, por exemplo.

## 5 Vogais médias: contraste e variação no ensino de PLA

Apresentaremos, a seguir, duas propostas de atividades visando conduzir aprendizes de PB à percepção e à produção de vogais médias-baixas do português. Os exercícios foram elaborados a partir da consideração de fatores como as semelhanças e diferenças entre os sistemas vocálicos do PB e do espanhol falado na América e as dificuldades de percepção e de produção das vogais médias-baixas por aprendizes de português falantes de espanhol, conforme vimos na seção 4.1. Trabalhamos com a interpretação de Flege (1995) de que a diferença entre sistemas com relação à distintividade de segmentos cria a necessidade de constituição de novas categorias. Considerando a proposta de análise linguística vinculada ao desenvolvimento de tarefas, na perspectiva da TBLT, e os achados de Trofimovich et al. (2003)<sup>14</sup>, temos em conta também a adequação do vocabulário mobilizado para o desenvolvimento das atividades.

---

<sup>14</sup> A respeito do vocabulário, Trofimovich et al. (2003) investigaram o papel da frequência e da familiaridade lexical para a produção de vogais do inglês por aprendizes coreanos residentes nos

### 5.1 Proposta para o nível A1.1 (práticas de percepção e produção)

Sugerimos aqui atividades de foco na forma voltadas às vogais médias do PB em tarefas vinculadas ao tópico da saúde, revisitando a percepção da regularidade da abertura da vogal em sílaba tônica e regras que fazem referência a contextos átonos. No cotidiano, apresentam-se vários motivos para que entendamos as tarefas relativas à saúde como de nível básico. É importante poder descrever sintomas, relatar situações que podem estar relacionadas ao estado de saúde e ainda buscar atendimento preventivo, como vacinas, ou de acompanhamento, como nos programas de saúde da família. Entendendo que as propostas apresentadas aqui podem sofrer adaptações, em razão da constituição das turmas, o nosso objetivo é o de apresentar possibilidades de acesso consciente a regularidades de ocorrência de vogais médias-baixas no português brasileiro, as quais, como vimos anteriormente, são fonemas dessa língua, mas também se apresentam por regras variáveis.

Propomos duas tarefas em sequência as quais podem ter, como momento de pré-tarefa, leitura de textos multimodais, como o breve vídeo instrucional “SUS - Sistema Único de Saúde”, publicado pelo canal do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás, no qual são apresentadas as funções do SUS. Constituem-se também como informações importantes as orientações relativas ao Cartão Nacional de Saúde, disponíveis na página do Ministério da Saúde, bem como as descrições dos postos de atendimento em saúde pública disponíveis na página da Secretaria Municipal de Saúde. Indo em direção aos propósitos da tarefa, o vídeo “Proteja-se: o que fazer se você sentir os sintomas relacionados à covid-19” (AGÊNCIA SENADO, 2021) pode ajudar com *input* de vocabulário em modalidade oral. Nele, apresentam-se alguns sintomas de COVID-19 e indica-se a procura por posto de saúde ou a chamada telefônica ao Disque Saúde.

Com os materiais sugeridos, acessamos algumas informações referentes ao SUS e a sintomas, os quais podem constituir vocabulário a ser organizado em jogos com figuras (de partes do corpo, sintomas etc.), palavras, expressões e frases. As

---

Estados Unidos. No experimento, foram coletados dados de crianças e de adultos. Em um primeiro momento, os dados eram de participantes com um ano de residência e, posteriormente, houve ampliação da amostra com a inclusão de adultos com sete anos de residência e exposição a dados de inglês falado nos Estados Unidos. Para a avaliação de familiaridade, os participantes classificaram os vocábulos do experimento em termos de seu grau de conhecimento em um espectro entre “não conheço a palavra” e “conheço muito bem a palavra”. Os resultados obtidos indicaram, nos dados dos adultos, correlação entre acurácia na produção de vogais e frequência e familiaridade dos vocábulos.

tarefas que propomos são referentes à descrição da situação e ao fornecimento de informações sobre estado de saúde, como apresentamos abaixo, em (1) e em (2).

(1) Tarefa 1: Você está na emergência aguardando atendimento. Já passou pela triagem. Está com 39° C de febre, mas pressão normal. Seu quadro é estável, mas é preciso esperar pelo atendimento médico. A previsão de espera é de 2 a 3 horas. Mande uma mensagem de áudio para o seu colega e amigo brasileiro para avisar que está na emergência médica e que vai demorar. Diga ao amigo como se sente e que está com febre, mas avise que, pela classificação de risco, seu quadro não parece ser grave.

(2) Tarefa 2 (*Role-play*): Você está no atendimento. Explique ao médico o que você sente (outro estudante fará as perguntas).

No contexto atual, com cursos articulados em momentos síncronos e em momentos assíncronos, a Tarefa 1 pode ser uma tarefa para o período assíncrono, por não depender da participação direta de um colega, mas cuja participação é possível via chat do Moodle, bem como é possível a consulta ao(à) docente. Para o seu desenvolvimento, pode ser útil apresentar brevemente o gráfico do sistema de triagem de Manchester, conforme encontramos na postagem publicada em 2015 na página da Rede Humaniza SUS, com sua classificação por cores, conforme a situação de emergência. Por ser uma tarefa rápida, que envolve poucos dados de informação, poderia também ser desenvolvida no momento síncrono, com a combinação do envio de áudios para o grupo via *link* (com o arquivo em uma nuvem) ou via Moodle ou ainda em outro ambiente virtual de aprendizagem definido no curso. A tarefa em áudio mobiliza a necessidade de pronúncia de algumas palavras, como ‘médico’ e ‘febre’, nos quais vemos vogais médias-baixas em contexto tônico, reforçando a observação já feita no início do curso, caso se tenha seguido as sugestões de Ferreira e Telles (2018).

A segunda tarefa depende da mobilização de vocabulário de partes do corpo e de sintomas, o qual pode ser acessado também na retomada de materiais de jogos, caso tenham sido usados na pré-tarefa. Este momento, também de produção e compreensão oral, demanda a pronúncia de palavras em português, as quais podem ser anotadas pelo(a) docente para posterior condução de foco na forma.

Ao longo da segunda tarefa, algumas palavras podem ser necessárias para descrever sintomas, como aquelas que fazem referência a partes do corpo, como: cabeça, testa, olhos, ouvidos, boca, garganta, dentes, peito, pés, pele (de caráter mais amplo) e tórax, ventre, costas, quadril, pulmões, estômago (mais específicos). Em quase todos os vocábulos, temos vogais médias e, em muitos, contexto para aplicação de regra de alçamento de vogais médias em sílaba átona (como na sílaba

final em ‘olhos’, com a vogal alta posterior reduzida [ʊ], e em ‘pele’, com a vogal alta anterior reduzida [ɪ]). Podemos aproveitar o vocabulário solicitado pelos estudantes e ampliá-lo na fase de foco na forma, aproveitando para acessar a sua pronúncia. Talvez não tenhamos materiais autênticos em áudio e vídeo com queixa, descrição de sintomas e perguntas do médico para a construção de diagnósticos, mas há vídeos instrucionais abertos, disponíveis no YouTube, com algumas orientações em saúde, como, por exemplo, o canal “Pri Leite Yoga”, com videoaulas com exercícios para dores de cabeça, dores nos ombros e dores nas costas. As palavras mobilizadas podem ser organizadas pelo(a) docente para a observação e a comparação de palavras pronunciadas com [e] e com [ɛ], bem como palavras com [o] e com [ɔ]. Dependendo dos áudios acessados, os aprendizes reforçarão a informação de que a tonicidade conta para o abaixamento da vogal, mas, dependendo da região do interlocutor, poderão ser observadas médias-baixas em sílaba átona pretônica (como na palavra int[ɛ]ressante, na fala da médica Paola Torres sobre medicina integrativa, em entrevista ao programa “Bom dia, Ceará”, exibido em primeiro de setembro de 2020).

Além do léxico relativo ao corpo humano, podem ser recuperados vocábulos referentes a sintomas (como dor, vômito, diarreia, febre etc.), sujeitos em atendimento e atendentes (paciente, atendente, socorrista, técnico, enfermeiro, médico), procedimentos (verificação de temperatura, pressão, peso, oxigenação (saturação), pulso, vacinação), instrumentos (termômetro, estetoscópio, medidor/aferidor de pressão, balança, oxímetro), diagnósticos (artrose, osteoporose, anemia, diabetes etc.) e especialidades (otorrinolaringologista (ou otorrino), cardiologista, ortopedista, dermatologista (ou dermatologista), pediatra, oftalmologista (ou oftalmologista), gastroenterologista (ou gastro) etc.).

Como procedimentos, para o momento de foco na forma, após a apresentação dos resultados não linguísticos das tarefas, sugerimos exercícios para a condução de percepção das diferentes alturas de vogais médias, com o acesso a regularidades em sua ocorrência. Propomos, então, primeiramente, exercícios de percepção, sendo os dois primeiros de vogais médias em contexto tônico. Para o exercício (1), através da identificação de [e] e [ɛ], sugerimos a gravação de uma lista de vocábulos para a solicitação de sua classificação em duas colunas, uma identificada com [e] e outra com [ɛ]. São exemplos diarr[ɛ]ia, p[ɛ]le, f[ɛ]bre, t[ɛ]cnico, m[ɛ]dico - com vogal média-baixa - e p[e]so, enferm[e]iro, jo[e]lhos - com vogal média-alta. Como em (1), o exercício (2) teria por objetivo conduzir os estudantes à percepção de diferença de altura entre vogais médias posteriores em sílaba tônica. Também a partir de áudio com listas de vocábulos, o procedimento

seria a sua classificação em duas colunas, uma para [ɔ] (artro[ɔ]se, osteopor[ɔ]se, t[ɔ]sse) e outra para [o] (d[o]r, v[ɔ]mito, s[o]no). Como a tonicidade pode gerar incertezas, poderia ser adicionado um exercício com recursos concretos (como palmas fracas e fortes, desenhos de barras curtas e longas ou objetos pequenos e grandes, sendo as palmas fracas (ou os objetos pequenos) sílabas átonas e as palmas fortes (ou os objetos maiores), sílabas tônicas. Feito o exercício de percepção de alternância rítmica, poder-se-ia retomar práticas de identificação de vogais médias-baixas em contexto tônico.

Ainda que vogais médias-baixas e vogais médias-altas ocorram em sílaba tônica, temos, no conjunto de exemplos, contextos para abaixamento de vogal média em proparoxítonas (como em ‘médico’, ‘técnico’, ‘cólica’, ‘diagnóstico’, ‘rubéola’), como acessadas por Ferreira e Telles (2018), além das médias-baixas em paroxítonas terminadas por consoante (como em ‘tórax’). As regularidades apontadas podem ser retomadas. Além desses vocábulos, em que percebemos regularidade de ocorrência de vogais médias-baixas, há os vocábulos com essas vogais em sílaba tônica, aparentemente não motivadas por aplicação de regras. Aqui retomamos os achados de Trofimovich *et al.* (2003), pois supomos que a exposição ao vocabulário, com exercícios de compreensão, possa contribuir para a percepção de que há vogais médias-baixas e médias-altas em português brasileiro.

Até o momento, apontamos para a observação de vogais médias em sílaba tônica, mas, em algumas distribuições geográficas, há abaixamento de vogais médias também em sílaba anterior à tônica, como pode ocorrer em ‘especialista’ e em ‘oftalmologista’. Para observar a aplicação dessa regra variável, podem-se usar entrevistas sobre o tema da saúde, para a comparação entre vogais pretônicas de diferentes falantes, em contextos semelhantes. Seguindo o estudo de Ulrich (2016), recomendamos o cuidado de se evitar o tratamento de vocábulos derivados pelos sufixos ‘-inho’, ‘-zinho’ ou ‘-mente’, como, por exemplo, em ‘molinho’, ‘pezinho’ e ‘belamente’, por esses sufixos preservarem as vogais médias-baixas da base não derivada (‘mole’, ‘pé’ e ‘belo’).

Outra regularidade referente a vogais médias do PB é o alçamento variável em contexto átono (vogais médias /e/ e /o/ realizam-se, respectivamente, como [ɪ] e [ʊ]). Dado o volume de dados e o tempo empregado para a percepção de vogais médias, sugerimos observar apenas vogais médias átonas em fim de palavra, podendo-se voltar aos vocábulos já considerados, organizando-os em categorias, para síntese lexical ou perguntas que podem ser feitas pelo médico, como “Qual é a sua queixa?”, “Onde dói?”, “Você tem alergia a algum medicamento?”, “Você tem alergia a algum alimento?”, “Quando se alimentou pela última vez?”, “Tem dificuldades para urinar

ou para evacuar?”, “Você toma algum medicamento de forma contínua?”. Observe-se que em ‘onde’, ‘quando’, ‘medicamento’, ‘alimento’ e ‘dificuldades’, há contexto para alçamento das vogais postônicas finais. Para produção, sugerimos uma última atividade, de associação de eventos (queda na calçada, por exemplo) e queixas (dor no pulso), em jogos orais, para a retomada de vocabulário e para a prática de pronúncia guiada.

## 6 Considerações finais

Partindo de Flege (1995), que considera que o desenvolvimento da percepção pode facilitar a produção na aquisição da língua-alvo, e também da abordagem baseada em tarefas e do foco na forma (WILLIS, 1996, ELLIS, 2003; 2009; ELLIS *et al.* 2020), neste estudo, propomos duas tarefas para o nível básico de português como língua adicional relativas ao tópico ‘saúde’, a partir do plano de ensino para o nível A1.1 do CELE, da Universidade Federal do Rio Grande.

Como pré-tarefa, sugerimos que os estudantes realizem a leitura de textos multimodais. Na tarefa 1, propomos a produção oral, através da gravação de um áudio para um colega brasileiro; na tarefa 2, sugerimos um *role-play*, no qual os alunos se colocam na posição de paciente e de atendente em uma consulta médica. Para o tratamento do foco na forma, são elaborados exercícios de percepção e de produção de vogais médias, a fim de que o estudante perceba as diferentes alturas de tais vogais em contexto tônico – e, variavelmente, em contexto átono, no PB e seu alçamento variável em contexto átono em final de palavra.

Com essas atividades, acreditamos que os estudantes aprenderão sobre a língua de forma relacionada à sua realidade, já que a saúde é uma necessidade básica de todo ser humano. Entendendo que, conforme demonstrado nos estudos resenhados, mesmo falantes com mais tempo de contato com o PB têm dificuldades com a compreensão e a produção de vogais médias-baixas dessa língua, sugerimos a retomada de práticas de foco na forma para acesso consciente às diferentes alturas das vogais médias do português, e sua variação em sílabas átonas, em níveis subsequentes.

## Referências

ALLEGRO, F. A percepção das vogais do português por hispano-falantes: um estudo envolvendo paulistanos e rio-platenses. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v.22, p.56-71, 2010.

ALVES, U. K.; BRISOLARA, L. B.; PEROZZO, R. V. **Curtindo os sons do Brasil: Fonética do Português do Brasil para Hispanofalantes**. Lisboa: Editora Lidel, 2017.

BOHN, G. P. Processos e representações lexicais: o caso das vogais posteriores do dialeto paulista. in: **D.E.L.T.A.**, 33.2, 2017, p. 413-436.

BRISOLARA, L. B.; SOLÉ, A. S. A produção das vogais átonas finais do português por falantes nativos do espanhol colombiano. In.: ALVES, U. L. **Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira: investigações rio-grandenses e argentinas em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.129-150.

CONDE, X. F. Introducción a la fonética y fonología del español. **Ianua. Revista Philologica Románica**, p.1-23, 2001.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 19, n. 3, 2009.

ELLIS, R. *et al.* **Task-Based Language Teaching: Theory and Practice**. Cambridge University Press, 2020.

FEIDEN, J. A.; ALVES, U. K.; FINGER, I. O efeito da anterioridade e da altura na identificação das vogais médias altas e médias baixas do Português Brasileiro por falantes de espanhol. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.49, n.1, p.85-94, 2014.

FEIDEN, J. A.; PEROZZO, R. V.; FINGER, I.; FONTES, A. B. A. da L. Percepção de vogais médias altas e médias baixas do português brasileiro por falantes de espanhol rio-platense em tarefa de discriminação categórica. In.: ALVES, U. L. **Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira: investigações rio-grandenses e argentinas em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 85-103.

FERREIRA, D. S.; TELLES, L. P. Análise de oportunidades de desenvolvimento de consciência de abertura de vogais orais do português brasileiro em cinco manuais de português língua estrangeira. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, número especial, jan./dez., 2018.

FLEGE, J. Second language speech learning: theory, findings and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Edited by Winifred Strange. Timonium: York Press, 1995, pp. 233 - 277.

FLEGE, J. E.; BOHN, O.-S. **The revised Speech Learning Model (SLM-r)**. New York, NY: Cambridge University Press, 2021.

MACHRY DA SILVA, S.; BRESCANCINI, C. R.; HÜBNER, L. C. Percepção e variação: o alicamento das pretônicas no português (L2) por falantes nativos do espanhol. In: ALVES, U. L. **Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira: investigações rio-grandenses e argentinas em discussão**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.105-127.

MEIRELES, A.R.; GAMBARINI, V.P.; SCHERRE, M.M.P. Análise acústica e sociolinguística das vogais médias pretônicas faladas em Montanha – ES. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 58-67, jan.-mar. 2017.

PEREYRON, L.; ALVES, U. K. A aquisição do sistema vocálico do português por falantes nativos da variedade rio-platense de espanhol. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 2, p. 616-645, 27 jun. 2016.

PROTEJA-SE: o que fazer se você sentir os sintomas relacionados à Covid-19. TV Senado, 24 mar. 2021. 1 vídeo (30 seg). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2021/03/proteja-se-o-que-fazer-se-voce-sentir-os-sintomas-relacionados-a-covid-19>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SCHOFFEN, J.R.; MARTINS, A.F. Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira. **ReVEL**, v. 14, n.º 26, 2016, pp. 271-306.

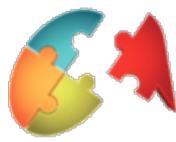
SUS. Sistema Único de Saúde. Universidade Federal de Goiás, 11 abr. 2014. 1 vídeo (4 min 6 seg). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_GKse\\_BCAWU](https://www.youtube.com/watch?v=_GKse_BCAWU). Acesso em: 17 ago. 2021.

TÔRRES, Paola. Médica leva cultura e música nordestina para pacientes com câncer. [Entrevista cedida a Bom Dia Ceará]. Ceará, 1º set. 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8821999/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

TROFIMOVICH, P.; BAKER, W.; FLEGE, J.; MACK, M. Second language sound learning in children and adults: Learning sounds, words of both? In: **Proceedings of the Boston University Conference on Language Development 27**. Sommerville: Cascadilla Press, 2003, pp. 775-786.

ULRICH, C. W. Aspectos fonético-fonológicos de palavras complexas formadas por -inho, -zinho, -mente e -íssimo no PB. In: **Anais do IX Colóquio de Linguística, Literatura e Escrita Criativa**. Porto Alegre: PUCRS, 2016. Disponível em <https://editora.pucrs.br/anais/coloquio-de-linguistica-literatura-e-escrita-criativa/2016/assets/10.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

WILLIS, J. A flexible framework for task-based learning. In: WILLIS Jane; WILLIS, Dave. (ed). **Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Macmillan Heinemann, 1996.



# Perception and Production practices of Brazilian Portuguese mid vowels in Portuguese Courses for Spanish speakers

---

## ABSTRACT:

This research has the aim of showing the development of activities on perception and production of low-mid vowels for learners of Brazilian Portuguese as additional language, for native speakers of Spanish, based on The Speech Learning Model (FLEGE, 1995) and The Task-based Language Teaching (ELLIS, 2003; ELLIS, 2009; ELLIS *et al.*, 2020, WILLIS, 1996). The tasks were thought for students A1.1, and we have chosen the topic 'Health', one of the subjects that were in their syllabus. Furthermore, for developing the focus on form phase, we have considered the differences and similarities of both Portuguese and Spanish vowel systems.

---

## KEYWORDS:

The Speech Learning Model;  
Task-based Language Teaching;  
Focus on Form;  
Low-mid vowels of Brazilian Portuguese (BP)