



PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO.

Que nostalgia! Consciência da regra fonológica variável de semivocalização do /l/ em coda silábica por estudantes de português como língua adicional em uma tarefa contextualizada na produção de desenhos animados brasileiros

What a nostalgia! Awareness of the variable phonological rule of semivocalization of /l/ in syllabic coda by students of Portuguese as an additional language in a contextualized task in the production of Brazilian cartoons

¡Qué nostalgia! Conciencia de la regla fonológica variable de semivocalización de /l/ en coda silábica por estudiantes de portugués como lengua adicional en una tarea contextualizada en la producción de dibujos animados brasileños

Suaidy Viviane Bordulis da Silva¹

orcid.org/0000-0001-6183-2175
bsuaidyb@gmail.com

Luciana Pilatti Telles¹

orcid.org/0000-0001-7656-2737
lucianapilatti@furg.br

Recebido em: 05/06/2020
Aprovado em: 04/12/2020
Publicado em: 09/02/2021

Resumo: No presente estudo, refletimos sobre o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica em uma tarefa sobre produção de desenhos animados brasileiros. Mobilizamos as noções de tarefa como plano de trabalho (ELLIS *et al.* 2020). Nas atividades propostas, constituintes da fase de foco na língua (WILLIS, 1996), apresentamos e discutimos oportunidades de compreensão, reflexão e manipulação da variação da lateral pós-vocálica (COLLISCHONN e QUEDNAU, 2009; HAHN-NONNENMACHER, 2019; CALLOU, 2009; LEITE, CALLOU e MORAES, 2007; BATTISTI e MORAS, 2016; MORAS, 2017) pelos participantes, a partir de nomes de personagens de cinco obras de animação brasileiras. No uso das atividades com três grupos de estudantes na Universidade Federal do Rio Grande, percebemos que os discentes (a) reconheceram as diferentes pronúncias da lateral em português brasileiro, conforme a sua posição na sílaba, (b) refletiram sobre a produção da lateral em coda em variedades do português e em variedades do espanhol e (c) experimentaram a aplicação da regra variável.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Lateral pós-vocálica. Consciência Fonológica.

Abstract: In the present study, we reflect on the development of phonological awareness activities that are part of a task on the production of Brazilian cartoons. The concepts of task (ELLIS *et al.* 2020) and of the phase of focus on language (WILLIS, 1996) were used to discuss opportunities for comprehension, reflection and manipulation of the variation of the postvocalic lateral consonant in Brazilian Portuguese (COLLISCHONN e QUEDNAU, 2009; HAHN-NONNENMACHER, 2019; CALLOU, 2009; LEITE, CALLOU e MORAES, 2007; BATTISTI e MORAS, 2016; MORAS, 2017) by the participants, by the analysis of the characters names from five Brazilian cartoons. The findings reveal that the students were able (a) to recognize different ways to pronounce the consonant according to its position, (b) to reflect about the use of the lateral in coda in Brazilian Portuguese as well as in Spanish and (c) to apply the semivocalization rule.

Keywords: Portuguese as an additional language. Postvocalic lateral. Phonological awareness.

Resumen: En el presente estudio, reflexionamos sobre el desarrollo de actividades de conciencia fonológica constituyentes de una tarea sobre producción de dibujos animados brasileños. Mobilizamos las nociones de tarea como



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil.

plan de trabajo (ELLIS *et al.* 2020). En las actividades propuestas, constituyentes de la fase de enfoque en la lengua (WILLIS, 1996), presentamos y discutimos oportunidades de comprensión, reflexión y manipulación de la variación de la lateral postvocálica (COLLISCHONN e QUEDNAU, 2009; HAHN-NONNENMACHER, 2019; CALLOU, 2009; LEITE, CALLOU e MORAES, 2007; BATTISTI e MORAS, 2016; ; MORAS, 2017), a partir de nombres de personajes de cinco obras de animación brasileñas. En el uso de las actividades con tres grupos de estudiantes en la Universidad Federal do Rio Grande, percibimos que los alumnos (a) reconocieron las distintas pronunciaciones de la lateral en el portugués brasileño; (b) reflexionaron sobre la producción de la lateral en coda en variedades del portugués y en variedades del español y (c) experimentaron la aplicación de la regla variable.

Palabras-clave: Portugués como Lengua Adicional. Lateral postvocálica. conciencia fonológica.

Introdução

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) recebe, semestralmente, estrangeiros que vêm à Universidade para fazer cursos de graduação, mestrado ou doutorado ou para trabalhar como professores visitantes. Grande parte deles chega ao Brasil sem saber português, já que a proficiência na língua não é um pré-requisito em alguns programas de convênio.

Alguns, porém, ao saber que viverão por um período de tempo no Brasil, decidem estudar português em seus países, seja em instituições de ensino, seja de maneira autônoma. De todo modo, a maioria busca expandir a sua competência comunicativa na língua-alvo, tanto no âmbito de situações do dia a dia, como no âmbito acadêmico. Assim, a Universidade oferece cursos gratuitos de Português como Língua Adicional (PLA), através do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE) e, de 2017 a 2019, também do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Os cursos de PLA do CELE têm duração semestral, com carga horária de 60 horas-aula para cada nível. São sequenciais e têm a sua oferta organizada em níveis, do A1 ao B1.2.² Antes de ingressar em algum dos cursos, os estudantes têm a oportunidade de fazer uma prova de nivelamento. Em cada um dos cursos do CELE, a ementa é elaborada visando à construção

de conhecimentos linguísticos e culturais em prováveis contextos de interação nos quais os alunos estarão inseridos, conforme necessidades de ação social mediada pela linguagem em contextos dentro e fora da Universidade.

No IsF – Português, os módulos, de 16 ou 32 horas, ofertados na FURG foram *Leitura de Textos Acadêmicos*, *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, *Preparação para o Exame Celpe-Bras e Aspectos da Cultura Brasileira*, além de oficinas de *Apresentação de Trabalhos Acadêmicos*. Para participar dos cursos, os alunos, ao fazerem a sua inscrição, autodeclararam seu nível, utilizando geralmente, para isso, o resultado obtido na prova de nivelamento do CELE como referência.

A maior parte dos discentes atendidos provêm de países da América Latina cuja língua oficial é o espanhol. Assim, nos cursos de PLA ofertados pelo CELE e pelo IsF, procuramos, junto aos estudantes, observar semelhanças e diferenças existentes entre o português e o espanhol.

Neste estudo, relatamos a abordagem às semelhanças e diferenças verificáveis entre as gramáticas fonológicas dessas línguas, mais especificamente no que se refere à regra variável de semivocalização da lateral em coda silábica, como em 'canall ~ cana[w]', disponível em muitas variedades do português brasileiro (COLLISCHONN e QUEDNAU, 2009; HAHN-NONNENMACHER, 2019; CALLOU, 2009; LEITE, CALLOU e MORAES, 2007; BATTISTI e MORAS, 2016; MORAS, 2017). Consideramos importante informar que não desenvolvemos a oferta de cursos com base em gramática contrastiva, mas vemos o acesso ao conhecimento explícito de padrões de organização sonora como elemento relevante para a aprendizagem de aspectos fonético-fonológicos do português como língua adicional. A comparação vem a nos ajudar no desenvolvimento de consciência linguística, na percepção de que o grafema <l>, em coda, tem diferentes realizações fonéticas em português e em espanhol.

A escolha pela abordagem à semivocalização da lateral pós-vocálica está relacionada à obser-

² No CELE, os cursos de PLA vão até o nível B1.2. Esta subdivisão de nível está ancorada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 60).

vação de diferenças fonológicas entre o espanhol nas variedades faladas pelo público atendido e as variedades de português falado com as quais os estudantes têm contato. Embora os sistemas fonológicos de ambas as línguas sejam bastante semelhantes, com grande parte de seu vocabulário compartilhado – segundo Richman (1965), citado por Allegro e Madureira (2008), mais de 90% das palavras das duas línguas são cognatas –, é necessário que haja desenvolvimento de consciência dos sons das duas línguas, para que os falantes de espanhol, ao se expressarem em português, percebam e produzam sons da língua-alvo e notem contextos de variação, de modo a desenvolverem habilidades metacognitivas de análise e manipulação de constituintes fonológicos.

O segmento /L/ em coda varia nas duas línguas, mas de maneiras diferentes. Enquanto em português essa consoante, em posição pós-vocálica, pode ser realizada como dental, alveolar, velarizada ou pode ser semivocalizada, em espanhol, segundo revisão bibliográfica realizada por Sá (2006), assimilará o ponto de articulação da consoante inicial da sílaba seguinte.

Considerando a relevância da compreensão da regra variável pelos estudantes hispano-falantes, que podem supor, para a lateral em coda silábica no português brasileiro, o mesmo comportamento que verificam em variedades de espanhol, oficinas foram preparadas e ofertadas durante o ano de 2019. Atendemos a duas turmas de estudantes hispânicos residentes em Rio Grande e a um grupo de estudantes uruguaios que estava fazendo uma viagem de estudos à cidade.

A primeira turma para a qual a oficina foi ministrada era de nível A2. Nela, havia dois professores visitantes, dois doutorandos e uma mestranda, totalizando, assim, cinco alunos, todos provenientes de países da América Latina de língua oficial espanhola. Sua faixa etária variava entre 25 e 60 anos. Quando a primeira oficina ocorreu, quatro dos cinco alunos já contavam com um ano de residência no Brasil. Quanto ao outro aluno, havia um mês que estava residindo no país.

A segunda turma que participou da oficina também estava no nível A2. Era composta por 14 estudantes, dos quais nove eram mestrandos, três eram professores visitantes e os outros dois não tinham vínculo com a Universidade. Destes, 13 eram provenientes de países da América Latina. Nesta turma, havia uma amplitude de faixa etária dos 17 aos 50 anos, e grande parte do grupo estava no Brasil há cerca de um ano.

A terceira turma para a qual a oficina foi ministrada era composta por um grupo de 23 estudantes uruguaios que estavam fazendo uma viagem de estudos a Rio Grande. Em Montevideo, onde moram, esses alunos aprendem português como língua adicional. A viagem de estudos para Rio Grande, com duração média de três dias, faz parte do programa de ensino-aprendizagem na escola privada em que estão matriculados e serve como uma oportunidade de imersão linguística e cultural. Esse grupo era composto por jovens com idades entre 13 e 15 anos. Observamos que seu nível em português estava entre A2 e B1, já que interagiam adequadamente em português para o desenvolvimento das atividades e tarefas solicitadas, vinculadas a informações escolares e do cotidiano.

Ao longo deste texto, teremos a apresentação dos referenciais teóricos que ampararam a proposta de atividades, bem como informações sobre a variação da consoante lateral em coda em variedades de português, a descrição da tarefa e a reflexão sobre a sua aplicação junto às três turmas.

1 Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (TBLT)³, consciência fonológica e ensino comunicativo de pronúncia

As unidades didáticas nos cursos ofertados pelo CELE são desenvolvidas considerando as necessidades básicas de organização do cotidiano as quais os estudantes experimentam assim que chegam no país de acolhida (como abrir conta bancária, assinar contrato de aluguel, usar o serviço de transporte público, alimentar-se), bem como aquelas que se apresentam ao longo de seu

³ Do inglês, *Task-Based Language Teaching*.

percurso acadêmico (como escrita de e-mail a professores, apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos e elaboração de artigos e projetos). Embora presumamos que muitos deles já tenham executado tais procedimentos em seus países de origem, tivemos relatos dos discentes sobre os obstáculos que se impõem ao desenvolvimento de algumas ações quando não têm conhecimento dos recursos linguísticos necessários.

Além disso, estamos diante de diferentes culturas de organização do cotidiano e da vida escolar e de culturas diversas de produção e divulgação de conhecimento, de aprendizagens e de interação em ambientes acadêmicos. Considerando o desenvolvimento de ações cotidianas e acadêmicas através do uso da língua, seguimos a abordagem do ensino de línguas baseado em tarefas, a partir de Willis (1996), Ellis (2003) e Ellis *et al.* (2020).

Ellis *et al.* (2020, p. 10), com base em Ellis e Shintani (2014), listam critérios para definir **tarefa** como plano de trabalho: "(1) O foco principal está no sentido, (2) há algum tipo de lacuna, (3) os aprendizes confiam principalmente em seus recursos linguísticos e não linguísticos, (4) há um resultado comunicativo claramente definido" [tradução nossa].⁴ Os critérios listados diferenciam tarefa como **plano de trabalho** e tarefa como **processo** (exercício, atividade). No modelo proposto por Willis (1996), composto por três ciclos, temos a tarefa como plano de trabalho no ciclo de tarefa, com interação entre estudantes; esse ciclo, contudo, é precedido por uma fase de pré-tarefa (com introdução ao tópico e à tarefa em si) e é sucedido por uma fase de foco na forma, com análise e prática. Apesar de considerarem o critério segundo o qual o principal foco de uma tarefa como plano de trabalho está no significado, Ellis *et al.* (2020, p. 16) reconhecem o importante papel da proposta de Willis (1996), conforme vemos a seguir.

O reconhecimento de que o ensino baseado em tarefa não necessita de um foco exclusivo no significado, mas também admite (de fato

requer, na opinião de muitos críticos) atenção à forma durante a execução de uma tarefa, constitui um dos maiores desenvolvimentos da TBLT (ELLIS *et al.*, 2020, p. 16, tradução nossa).⁵

Tarefas focadas podem contribuir, através da construção do conhecimento explícito, para o desenvolvimento de consciência linguística e de conhecimento implícito. Esse tópico está em variados textos sobre ensino de línguas estrangeiras, conforme resumizam Ellis *et al.* (2020).

Crivos e Luchini (2012) defendem que oportunidades de desenvolvimento de consciência linguística são relevantes no que diz respeito à aquisição de uma língua adicional, pois possibilitam que os alunos entendam a relação entre forma e significado. Uma vez compreendida esta relação, os estudantes conseguem ter autonomia em suas práticas discursivas. Para os autores, as tarefas permitem flexibilidade de atuação dos estudantes em suas práticas no mundo real, pois, durante a sua execução, são os alunos que (re)constroem as regras de funcionamento de determinado aspecto linguístico a partir das informações que recebem. Ainda, afirmam os autores, as tarefas mostram-se como um meio de motivar os estudantes a participar de seu processo de aprendizagem, já que essa abordagem é centrada no aprendiz e em suas necessidades.

Luchini (2005), em seu estudo sobre o ensino de pronúncia em língua estrangeira a partir da abordagem baseada em tarefas, aponta que essas, por sua prioridade no significado, podem colaborar para o desenvolvimento de habilidades comunicativas. O autor menciona ainda que, nas práticas pedagógicas do ensino de pronúncia, é mais realista o professor pensar em itens que podem ser facilmente aprendidos pelos alunos, pois a preocupação para alcançar a pronúncia perfeita ou, ainda, falar como um falante nativo pode gerar frustrações.

O objetivo principal que subjaz a minha proposta é que, através da implementação de uma nova metodologia para o ensino de pronúncia, a qual combina fluência com tarefas focadas em acurácia, os estudantes desenvolvam uma

⁴ (1) The primary focus is on meaning, (2) there is some kind of gap, (3) learners rely mainly on their own linguistic and non-linguistic resources, (4) there is a clearly defined communicative outcome.

⁵ The recognition that task-based teaching does not necessitate an exclusive focus on meaning but also allows for (indeed requires in the opinion of many commentators) attention to form during the performance of a task constitutes one of the major developments in TBLT.

competência fonológica altamente aceitável para tornarem-se falantes bilingues fluentes [...] (LUCHINI, 2005, p.196, tradução nossa).⁶

Luchini (2005) aponta ainda que a abordagem baseada em tarefas colabora para que os estudantes usem os recursos linguísticos que têm à disposição. Devido ao fato de que as tarefas são elaboradas considerando o nível em língua adicional no qual os discentes estão, cada aspecto seu é pensado a partir dos conhecimentos que eles já têm e dos conhecimentos que poderão adquirir.

Para Alves (2012, p. 31), "a consciência fonológica envolve um entendimento deliberado acerca dos diversos modos como a língua oral pode ser dividida em componentes menores e, então, manipulada". Há, segundo Alves (2012), pelo menos, três níveis de consciência fonológica, como constelação de habilidades metacognitivas de compreensão, reflexão e manipulação de sons: (1) consciência no nível das sílabas, que diz respeito à segmentação de palavras em sílabas, quando, por exemplo, são adicionadas, excluídas, combinadas, contadas etc; (2) consciência no nível das unidades intrassilábicas, em que os constituintes menores que a sílaba (ataque e rima) são manipulados; e (3) consciência no nível dos fonemas, no qual são manipuladas as unidades distintivas.

Celce-Murcia *et al.* (2010, p. 44 e 45) oferecem um quadro de referência para o ensino comunicativo de pronúncia, seguindo princípios da Abordagem Comunicativa, como (a) a primazia da comunicação, (b) a consideração dos interesses e necessidades dos aprendizes para a oferta de materiais e planejamento de atividades, (c) a busca pelo protagonismo dos discentes, (d) o planejamento com foco na promoção da interação entre estudantes e (e) a consideração dos erros como parte do processo de comunicação.

Alinhados a esses princípios, Celce-Murcia *et al.* propõem, em seu quadro de referência para o ensino de pronúncia, cinco fases para a aula, "indo da análise e aumento de consciência à discrimi-

nação auditiva e, finalmente, à produção" (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010, p. 45, tradução nossa).⁷ Eis as fases propostas: (1) descrição e análise (exemplos de como o traço é realizado e seus contextos de ocorrência); (2) discriminação auditiva (prática de compreensão auditiva com *feedback* sobre as habilidades de discriminação auditiva apresentadas pelos estudantes), (3) prática controlada (com exercícios para praticar o traço/fenômeno em estudo, "de modo a aumentar a consciência do aprendiz") (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010, p. 45, tradução nossa)⁸, (4) prática guiada, com exercícios de comunicação estruturados, e (5) prática comunicativa, com atividades menos estruturadas para que o estudante dê conta de forma e conteúdo.

Para o planejamento de atividades para o desenvolvimento de consciência dos sons da língua, precisamos ter informações referentes à sua realização. Na próxima seção, passaremos, então, às descrições da variação da lateral pós-vocálica em algumas variedades do português brasileiro.

2 Abordagens à variação do /L/ em coda

Para Collischonn e Quednau (2009), a produção da lateral em coda no português brasileiro pode ocorrer das seguintes maneiras: (a) como semivogal [w]; (b) como alveolar; (c) como velar; (d) como aproximante retroflexo e (e) como tepe retroflexo. As autoras afirmam também que pode ocorrer o apagamento da lateral em coda, ainda que haja pouca ocorrência desse fenômeno. Após revisão da literatura, as autoras chegaram às seguintes considerações:

Entre as variantes, podemos, portanto, constatar competição, por um lado, entre lateral e [w] e, por outro, entre lateral e róticos. Cada uma dessas competições caracteriza um caso de variação diferente: no primeiro, fatores extralinguísticos como idade e região geográfica são mais relevantes e escolaridade e sexo, em geral, não têm papel; no segundo, fatores como escolaridade e a distinção rural/urbano são mais relevantes e fatores como idade e sexo têm papel apenas secundariamente (COLLISCHONN E QUEDNAU, 2009, p. 155).

⁶ The main pedagogic aim underlying my proposal is that, upon the implementation of a new methodology for teaching pronunciation, which combines fluency- with accuracy-focused tasks, students are expected to develop a highly acceptable phonological competence to become fluent bilingual speakers [...].

⁷ "moving from analysis and consciousness raising to listening discrimination and finally production"

⁸ "in order to raise learner consciousness"

Segundo Hahn-Nonnenmacher (2019), a semivocalização da lateral em coda silábica, em português brasileiro, é um fenômeno estabelecido na fala dos grandes centros urbanos. Tal afirmação está sustentada em estudos anteriormente desenvolvidos, dentre os quais situa-se o de Collischonn e Quednau (2009). Em seu texto, referente ao processo na diacronia, a autora discute a velarização da lateral em coda como estágio intermediário em direção à semivocalização da lateral. Hahn-Nonnenmacher (2019, p. 34) anuncia que a sua análise está fundamentada na proposta de Bermúdez-Otero (2007, *apud* Hahn-Nonnenmacher, 2019, p. 34), segundo a qual "processos fonéticos adquirem caráter fonológico e depois passam a ser registrados nas formas subjacentes; [...] atribuindo papel à diacronia na estruturação da gramática".

Callou (2009), em artigo sobre o falar carioca, mostra-nos a aplicação da semivocalização da lateral nos dados de falantes cariocas entrevistados por pesquisadores do projeto *Norma Urbana Culta* (NURC) na década de 1970. Comenta a linguista que, em dados da década de 1990, os resultados referentes ao processo na cidade do Rio de Janeiro permanecem praticamente os mesmos, revelando a sua estabilização. A autora mostra também a comparação entre percentuais de aplicação da regra em outras quatro capitais. Os dados são, igualmente, da década de 1970 e a sua análise revela altas taxas de semivocalização para Recife (92%), Salvador (90%), Rio de Janeiro (88%) e São Paulo (86%), enquanto, em Porto Alegre, há aplicação da regra em 54% dos dados da década de 1970.

Leite, Callou e Moraes (2007) comparam variedades continentais do português brasileiro (PB) e do português europeu (PE) no que se refere à variação do /l/ pós-vocálico. Os autores buscam mostrar que não há apenas velarização no PE e semivocalização no PB e, para tanto, analisam dados do NURC e do *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC – Lisboa). A variação da lateral em coda nos dados continentais do PE revelou ocorrência de semivocalização, embora em percentuais reduzidos na comparação com as outras ocorrências (velarizadas e alveolares). Na

variação de ocorrência da lateral em final de sílaba, mostraram-se relevantes variáveis como vogal precedente, contexto seguinte e posição na palavra (medial ou final). Os autores observaram que, assim como nos dados brasileiros, a semivocalização é mais frequente em final de palavra (como em "formal") que em coda medial (como em "alma").

Sobre o Sul do país, considerado por Leite, Callou e Moraes (2007) como região conservadora da realização consonantal da lateral em coda, temos, no estudo de Battisti e Moras (2016), a análise de dados do município de Flores da Cunha (RS) em dados de 1990 e 2009. As autoras afirmam que, embora a semivocalização da lateral seja motivada por processos linguísticos e estruturais, seu progresso é motivado por fatores sociais.

As autoras observaram que, com o passar do tempo, os fatores linguísticos e sociais que motivam a semivocalização da lateral modificaram-se. Em 1990, os fatores linguísticos intervenientes na aplicação da regra eram: pausa (ou contexto fonológico seguinte vazio); contexto de consoante labial seguinte; e a distribuição da lateral em sílabas pretônicas e tônicas. Já em 2008-2009, os fatores linguísticos que se mostraram mais relevantes foram as consoantes altas seguintes; a consoante seguida de vogais posteriores; as consoantes labiais e altas; os segmentos que compartilham traços com o alvo [w] (labialidade, posterioridade, altura); as sílabas pretônicas.

Em relação aos fatores sociais, as diferenças entre os dados de 1990 e os de 2009 estão no papel do grupo etário (antes, somente os mais jovens eram favorecedores e, em 2009, aplicam a regra com maior frequência os mais jovens, de 25 a 39 anos, e os informantes da faixa intermediária, de 40 a 59 anos) e de sexo/gênero. Em 1990, os homens aplicavam a regra com maior frequência; em 2009, as mulheres apresentam maiores taxas de aplicação.

Além disso, Battisti e Moras (2016) apontam alguns aspectos sócio-históricos e econômicos que parecem propiciar a semivocalização da lateral em Flores da Cunha, a saber: diminuição populacional na zona rural e aumento populacional na zona urbana; crescimento do número de empresas registradas; e demandas sócio-e-

conômicas monolíngues (em português).

Moras (2017) observa que, no século XX, Porto Alegre já era um centro urbano em formação que crescia a cada dia. Quanto às mudanças relacionadas a fatores sociais e econômicos, a autora afirma que, entre 1981 e 1990, surgiram novas áreas de atuação de nível superior, o que levou muitas pessoas a buscarem esse nível de instrução. Além disso, entre 1991 e 2010, houve desenvolvimento dos setores de serviço e de comércio e também crescimento do assalariamento e do número de trabalhadores com vínculo regulamentado. Na comparação entre 1990 e 2010, a pesquisadora observou aumento na aplicação da regra: de 12%, em 1990, para 77%, em 2010. Em Porto Alegre, todos os falantes aplicam a semivocalização, conforme constatou a partir da análise dos dados de 2016-2017 do banco LínguaPOA.

Em Porto Alegre, a vocalização já se encaminhava para sua finalização em 1990 (dados do banco VARSUL), o que foi comprovado com os dados do LínguaPoA, em que se verifica o status categórico do processo em 2016-2017, com apenas dois dados de não vocalização, os quais o programa estatístico considerou insignificantes (MORAS, 2017, p. 46).

Dado o *status* categórico da aplicação da regra, é possível compreender que já não há variação quanto à realização da semivocalização da lateral na capital gaúcha. Porém, conforme pontuado pela autora, a produção não semivocalizada da lateral pode aparecer de forma monitorada, consciente.

3 Atividades de consciência fonológica em tarefa sobre animações brasileiras

Durante o planejamento das atividades de consciência fonológica, consideramos a língua materna dos alunos (espanhol) e seu nível de proficiência em português (A2). Inicialmente, teríamos apenas estudantes com idades entre 17 e 50 anos, participantes da turma no CELE para a qual as atividades foram elaboradas. Posteriormente, contudo, atendemos a outros dois grupos, com idades variadas. No grupo de estudantes

uruguayos, havia participantes dos 13 aos 15 anos.

O título da tarefa é: *Que nostalgia! Desenhos animados produzidos no Brasil*. A nostalgia aqui considerada apontava para a situação dos adultos atendidos no CELE, no momento do curso em que o Plano de Ensino prevê narrativas de situações passadas. Decidimos abordar esse tema tendo em vista que pensávamos que os alunos, por serem jovens e adultos, sentiriam nostalgia de seus tempos de infância.

Outra razão pela qual optamos por esse assunto está relacionada à Lei 12.485, conhecida como Lei da TV paga (BRASIL, 2011), que exige que os canais de televisão por assinatura exibam três horas e trinta minutos semanais de conteúdo brasileiro e, ainda, que, para cada três canais estrangeiros, um seja brasileiro. Para Lima (2016), a lei promove efeitos não só nos produtores audiovisuais, mas também nos telespectadores. Por exemplo, um dos efeitos dessa lei em consumidores estrangeiros que estão morando no Brasil é o maior tempo de exposição à língua portuguesa e à cultura brasileira.

Em relação à exibição de desenhos animados brasileiros, Lima (2016) menciona que alguns canais, como o *Cartoon Network*, já transmitiam programas brasileiros voltados ao público infantil-juvenil antes de a Lei entrar em vigor. Maurício Sguilaro, gerente de produções nacionais do canal, em entrevista ao jornal *Correio Braziliense*, afirmou que as produções nacionais tornaram-se tendência e que o canal investiu nelas, não só para estar de acordo com a Lei, mas também para atender às demandas do público. Em 2017, o desenho animado *Irmão do Jorel* estava em primeiro lugar nos horários de exibição do *Cartoon Network*. Atualmente, embora não ocupe o primeiro lugar, os episódios deste desenho, disponíveis no YouTube, somam milhares de visualizações.

A primeira oficina foi iniciada com uma discussão, cujo objetivo era entender a relação dos alunos com o tema proposto e conhecê-los melhor.⁹ Algumas perguntas orientaram o início da conversa com os estudantes: "Quando vocês

⁹ As oficinas ocorreram em turmas do CELE que estavam a cargo de outras professoras e, para o atendimento aos intercambistas uruguayos, foi planejado um projeto mais amplo, de narrativas e construção de fanzines, com planejamento e execução encaminhados por três professoras e a coordenadora do PLA no CELE e no IsF na Instituição.

eram crianças, quais desenhos animados gostavam de assistir?; Vocês conhecem algum desenho animado produzido no Brasil? Se sim, qual?; Em sua opinião, rever desenhos animados causa nostalgia, saudades dos tempos de infância?".

Em seguida, objetivando realizar descrição e análise da semivocalização com exemplos, mostramos aos alunos três imagens, capas de desenhos animados brasileiros, nas quais figuravam os seus títulos (todos contendo palavras com <l> em coda). Alguns alunos, ao olhar as imagens e as palavras escritas, pronunciavam os títulos dos desenhos.

Ao ver cada imagem, os estudantes tinham de informar sobre os possíveis temas de cada desenho animado. Além disso, perguntamos-lhes quais elementos das imagens os levaram a concluir que o desenho abordava as temáticas que apontaram. Nesse momento, os estudantes tiveram a oportunidade de interagir em português, descrevendo imagens e elaborando hipóteses.

Em seguida, apresentamos pequenos resumos, retirados de páginas da *internet*, dentre as quais a da *TV Brasil*, e *O povo online*¹⁰, sobre cada desenho animado. Convidamos os alunos a lerem os textos e, em seguida, perguntamos quais aspectos dos resumos se aproximavam e quais se distanciavam das hipóteses levantadas por eles. Com isso, nossa intenção era torná-los conhecedores dos desenhos animados e motivá-los a estabelecer comparações sobre o que haviam falado e o que estava nos materiais escritos.

Posteriormente, os discentes assistiram a quatro vídeos curtos, dos quais três traziam sínteses de outros desenhos animados brasileiros. Um destes, referente ao desenho *Carrossel* (SBT, 2015) era uma "chamada", um convite ao público para assistir aos episódios; o outro vídeo era a abertura de *Carrapatos e Catapultas* (ZOOM ELEFANTE, 2014) e o último, um *making of* de *Irmão do Jorel* (CARTOON NETWORK BRASIL, 2018), no qual o autor e diretor explicava sobre como se deu o processo de criação e, concomitantemente a isto,

eram mostrados trechos de episódios. O último vídeo assistido era uma reportagem com o título *Nostalgia: você sente saudade do passado?* (TV CULTURA DO VALE, 2017).

Com a visualização dos vídeos, os alunos puderam ouvir a pronúncia do /l/ e suas variantes em coda. Até esse momento, ainda não havíamos chamado a sua atenção para a produção do som em estudo; os estudantes o escutaram sem claro foco na forma. Além disso, puderam visualizar características culturais do Brasil quanto à produção de vídeos de chamadas, de *making of* e de reportagens.

Logo após, iniciamos a parte de discriminação auditiva, cujo objetivo era compreender o segmento em estudo. Nesse momento, mostramos aos alunos uma lista na qual havia os títulos dos desenhos animados exibidos anteriormente. Na lista, o grafema que representa o som em estudo estava destacado. Ao ouvir a leitura das palavras, os alunos deveriam prestar atenção na pronúncia do grafema destacado. Os nomes que compunham a lista eram: *Anabel*, *Astrobaldo*, *Carrapatos e Catapultas*, *Carrossel*, *Irmão do Jorel* e *Oswaldo*.

A seguir, os participantes foram orientados a pensar sobre os sons que estavam em destaque na tabela. Separamos as palavras e as perguntas em dois grupos para que os alunos percebessem que a semivocalização da lateral em coda pode ocorrer em contexto medial ou final. Posteriormente, mostramos-lhes nomes e imagens de personagens do desenho animado *Irmão do Jorel*. Desta vez, destacamos todas as ocorrências de <l> nos nomes: *Jorel*, *Lara*, *Nicolau*, *Vovó Gilda* e *Vovó Juliana*. A análise das ocorrências foi encaminhada com questões como: o grafema <l> de *Juliana*, *Lara* e *Nicolau* foi pronunciado da mesma maneira que o grafema <l> de *Gilda* e *Jorel*?

Em seguida, houve o momento de sistematização das reflexões. Primeiramente, explicamos aos estudantes o que são consoantes laterais. Depois, explicamos-lhes sobre suas características articulatórias e sobre a sua distribuição na sílaba, momento em que abordamos a variação.

¹⁰ Os resumos de *Anabel* e de *Oswaldo* estão, respectivamente, disponíveis em: <https://tvbrasil.etc.com.br/anabel> e <http://www.garotasgeeks.com/oswaldonovo-desenho-brasileiro-do-cartoon-e-cheio-de-referencias-nerds-dos-anos-80-e-90/>. A página da qual foi retirado o resumo de *Astrobaldo* não está mais disponível.

Depois de falar da semivocalização, explicamos que, embora o /l/ semivocalizado em coda seja bastante frequente no Brasil, há quem pronuncie a consoante lateral ou ainda quem realize um rótico, podendo ocorrer, por exemplo, 'al|lmoço', 'alw|moço' ou 'alr|moço'. Além dos nomes de personagens de *Irmão do Jorel*, acessamos, após contextualização da obra de Maurício de Souza, títulos de desenhos animados da Turma da Mônica, como *Um plano levemente infalível*; *De mal, Volta ao mundo*, *Quanto vale um burrico?*, *Banho de lua* e *O dia em que Cebolinha desistiu dos planos infalíveis*.

Fizemos um exercício de discriminação auditiva, no qual os discentes deveriam identificar se o segmento pronunciado pela ministrante da oficina era [w] ou se era [l]. Em final de sílaba, nos títulos selecionados, a realização era sempre semivocalizada. Em início de sílaba, os estudantes perceberam não haver variação.

O último exercício que os alunos fizeram foi de prática comunicativa. A nossa intenção era que pudessem expressar a sua opinião sobre os assuntos abordados na aula de uma maneira menos estruturada, para que conseguissem dar conta da forma e do conteúdo. Assim, organizamos uma roda de conversa, na qual os alunos tinham de contar aos colegas sobre as atividades (como jogos, brincadeiras, programas de televisão, costumes) que mais gostavam de realizar em sua infância e que, hoje, causam-lhes nostalgia. Os discentes foram convidados a comentar sobre como é, de maneira geral, o modo como as crianças vivem a infância em seus países.

Conforme descrevemos, a partir do quadro de referência de Celce-Murcia *et al* (2010, p. 45), planejamos seguir os seguintes passos: (1) descrição e análise com a observação da variação de /l/ em coda silábica; (2) discriminação auditiva, através dos áudios em chamadas, *making of*, reportagem e desenhos animados e (5) prática comunicativa, com atividades menos estruturadas, mas vinculadas à tarefa. Na próxima seção, temos, nos relatos das oficinas, a apresentação de situações em que os estudantes propuseram práticas controladas – o terceiro passo na proposta de Celce-Murcia *et al* (2010, p. 45).

4 Relatos das oficinas

Conforme mencionado anteriormente, as atividades foram aplicadas em três contextos: (1) em maio de 2019 e (2) em setembro de 2019, com turmas de nível A2 do CELE, e (3) em outubro de 2019, com uma turma de estudantes uruguaios que viajaram até Rio Grande por razões de estudos. A seguir, registramos algumas observações relativas ao desenvolvimento das oficinas.

Na primeira turma, os alunos expressaram boa aceitação da proposta e interesse pelo tema abordado. Participaram comentando sobre os desenhos animados que assistiam em seus países e disseram que conheciam alguns desenhos animados brasileiros. À medida que comentávamos sobre o segmento lateral em coda e sua variação, demonstravam interesse e compreensão da regra variável. Assim, avaliamos que haviam entendido a regra: /l/ em final de sílaba poderá ser [w]. Na última atividade, que era uma prática livre, alguns estudantes aplicaram a regra de semivocalização, mas muitos pronunciaram a lateral pós-vocálica como em espanhol. Não temos, contudo, dados para afirmar se continuaram produzindo a lateral por não terem desenvolvido consciência da regra ou se foi porque lhes fora informado que poderiam encontrar no Brasil a pronúncia para /l/ em coda semelhante à pronúncia do espanhol e, então, optaram por adotar essa variante.

No segundo grupo, os alunos também mostraram interesse pelo tema dos desenhos animados e interagiram bastante contando sobre quais assistiam em sua infância. Parece-nos relevante mencionar que, na segunda parte da oficina, em que eram mostradas fotos de desenhos animados junto aos seus títulos, alguns perguntaram como se pronunciava o /l/ em coda, pois eles estavam lendo os nomes em voz alta e observaram que podia haver uma diferença da pronúncia deste segmento em português. Uma aluna perguntou: "se fala Anabell| ou Anabelw|?". Observamos, então, que eles estavam encaminhando-se para o processo de conscientização do processo através de uma prática controlada que eles propuseram ao ler em voz alta e criar hipóteses, ou seja, estavam praticando o segmento em análise. Na última atividade, de

prática livre, observamos que a maioria produziu [wl]. Alguns discentes corrigiam os colegas que pronunciavam as laterais em coda de modo semelhante ao espanhol e alguns traçavam comparações entre o português falado no Brasil e o espanhol.

O terceiro grupo era formado por estudantes uruguaios que estavam fazendo uma viagem de estudos em Rio Grande, para, principalmente, ter contato com a cultura e a língua brasileiras. Ao abordar o assunto, observamos que já sabiam da variação de /l/ em coda. Possivelmente, seu conhecimento prévio sobre a regra estivesse relacionado ao fato de estarem inseridos em uma escola bilíngue. Devido ao tempo, não foi possível fazer a prática livre com eles. No entanto, observamos, no decorrer da organização e da apresentação dos fanzines, a semivocalização da lateral em coda. Convém mencionar que não houve análise acústica das suas produções. A constatação da semivocalização da lateral em coda, portanto, adveio de uma inspeção oitiva.

Percebemos, nas duas turmas do CELE, formadas majoritariamente por adultos, que abordar o tema de desenhos animados junto ao tema da nostalgia mostrou-se relevante, pois lembrar a infância parece ter mobilizado bons sentimentos. Além disso, pareceu-lhes uma estratégia interessante treinar a escuta em língua portuguesa a partir de desenhos animados. Quanto aos estudantes uruguaios, mais jovens, alguns não demonstraram interesse pela temática. Uma das professoras que os acompanhava levantou uma hipótese sobre a falta de interesse pelo assunto por alguns discentes. Considerou que, por estarem encaminhando-se à adolescência, já não querem fazer coisas de criança, como assistir a desenhos animados. De qualquer forma, independentemente das distintas reações dos alunos, percebemos que a maioria conseguiu entender a produção da lateral em coda, e isso ocorreu de maneira contextualizada, com alguns dos passos indicados por Celce-Murcia *et al.* (2010).

Considerações finais

Neste artigo, descrevemos e analisamos uma tarefa proposta a três grupos de estudantes,

através da qual, como parte da fase de foco na forma, buscamos conduzi-los a refletir sobre a semivocalização da lateral em coda silábica. O propósito da tarefa era, entre pares, conversar sobre atividades realizadas na infância que, atualmente, causam sensação de nostalgia, retomando dados da reportagem analisada e buscando exemplos de artefatos culturais e práticas de suas infâncias, em diferentes países da América.

Entendemos **tarefa** como um plano de trabalho focado no significado, que pode levar os estudantes a refletirem sobre determinado segmento linguístico. As tarefas, de modo geral, segundo Luchini (2005), Crivos e Luchini (2012), Ellis *et al.* (2020) contribuem para o desenvolvimento de consciência linguística dos estudantes por possibilitarem que construam observações sobre a regularidade de processos na língua. Além disso, favorecem que os estudantes experimentem situações reais de comunicação.

Para conduzir também à reflexão sobre o comportamento variável da consoante líquida lateral em coda, seguimos orientações do quadro de referência para o ensino comunicativo de pronúncia, proposto por Celce-Murcia *et al.* (2010). Buscamos oferecer oportunidades de manipulação e reflexão sobre a consoante em coda e comparações entre o espanhol e português, além da compreensão das possibilidades de produção da lateral em língua portuguesa, de modo contextualizado. Embora não tenhamos esboçado um momento de prática controlada, ele ocorreu de forma intuitiva pelos estudantes do segundo grupo, quando leram em voz alta os títulos dos desenhos animados e questionaram sobre a pronúncia da lateral pós-vocálica.

Pesquisas sobre a variação da lateral em coda silábica em português mostram que existem, no território brasileiro, diferentes possibilidades para a sua realização (Collischonn e Quednau (2009), Hahn-Nonnenmacher (2019), Callou (2009), Leite, Callou e Moraes (2007), Battisti e Moras (2016), Moras (2017)). Buscamos, através da realização da tarefa, proporcionar aos discentes o desenvolvimento de consciência da variação na realização do /l/ pós-vocálico e das altas taxas de semivocalização atestadas pelos estudos mencionados.

A aplicação da tarefa em três diferentes grupos possibilitou-nos visualizar como os alunos reagiram aos elementos fonético-fonológico e cultural propostos. Observamos que muitos entenderam a regra de semivocalização da lateral e conseguiram aplicá-la. Em relação aos estudantes que não semivocalizaram a lateral, podemos considerar duas hipóteses: (1) não compreenderam a regra e (2) optaram por produzir a lateral em coda conforme as outras possibilidades existentes no português brasileiro.

Convém ainda mencionar que não podemos afirmar se houve variação na produção da lateral que não sofreu semivocalização. Como não avaliamos o ponto de articulação em relação à produção oral dos estudantes que não semivocalizaram a lateral e tampouco realizamos análise acústica da produção das palavras-alvo, não temos dados para afirmar se a sua produção foi dental, alveolar ou velarizada ou, ainda, se houve assimilação do ponto de articulação da consoante inicial da sílaba seguinte, como ocorre em espanhol. Por ora, apenas podemos mencionar que houve uma parcela que produziu semivogal no contexto da lateral em coda e que houve uma parte dos estudantes que produziu a lateral.

As observações feitas a partir da aplicação das atividades focadas, inseridas na tarefa, encaminham-nos a novas análises e a novas reformulações da proposta. Reputamos importante pensar sobre a não aplicação de semivocalização da lateral por alguns. Sobre práticas em sala de aula, permanecem questões relacionadas a temas e propostas de tarefas para adolescentes.

Embora tenham se engajado na construção de personagens e na produção de fanzines, eles demonstraram resistência para tratar de desenhos animados. Os personagens citados, durante a oficina, foram *Chaves* e heróis da *Marvel* ou da *DC Comics*. Com efeito, na produção de fanzines, os personagens foram, majoritariamente, pessoas de seu convívio.

Parece-nos, ainda, necessário considerar a diferença de tempo de familiarização com os grupos atendidos. Nos dois grupos de A2, constituídos, majoritariamente, por estudantes e pro-

fessores vinculados à Universidade, a tarefa foi contextualizada em um projeto já encaminhado, na abordagem a mídias ou sobre a organização de rotinas na escola e fora dela na infância.

Referências

ALLEGRO, Fernanda Rangel Pestana; Madureira, Sandra. Speech production and perception tasks: a case study of an intermediate Brazilian student learning Spanish as a second language. In: WIEDEMANN, Lyris; SCARAMUCCI, Matilde. *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 2008.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BATTISTI, Elisa; MORAS, Viviane Tebaldi. a vocalização da consoante lateral em coda silábica em uma variedade de português brasileiro: análise sociolinguística em tempo real. *Gragoatá*, ls. l., v. 21, n. 40, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33376>. Acesso em: 22 abr. 2020. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v21i40.33376>.

BRASIL. *Lei nº 12.485, de 12 de setembro de 2011*. Dispõe sobre a comunicação audiovisual de acesso condicionado. Brasília, DF: Casa Civil, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12485.htm. Acesso em: 28 maio 2020.

CALLOU, Dinah. Um perfil da fala carioca. In: RIBEIRO, S.S.C.; COSTA, S.B.B.; CARDOSO, S.A.M. *Dos sons às palavras: nas trilhas da Língua Portuguesa [online]*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 130-152. Disponível em <http://books.scielo.org/id/vr2dr/pdf/ribeiro-9788523211851-08.pdf>. Acesso em 02 jun. 2020.

CARTOON NETWORK BRASIL. *Irmão do Jorel*. Making of: Criação. São Paulo: 2014 (1min 45s). Disponível em: <https://youtu.be/oz6Rsng0Qzs>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M.; GRINER, Barry. *Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COLLISCHONN, Gisela; QUEDNAU, Laura Rosane. As laterais variáveis da região sul. In: BISOL, Leda; COLLISCHONN, Gisela. (org.). *Português do sul do Brasil: variação fonológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2009. p. 152-173. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/portuguesdosuldobrasil.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição Portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. *Desenhos animados brasileiros fazem sucesso na televisão*. Brasília, DF, 17 julho 2017. Disponível em: https://www.google.com/amp/s/www.correio braziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/07/17/interna_diversao_arte.609999/amp.html. Acesso em: 28 mai. 2020.

CRIVOS, Mónica Beatriz; LUCHINI, Pedro Luís. A pedagogical proposal for teaching grammar using consciousness-raising tasks. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, Lund, v. 4, n. 3, p. 141-153, 2012. Disponível em: <http://www.mjal.org/removedprofiles/2013/12.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

ELLIS, Rod; SKEHAN, Peter; LI, shaofeng; SHINTANI, Nat-suko; LAMBERT, Craig. *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>.

HAHN-NONNENMACHER, Laura Helena. A vocalização de /l/ no PB sob uma perspectiva diacrônica. In: SIMIONI, Taise; KELLER, Tatiana. *Estudos em Fonologia: uma homenagem a Gisela Collischonn*. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18843/Estudos%20em%20Fonologia%20uma%20homenagem%20a%20Gisela%20Collischonn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah; MORAES, João. O /l/ em posição de coda silábica: confrontando variedades. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, 22., Lisboa. *Anais [...]*. Lisboa: APL, 2007. p. 423-430.

LIMA, Heverton Souza. *A lei da tv paga: impactos no mercado audiovisual*. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-26062015-162615/en.php>. Acesso em: 28 maio 2020

LUCHINI, Pedro. Task-Based Pronunciation Teaching: A State-of-the-art perspective. In: ROBERTSON, P.; DASH, P.; JUNG, J. *The Asian EFL Journal Quarterly*. Road Town: Asian EFL, 2005. p.191-202.

MORAS, Viviane Tebaldi. *A vocalização do L em coda silábica: análise em tempo real em duas comunidades do Rio Grande do Sul*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/171719#>. Acesso em: 16 abr. 2020.

SÁ, Edmilson José de. O uso variável da lateral /l/ posvocálica em posição de coda em português e espanhol. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem: ReVEL*, v. 4, n. 7, ago. 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=76&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SBT ONLINE. *¡Chamadal Vem aí Carrossel - Desenho animado*. São Paulo: 2015 (33s). Disponível em: <https://youtu.be/kgGwO3gAAos>. Acesso em: 18 nov. 2018.

TV CULTURA DO VALE. *Nostalgia, você sente saudade do passado?* Montenegro: 2017 (2min 45s). Disponível em: <https://youtu.be/vpcmhZEH7Bg>. Acesso em: 18 nov. 2018.

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. Disponível em: https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_task-based_learning_An_overview_of_a_task-based_framework_for_language_teaching. Acesso em: 16 mar. 2018.

ZOOM ELEFANTE. *Carrapatos e Catapultas – Nova Abertura*. Curitiba: 2014 (47s). Disponível em: <https://youtu.be/orl6NjhUcwA>. Acesso em: 18 nov. 2018.

Suaidy Viviane Bordulis da Silva

Graduanda em Letras – Português e Espanhol na Universidade Federal do Rio Grande (FURG, Rio Grande, RS, Brasil), participante voluntária do projeto de pesquisa *A produção de atividades didáticas de pronúncia em línguas estrangeiras*, bolsista institucional do programa IsF em 2018 (voluntária) e 2019. Ministrante/bolsista do curso de Português Língua Estrangeira/Adicional de nível A1 do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE/FURG) em 2020. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2860804516908076>.

Luciana Pilatti Telles

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), professora na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6384814626794738>.

Endereço para correspondência

Suaidy Viviane Bordulis da Silva
Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
Av. Itália, s/n, km 8 – Carreiros
Rio Grande, RS, Brasil.
96203-000

Luciana Pilatti Telles
Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
Av. Itália, s/n, km 8 – Carreiros
Rio Grande, RS, Brasil.
96203-000