

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

RHANYA RAFAELLA RODRIGUES

**INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA
AQUISIÇÃO DE ENUNCIADOS DECLARATIVOS E
INTERROGATIVOS TOTAIS EM ESPANHOL/L2**

GOIÂNIA
2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

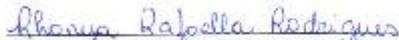
Nome completo do autor: Rhanya Rafaela Rodrigues

Título do trabalho: Instrução Explícita e Diferenças Individuais na Aquisição de Espanhol/L2

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (ã)

Data: 16 / 05 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

RHANYA RAFAELLA RODRIGUES

**INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA
AQUISIÇÃO DE ENUNCIADOS DECLARATIVOS E
INTERROGATIVOS TOTAIS EM ESPANHOL/L2**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss

Goiânia
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rafaella Rodrigues, Rhanya
Instrução Explícita e Diferenças Individuais na Aquisição de Enunciados Declarativos e Interrogativos Totais em Espanhol/L2 [manuscrito] / Rhanya Rafaella Rodrigues. - 2017.
CLXI, 161 f.

Orientador: Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras.

1. Condições Pedagógicas. 2. Diferenças Individuais. 3. Entoação em Espanhol/L2. 4. Efeitos da Instrução Explícita. 5. Enunciados Declarativos e Interrogativos Totais. I. Ortiz Preuss, Elena, orient. II. Título.

CDU 81



ATA Nº 10/2017

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA
ALUNA RHANYA RAFAELLA RODRIGUES**

Aos vinte e seis dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete, a partir das nove horas no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “Instrução explícita e diferenças individuais na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Elena Ortiz Preuss (FL/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Ingrid Finger (UFRGS) e Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (FL/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Elena Ortiz Preuss, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e seis dias do mês de abril do ano de dois mil e dezessete.

Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss - Presidente

Profa. Dra. Ingrid Finger

Prof. Dr. Sinval Martins Sousa Filho

Visto:

Rhanya Rafaella Rodrigues

**INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA AQUISIÇÃO
DE ENUNCIADOS DECLARATIVOS E INTERROGATIVOS TOTAIS EM
ESPAÑHOL/L2**

Dissertação defendida em 26 de abril de 2017 e aprovada pela banca examinadora
constituída pelos professores:

Titulares:

Dra. Elena Ortiz Preuss - UFG
(Orientadora)

Dra. Ingrid Finger - UFRGS

Dr. Sinval Martins de Sousa Filho - UFG

Suplente:

Dra. Tânia Ferreira Rezende - UFG

À minha avó, Ilda Gomes dos Santos (*in memmorian*), pelo exemplo de ser humano que foi e por tudo que representa(ou) pra mim.

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho é construído sozinho e se hoje tenho a oportunidade de finalizar esta pesquisa é porque pude contar direta ou indiretamente com a ajuda de muita gente. Por isso, nesta seção gostaria de agradecer a pessoas muito importantes que estiveram comigo durante essa caminhada.

À Deus, pelo dom da vida. E, principalmente, por colocar pessoas tão importantes no meu caminho, que foram essenciais para a realização desta pesquisa.

À minha querida amiga e orientadora Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss, a quem admiro muito. Obrigada por ser sempre tão solícita e pronta a me auxiliar com a pesquisa (inclusive, nos finais de semana); pela humildade ao compartilhar seus conhecimentos, sempre de forma muito didática; por se preocupar, não apenas com a minha formação acadêmica, mas também com a minha formação profissional; e, principalmente, por me enxergar como ser humano, entendendo os momentos de ausência ou dificuldades durante o mestrado. Agradeço, sobretudo, pela amizade que construímos. Muito obrigada por me permitir compartilhar minhas experiências acadêmicas e pessoais e pelos muitos conselhos dados. Me espelho muito em você tanto como a profissional e pesquisadora competente e séria, quanto pela pessoa sensível e, ao mesmo tempo, tão guerreira que é.

Aos meus pais, por serem meu maior exemplo e os meus maiores incentivadores. Obrigada por sempre me educarem com amor e seriedade, por me ensinarem os principais valores da vida, que excedem a qualquer conhecimento acadêmico; por sempre se preocuparem com a minha formação acadêmica, às vezes mais do que com o bem-estar de vocês; por me apoiarem em todas as decisões e por serem tão compreensivos nesses momentos de ausência. Sem dúvida alguma sem o apoio e o amor de vocês nada disso seria possível. Vocês são meu maior exemplo!

À minha irmã e melhor amiga Rhegya, por estar sempre ao meu lado. Por ser sempre tão companheira e por me proporcionar muitas risadas durante os momentos tensos de escrita da dissertação.

Às professoras Dra. Maria Cristina Dalacorte Ferreira e Dra. Ingrid Finger pelas valiosas contribuições dadas, de forma tão doce, ao trabalho durante a qualificação.

À professora Dra. Ingrid Finger e ao professor Dr. Sinval Martins Filho, por terem aceitado participar da defesa da dissertação e por terem feito da defesa, um momento agradável de discussões e contribuições à pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, em especial aos professores: Dra. Elena Ortiz Preuss, Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, Dra. Tânia Rezende e Dr. Agostinho Potenciano, com os quais tive a incrível oportunidade de aprender de forma tão prazerosa. Muito obrigada por contribuírem para a minha formação como Linguista.

Aos professores Dra. Joana Plaza e Dr. Sinval Martins, à Consuelo, ao Bruno, à Ana Paula e à Denise, por serem tão gentis e solícitos em ajudar a resolver as questões burocráticas durante o mestrado.

Ao amigo e parceiro de pesquisas Wilson, muito obrigada pelo apoio e ajuda com a coleta e as análises de dados no PRAAT, pelas discussões teóricas que me fizeram refletir sobre a pesquisa em desenvolvimento e, principalmente, pelos sorrisos durante as longas tardes de coleta de dados, estudos, análises e discussões.

Às queridas amigas Taiany (a maior parceira em eventos acadêmicos) e Joice, com quem pude compartilhar momentos de discussões teóricas e muitas reflexões sobre a vida.

Aos participantes deste estudo por terem aceitado participar da pesquisa e por sempre nos atender prontamente. Muito obrigada, sem vocês a realização deste estudo seria inviável.

Ao Igor Leonardo, por ter sido compreensivo e companheiro durante parte desta caminhada.

Aos colegas da Representação Discente, em especial, ao amigo Michel, com quem pude compartilhar angústias e alegrias ao longo do mestrado e com quem tive discussões teóricas muito prazerosas e profícuas.

Às queridas amigas Samantha e Natany, que foram parceiras nos bons e maus momentos, principalmente, no último ano da pesquisa. Por compartilharem comigo os momentos de angústia durante a escrita e por saberem entender os momentos de ausência. Obrigada por fazerem valer a famosa expressão: “Viver não cabe no Lattes.”

À minha família, em especial as minhas queridas primas: Larissa e Dhayane, pela amizade e companheirismo e por compartilharem comigo todas as etapas desse processo.

À professora Dra. Margarida, pela amizade e pelos ensinamentos desde a época da graduação.

À Asun, por ter, gentilmente, colaborado com as gravações para os testes de compreensão.

À Renata e à Joelma, pela gentileza, compreensão e colaboração.

À CAPES, pelo auxílio concedido durante o mestrado, o qual possibilitou maior tempo de estudos e dedicação à pesquisa.

Aos colegas que fiz no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pelo prazer de tê-los conhecido e por compartilhar conhecimento e sorrisos.

À tia Verinha, pelo bom-humor, solicitude e alegria e por sempre nos salvar nos corredores da FL.

À Nicole e ao Marcelo, pela paciência em “compartilhar” a Elena com os seus orientandos. Entendo que uma orientação tão dedicada às vezes requer momentos de ausência com a família.

Agradeço a todos que por algum motivo esqueci de mencionar, mas que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada mesmo!

“Every person is unique; it is not possible to
find two identical language learners.”
(MacINTYRE, GREGERSEN e CLÉMENT,
2016, p. 1.)

RESUMO

O processo de aquisição de L2 tende a gerar muitas controvérsias no que se refere ao nível de desempenho avançado dos aprendizes. Enquanto alguns estudiosos atribuem o nível de proficiência obtido às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, outros afirmam que são as diferenças individuais (DIs), ou seja, as características pessoais de cada aprendiz, que interferem nesse processo (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016). No entanto, Sanz (2005) sugere que se deve investigar a interação entre as condições pedagógicas e as diferenças individuais dos aprendizes, com vistas a explicar melhor a variabilidade no nível de proficiência avançado de aprendizes adultos de L2. Além disso, outro aspecto que chama a atenção é a carência de pesquisas sobre a aquisição da entoação em espanhol/L2. A partir disso, neste estudo, propõe-se a observar os efeitos da instrução explícita na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais, que são os que apresentam padrão entoacional mais divergente entre a língua portuguesa e a língua espanhola (DIAS, 2015). Espera-se, também, analisar possíveis interações entre efeitos da instrução explícita e DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística, experiência docente e capacidade atencional) na aquisição desses enunciados. À vista disso, realizou-se uma pesquisa semi-experimental de natureza quantitativa. Participam do estudo 19 aprendizes brasileiros de espanhol em nível intermediário-avançado, que fazem parte do contexto de licenciatura em espanhol e do contexto de curso de idiomas. Os participantes estão divididos em quatro grupos, considerando-se: i) o contexto (graduação ou curso livre); e ii) a intervenção (experimental ou controle). Para a obtenção de dados foram usados os seguintes instrumentos: pré-teste e pós-teste linguístico, questionário de histórico e proficiência linguística e teste de capacidade atencional (ANT). Cabe ressaltar que usou-se o *software* de uso livre PRAAT, tanto na instrução explícita, como forma de evidenciar os contornos melódicos produzidos pelos alunos, quanto na análise de dados, para a atribuição dos escores de acerto ou erro na produção dos enunciados. Os participantes dos grupos experimentais foram submetidos a um período de instrução explícita sobre os enunciados-alvo, entre o pré-teste e o pós-teste. Os resultados indicam que os escores dos participantes dos grupos experimentais aumentaram após o recebimento da instrução explícita, embora as análises não tenham revelado diferença significativa entre os grupos. Além disso, observa-se associação entre efeitos de instrução explícita e idade, frequência de uso, domínio geral de habilidades, vivência em país de fala hispana e experiência docente. Verifica-se, também, que os enunciados interrogativos

totais são considerados os que apresentam produção mais difícil aos aprendizes brasileiros de espanhol/L2, em comparação com os enunciados declarativos. Os resultados indicam que a instrução explícita pode contribuir para a aquisição dos enunciados-alvo deste estudo, no entanto, deve-se considerar que algumas DIs podem maximizar ou suprir os efeitos da instrução explícita.

Palavras-Chave: Condições Pedagógicas. Diferenças Individuais. Entoação. Espanhol/L2. Efeitos da Instrução Explícita. Enunciados Declarativos e Interrogativos Totais.

ABSTRACT

The process of L2 acquisition tends to produce many controversies regarding the level of advanced performance of learners. Whereas some researchers attribute proficiency level to pedagogical practices worked up in the classroom, others affirm that individual differences, that is, specific characteristics of learners, interfere in this process (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016). Nonetheless, Sanz (2005) suggests it should be investigated the relations between pedagogical conditions and individual differences of learners, in order to further explain the variability in final proficiency level of L2 adult learners. In addition, another prominent aspect is the lack of researches on acquisition of intonation in Spanish/L2. Based on that, in this research, we propose to observe the effects of explicit instruction in acquisition of total declaratory and interrogative utterances, which possess the most distinct intonational patterns between Portuguese and Spanish (DIAS, 2015). Intending to analyse possible interactions between effects of explicit instruction and IDs – Individual Differences (age, frequency of use, teaching experience and attention span capacity) in the acquisition of these utterances, we conducted a semi-experimental research of quantitative nature. The research participants were Brazilian learners of Spanish from intermediate-advanced level who were in the context of Spanish teaching graduation course and in the context of a language course center. These participants were divided into groups of four, considering: i) the context (graduation course or free course); and ii) the intervention (experimental or control). For obtaining the data, we used the following instruments: linguistic pre-test, linguistic post-test, questionnaire of linguistic background and proficiency, and test of attentional capacity (ANT). It should be noted that we used a free software, PRAAT, not only in the explicit instruction, as a way of evidencing the melodic contours produced by students, but also in the data analysis, to assigning scores to correct or incorrect utterance production. The participants of experimental groups were submitted to a period of explicit instruction about the target utterances in between pre-test and post-test. The results indicate that scores of participants of experimental groups enhanced after receiving explicit instruction, although differences in the analysis cannot be considered significant among the groups. Besides that, we observed the association between explicit instruction and age, frequency of use, general mastery of skills, having lived in Hispanic-speaking country and teaching experience. It was also verified that total interrogative utterances are more difficult for Brazilian learners of Spanish/L2 when compared to declaratory utterances. Lastly, the results point

out that explicit instruction can contribute to the acquisition of this study's target-utterances, however, we must consider that some IDs can maximize or supply the effects of explicit instruction.

Keywords: Pedagogical Conditions. Individual Differences. Intonation. Spanish/L2. Effects of Explicit Instruction. Total Declarative and Interrogative Utterances.

RESUMEN

El proceso de adquisición de una L2 suele generar diferencias en lo que se refiere al nivel de desarrollo avanzado en la lengua meta de los aprendientes. Mientras algunos expertos atribuyen el nivel de dominio a las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula, otros afirman que se debe a las diferencias individuales (DIs), o sea, las características personales de cada estudiante, que interfieren en ese proceso (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016). Sin embargo, Sanz (2005) sugiere que se debe investigar la interacción entre las condiciones pedagógicas y las diferencias individuales de los aprendices, de modo que se pueda explicar la variabilidad en el nivel de dominio avanzado de los aprendientes adultos de L2. Además, otro aspecto que suele llamar la atención es la baja cantidad de investigaciones sobre la adquisición de entonación en español/L2. Con base en eso, en este estudio, se busca observar los efectos de la instrucción explícita en la adquisición de enunciados declarativos e interrogativos totales, que son los que presentar mayor divergencia en el patrón entonacional, considerándose las lengua española y portuguesa (DIAS, 2015). Se espera, también, analizar posibles interacciones entre efectos de la instrucción explícita y DIs (edad, frecuencia de uso, experiencia lingüística, experiencia docente y capacidad atencional) en la adquisición de esos enunciados. Se realizó una investigación cuasi experimental de naturaleza cuantitativa. Participan del estudio 19 estudiantes brasileiros de español en nivel intermedio-avanzado, que forman parte del contexto de profesorado en español y del contexto de curso de idiomas. Los participantes fueron divididos en cuatro grupos, considerándose: i) el contexto (profesorado o curso de idiomas); y ii) la intervención (experimental o control). Para la generación de datos fueron usados los siguientes instrumentos: pre-test y post-teste lingüístico, cuestionario de histórico y dominio lingüístico y test de capacidad atencional (*ANT*). Se resalta que se usó el *software* de uso libre *PRAAT*, tanto en la instrucción explícita, para que se evidenciara los contornos melódicos producidos por los alumnos, cuanto en los análisis de datos, para la atribución de los scores de acierto o error en la producción de los enunciados. Los participantes de los grupos experimentales fueron sometidos a un periodo de instrucción explícita sobre los enunciados declarativos e interrogativos totales, entre el pre-teste y el post-test. Los resultados indican que los scores de los participantes de los grupos experimentales aumentaron después del recibimiento de la instrucción explícita, aunque los análisis no hayan mostrado diferencia significativa entre los grupos. Además, se observa asociación entre efectos de instrucción explícita y edad, frecuencia

de uso, dominio general de destrezas, vivencia en país de habla hispana y experiencia docente. Se verifica, también, que los enunciados interrogativos totales son considerados los que presentan producción más difícil a los aprendices brasileiros de español/L2, en comparación con los enunciados declarativos. Los resultados indican que la instrucción explícita puede contribuir para la adquisición de los enunciados investigados en este estudio, sin embargo, se debe considerar que algunas DIs pueden maximizar o sustituir los efectos de la instrucción explícita.

Palabras-Clave: Condiciones Pedagógicas. Diferencias Individuales. Entonación. Español/L2. Efectos de Instrucción Explícita. Enunciados Declarativos e Interrogativos Totales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
1 CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA AQUISIÇÃO DE L2 (ASL)	31
1.1 Condições Pedagógicas na ASL: Instrução Explícita.....	31
1.1.1 A Distinção entre Conhecimento Explícito e Conhecimento Implícito	36
1.1.2 Efeitos da Instrução Explícita na ASL	38
1.2 Diferenças Individuais na ASL.....	40
1.3 Interação entre Condições Pedagógicas e Diferenças Individuais na ASL	46
2 A ENTOAÇÃO EM ESPANHOL/L2.....	51
2.1 Aspectos Suprasegmentais: Prosódia e Entoação	51
2.1.1 A Entoação	53
2.2 Aspectos da Entoação em Espanhol/L2.....	58
2.2.1 Modelos de Análise Entoacional em Espanhol.....	58
2.2.2 Enunciados Declarativos	61
2.2.3 Enunciados Interrogativos Totais.....	64
3 MÉTODO	73
3.1 Natureza do Estudo.....	73
3.2 Objetivos.....	74
3.2.1 Objetivo Geral	74
3.2.2 Objetivos Específicos.....	74
3.3 Hipóteses.....	74
3.4 Contextos e Participantes.....	76
3.4.1 Grupos Experimentais	77
3.4.2 Grupos Controle	77
3.5 Instrumentos.....	78
3.5.1 Questionário de Histórico e Proficiência Linguística	78
3.5.2 Pré-Teste e Pós-Teste	79
3.6 Instrução Explícita	83
3.7 Procedimentos para Coleta de Dados	86
3.8 Procedimentos para a Tabulação e Análise de Dados	87
4 ANÁLISE DE DADOS	89

4.1 Efeitos da Instrução Explícita	89
4.1.1 Testes de compreensão.....	89
4.1.2 Testes de Produção.....	100
4.2 As Diferenças Individuais.....	115
4.3 Interações entre Instrução Explícita e Diferenças Individuais.....	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	141
Anexo A: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da UFG.....	141
Anexo B: Espectrogramas PRAAT – Instrução Explícita.....	144
Anexo C: Espectrogramas Atlas de la Entonación del Español – Instrução Explícita	145
APÊNDICES	146
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	146
Apêndice B: Questionário de Histórico e Proficiência Linguística.....	148
Apêndice C: Pré-Teste	152
Apêndice D: Pós-Teste	155
Apêndice E: Plano de Aula.....	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Análise Entoacional - Escola Britânica	55
Figura 2-Modelo de Análise Entoacional Escola Norte-Americana	56
Figura 3 - Modelos de Análise Entoativa (AMH)	59
Figura 4 - Padrão enunciados declarativos PB	63
Figura 5 - Padrão enunciados interrogativos totais em espanhol	64
Figura 6 - Padrão enunciados interrogativos totais em PB.....	65
Figura 7 - Tela do Teste de Compreensão no E-prime 2.0.....	80
Figura 8 - Tela do teste de Produção Controlada no E-prime 2.0	81
Figura 9 - Tela do Teste de Produção Semi-Controlada no E-prime 2.0	82
Figura 10 - Tela do Teste de Produção Livre no E-prime 2.0	82
Figura 11 - Tela do Teste ANT no E-prime 2.0	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Intervenções IFF.....	35
Quadro 2 - Representação e Processamento do Conhecimento Explícito e Implícito ...	37
Quadro 3 - Padrões de entoação do espanhol.....	66
Quadro 4 - Padrões de entoação do português do Brasil.....	66
Quadro 5 - Descrição dos Participantes da Pesquisa.....	78
Quadro 6 - Tipos de Variáveis	85
Quadro 6 - Interações entre Instrução Explícita e DIs.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados dos testes de compreensão do contexto de graduação	90
Tabela 2-Resultados dos testes de compreensão do contexto de curso livre.....	95
Tabela 3 - Resultados da acurácia nos testes de produção (Graduação)	101
Tabela 4 - Tipos de enunciados produzidos na produção livre (média e desvio padrão) (Graduação)	107
Tabela 5 - Resultados da acurácia nos testes de produção (Curso Livre)	109
Tabela 6 - Tipos de enunciados produzidos na produção livre (média e desvio padrão) (Curso Livre)	114
Tabela 7- Dados de Diferenças Individuais (Graduação).....	117
Tabela 8 - Dados de Diferenças Individuais (Curso Livre).....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da acurácia nos testes de compreensão (Graduação)	93
Gráfico 2 – Médias de tempos de reação nos testes de compreensão (Graduação)	94
Gráfico 3 - Resultados da acurácia nos testes de compreensão (Curso Livre).....	98
Gráfico 4 - Médias de tempos de reação nos testes de compreensão (Curso Livre)	99
Gráfico 5 - Resultados da acurácia na Produção Controlada (Graduação)	104
Gráfico 6 - Resultados da acurácia na Produção Semi-Controlada (Graduação).....	105
Gráfico 7 - Resultados da acurácia na Produção Livre (Graduação)	106
Gráfico 8 - Tipos de enunciado nas produções livres (Graduação).....	107
Gráfico 9 - Resultados de acurácia na produção controlada (Curso Livre).....	111
Gráfico 10 - Resultados da acurácia na Produção Semi-Controlada (Curso Livre).....	112
Gráfico 11 - Resultados da acurácia na Produção Livre (Curso Livre)	113
Gráfico 12 - Tipos de enunciado nas produções livres (Graduação).....	114

LISTA DE SIGLAS

ACC- Acurácia

AfC- Afirmativa Controlada

AfS- Afirmativa Semi-Controlada

ASL- Aquisição de Segunda Língua

CMT- Capacidade de Memória de Trabalho

Co- Condição Congruente

DI- Diferenças Individuais

F0- Frequência Fundamental

GCC- Grupo Controle do Curso Livre

GCG- Grupo Controle da Graduação

GEC- Grupo Experimental do Curso Livre

GEG- Grupo Experimental da Graduação

HPC- Hipótese do Período Crítico

In- Condição Incongruente

IntC- Interrogativa Controlada

IntS- Interrogativa Semi-Controlada

L1- Primeira Língua

L2- Segunda Língua

MT- Memória de Trabalho

N- Condição Neutra

PB- Português Brasileiro

PL- Produção Livre

TR- Tempo de Reação

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No contexto de ensino-aprendizagem da entoação em espanhol para aprendizes brasileiros, os enunciados declarativos e interrogativos totais¹ geram bastante dificuldade, devido às diferenças, em termos de padrões melódicos, entre as línguas. Esclarece-se que os enunciados declarativos são os que, no geral, indicam afirmações, enquanto que os interrogativos totais apresentam perguntas que, normalmente, podem ser respondidas por sim/não. As duas línguas em questão apresentam padrão final descendente em enunciados declarativos, ou seja, o tom diminui a partir da última sílaba tônica. Entretanto, no espanhol o declínio é gradual, no qual o tom vai diminuindo progressivamente, ao passo que no português brasileiro (PB) o descenso tonal ocorre em linha de declinação (LD), ou seja, o declínio é contínuo. Por sua vez, os enunciados interrogativos totais são os que mais se diferenciam entre as duas línguas. No PB, o padrão entoacional é circunflexo (^), o que significa que o tom descende até o núcleo², em seguida aumenta e, por fim, diminui na pós-tônica. No espanhol³, porém, apresenta padrão ascendente (↑), isto é, o tom aumenta na última sílaba tônica e mantém a ascensão tonal na pós-tônica (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015; SEMINO, 2014).

Essas diferenças na curva melódica podem ser um problema, principalmente, quando se trata de enunciados, cuja entoação é o único elemento diferenciador. Por exemplo, em espanhol, a frase “Él es profesor” (Ele é professor), pode ser uma afirmação (nesse caso há um descenso na entoação final) ou uma pergunta (nesse caso há uma ascensão tonal na pós-tônica) em espanhol. Portanto, grande parte da intenção comunicativa se expressa no delineamento da curva melódica, em vista disso, destaca-se a necessidade de um trabalho de intervenção pedagógica eficaz para essa aprendizagem⁴.

¹ Os enunciados declarativos são, normalmente, usados para fazer afirmações. Os interrogativos totais são usados para perguntas do tipo Sim/Não (RAE, 2011).

² Entende-se por núcleo ou *tonema* (termo original do espanhol) a última sílaba tônica do enunciado (SOSA, 1999).

³ Ressalta-se que, embora se reconheça a extensão de variedades linguísticas presentes no espanhol (SOSA, 1999), neste estudo, optou-se por uma variedade padrão, que corresponde ao padrão entoacional para declarativos e interrogativos totais mais frequente na língua espanhola, considerando-se a necessidade de sistematização para a instrução explícita (RAE, 2011; SEMINO, 2014).

⁴ Sabe-se que alguns teóricos apontam distinções entre os termos 'aquisição' e 'aprendizagem' (cf. ORTIZ-PREUSS, 2005). Entretanto, nesta pesquisa os termos serão usados indistintamente.

Alves (2012) propõe que o ensino de aspectos fonético-fonológicos da segunda língua, doravante L2⁵, aconteça via instrução explícita, de modo a levar os aprendizes a perceberem conscientemente as diferenças entre a L1 (primeira língua)⁶ e a L2. Segundo o autor, a instrução explícita é um tipo de procedimento pedagógico que visa a chamar a atenção do aprendiz a aspectos da língua-alvo que, normalmente, causam mais dificuldades aos aprendizes. Salienta-se que, embora o foco deste estudo seja os elementos fonético-fonológicos, a instrução explícita também pode ser usada para o ensino de itens morfossintáticos, semânticos ou pragmáticos (LYRIO, 2012; ORTIZ-PREUSS, 2005). Um dos argumentos para o uso de instrução explícita é de que, conforme Schmidt (2001), a capacidade atencional é limitada, ou seja, o aprendiz não consegue prestar igualmente a atenção a todos os itens linguísticos de um enunciado. Desse modo, a instrução explícita possibilita que o professor direcione o foco atencional do discente a determinados itens formais, principalmente, aos elementos divergentes entre a L1 e a L2, os quais poderiam não ser percebidos durante o processo de aquisição da L2.

Ainda no que se refere ao ensino de aspectos fonético-fonológicos, esse tipo de procedimento metodológico possibilita atividades de discriminação auditiva e diferentes tipos de prática da estrutura-alvo. Em outras palavras, além da explicitação da forma-alvo, os aprendizes podem realizar atividades de compreensão auditiva (como, escutar enunciados e indicar qual é o padrão entoacional, completar palavras com fonemas, dentre outros), de práticas controladas (como repetir enunciados, completar frases, dentre outros), semi-controladas (como, responder a enunciados com experiências pessoais, usando determinadas formas-alvo, elaborar enunciados a partir de uma situação proposta, etc) e livres (como, expressar opinião, participar de um debate, dentre outros.). Salientamos que tal abordagem se insere dentro de um paradigma de ensino comunicativo, ou seja, os aspectos linguísticos são ensinados em um contexto de comunicação significativa para o aluno (ALVES, 2012; CELCE-MURCIA et al., 2010).

Encontram-se na literatura resultados de pesquisas favoráveis tanto ao ensino explícito quanto ao implícito. A propósito disso, alguns pesquisadores especulam que outras variáveis podem afetar tais resultados, como é o caso das diferenças individuais (doravante DIs), que parecem explicar a grande variabilidade entre aprendizes no nível

⁵ Neste trabalho optou-se por usar o termo 'segunda língua' (L2) numa perspectiva abrangente, a qual inclui as noções de língua estrangeira (LE) e língua adicional (LA).

⁶ O termo 'primeira língua' (L1) também é usado aqui de forma abrangente, incluindo as noções de língua materna (LM) e língua nativa (LN).

avançado de proficiência na L2 (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016; SANZ; SERAFINI, no prelo). Em outras palavras, apesar de terem acesso aos mesmos procedimentos metodológicos e de estarem inseridos em um mesmo contexto formal de aquisição, aprendizes de L2, normalmente, apresentam diferenças de desempenho na L2, o que talvez possa ser explicado por características individuais. Portanto, o desempenho em nível avançado não pode ser atribuído unicamente aos procedimentos pedagógicos, mas, também, às DIs entre os participantes. Por exemplo, alguns estudos indicam que aprendizes mais jovens podem obter mais vantagens se expostos a procedimentos metodológicos mais explícitos, ao contrário de aprendizes mais idosos, que parecem se beneficiar mais de abordagens mais implícitas (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016; SANZ; SERAFINI, no prelo). Sanz (2005) argumenta que, além do tipo de condição pedagógica (que são os procedimentos metodológicos desenvolvidos em sala de aula), deve-se pensar também nas possíveis interações entre outros elementos externos, tais como quantidade e qualidade do *input*⁷; contexto de aquisição dentre outros, e DIs dos aprendizes, que são aspectos biológicos, cognitivos ou sociais de cada aprendiz, como, por exemplo, idade, sexo, capacidade de atenção, experiência linguística prévia entre outras, que parecem influenciar diretamente no êxito do processo de aquisição de uma segunda língua (doravante ASL) (BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005; MacINTYRE; GREGERSEN; CLÉMENT, 2016).

Observa-se que há no campo da ASL carência de estudos que investiguem as interações entre condições pedagógicas e DIs, visto que, segundo Sanz (2005), as pesquisas desenvolvidas nessa área observam os aspectos isoladamente, ou seja, ou se estuda as condições pedagógicas (sobretudo, os efeitos de instrução) ou as DIs (idade e motivação, principalmente). Entretanto, pouco se sabe sobre as interações entre esses elementos. A autora sugere que conhecer tais associações pode contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas que atendam mais especificamente as especificidades dos aprendizes, sendo, portanto, mais eficazes para a aquisição da L2 e, conseqüentemente, diminuindo as diferenças de desempenho entre os alunos. Ressalta-se que essa carência de pesquisas que analisem tais interações também é percebida na aquisição de espanhol, por estudantes brasileiros, foco de investigação da presente dissertação.

⁷São insumos, ou seja, quaisquer amostras escrita ou oral da língua-alvo, a que o aprendiz é exposto (FONTANA; LIMA, 2009; ORTIZ-PREUSS, 2005).

Além disso, nos estudos sobre aspectos fonético-fonológicos, a entoação em L2 é um tema pouco investigado. As pesquisas realizadas na área, geralmente, enfocam transferência de padrões prosódicos da L1 para a L2 ou descrição dos padrões de entoação (SOSA, 1999; PINTO, 2009; DIAS, 2015). Moreno (2002) argumenta que a entoação tende a ser ignorada ou ensinada de forma implícita no contexto de aquisição de L2, ainda que seja um tema importante, no sentido de abranger tanto aspectos linguísticos (diferenciação entre tipos de enunciados), quanto paralinguísticos (atitudes e emoções).

Em vista disso, este estudo tem como objetivo geral observar os efeitos de instrução explícita na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2. Supõe-se que aprendizes dos grupos experimentais (nos quais serão aplicadas a instrução explícita) terão desempenho mais acurado do que os participantes dos grupos controle (os quais não receberão instrução explícita). Entretanto, presume-se também que as DIs enfocadas (idade, frequência de uso, experiência linguística; experiência docente e capacidade atencional) possam afetar o modo e intensidade dos efeitos da instrução explícita. Dentro dessa perspectiva, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- Verificar as possíveis interações entre condição pedagógica (instrução explícita) e DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística; experiência docente e capacidade atencional) na aquisição dos enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2.
- Analisar se há correlação entre capacidade atencional e efeitos da instrução explícita na aquisição dos enunciados-alvo.
- Analisar se há variação no desempenho dos participantes nos testes de compreensão e de produção dos enunciados declarativos e interrogativos totais.

Para a condução da pesquisa empírica, foram utilizados como instrumentos para a geração de dados: i) Questionário de Histórico e Proficiência Linguística; ii) Pré-Teste e Pós-Teste Linguístico; e iii) teste *ANT*. O Questionário de Histórico e Proficiência Linguística (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007) permitiu a obtenção de dados pessoais e de informações sobre a experiência linguística e o nível de proficiência autoavaliada dos aprendizes; ii) pré-teste e pós-teste linguístico⁸, que

⁸ São testes de compreensão e produção dos enunciados-alvo que permitem avaliar o desempenho dos participantes antes (pré-teste) e após (pós-teste) o recebimento da instrução explícita. Esses testes, geralmente, têm o mesmo número e tipo de tarefas, alterando-se apenas os enunciados usados. Os resultados

permitted avaliar as médias de acurácia (acc)⁹ e de tempo de reação (TR)¹⁰ em tarefas de compreensão auditiva, na qual os participantes tinham que ouvir os enunciados e indicar se eram afirmativos, interrogativos totais ou negativos, e as médias de acurácia em tarefas de produção controlada, semi-controlada e livre dos enunciados; iii) teste *ANT* (*Attentional Network Task*), a partir do qual era possível avaliar a capacidade atencional dos participantes, em termos de acurácia e TR. Além disso, os participantes dos grupos experimentais receberam instrução explícita, que envolvia: i) explicitação formal do conteúdo; ii) discriminação auditiva¹¹; iii) prática controlada; iv) prática semi-controlada; e v) prática livre, sobre os enunciados-alvo. Cabe ressaltar que a instrução explícita aconteceu durante 4 aulas (1h40min/cada), após o pré-teste e antes do pós-teste.

O estudo contou com 19 participantes, que foram divididos em quatro grupos, considerando-se o contexto em que estavam inseridos (graduação ou curso livre de espanhol) e o recebimento da instrução explícita (experimental) ou sem instrução (controle). Assim, tivemos os seguintes grupos: Grupo experimental da graduação (GEG); Grupo controle da graduação (GCG); Grupo experimental do curso livre (GEC); e Grupo de controle do curso livre (GCC). Salienta-se que, apesar de a pesquisa ter sido realizada em dois contextos diferentes, todos os participantes tinham nível de proficiência intermediário-avançado, considerando-se: i) o tempo de estudo formal da língua-alvo, visto que, os participantes já estudavam espanhol há, aproximadamente, três anos (36 meses); e ii) o nível proficiência autoavaliada indicada pelos participantes no Questionário de Histórico e Proficiência Linguística.

Os dados foram tabulados e analisados estatisticamente no programa *SPSS* 1.8 e os resultados indicam que houve efeitos da instrução explícita, embora as análises estatísticas não tenham indicado diferenças significativas entre os grupos. Além disso, aparentemente, DIs como idade, experiência docente e experiência linguística, em termos de domínio geral de habilidades, e a experiência de ter vivido em um país de fala hispana

dos testes linguísticos permitem observar se o desempenho dos participantes foi mais ou menos acurado, após terem recebido a instrução explícita, indicando se a instrução surtiu ou não efeitos.

⁹ Quantidade de acertos.

¹⁰ Tempo que os participantes levam para iniciar as respostas nas tarefas (medido em milissegundos).

¹¹ O termo se refere à audição e identificação de aspectos segmentais (fonemas), e suprasegmentais (entoação, ritmo ou intensidade). Por exemplo, o aluno ouve um enunciado e tem que identificar se é do tipo afirmativo ou interrogativo. Salienta-se que há distinções terminológicas nos termos 'percepção auditiva', que se refere à identificação de sons distintos entre a L1 e a L2, e 'discriminação auditiva', que está relacionado à criação de um novo padrão de processamento do som na L2. Cabe ressaltar que, nesse caso, embora se use o termo 'discriminação auditiva', espera-se que o aluno alcance, pelo menos, o nível de percepção, tendo em vista que o processo de discriminação, em termos de conscientização fonológica, parece ser mais complexo (ALVES; BARRETO, 2012).

parecem minimizar a ausência da instrução explícita. No entanto, a instrução explícita parece ter sido mais benéfica para a aquisição dos enunciados interrogativos totais do que para aquisição de enunciados declarativos, em ambos os grupos, o que parece evidenciar que a instrução explícita contribui positivamente na aquisição de estruturas que sejam divergentes entre a L1 e a L2.

Esta dissertação se divide em cinco capítulos. No capítulo 1, discutem-se as condições pedagógicas e as DIs no processo de aquisição de L2, enfocando os efeitos da instrução explícita e o papel das DIs na aquisição de L2.

No capítulo 2, aborda-se a entoação em Espanhol/L2, apresentando, inicialmente, aspectos gerais da entoação e, posteriormente, aspectos específicos da entoação em língua espanhola. Por último, são apresentadas pesquisas desenvolvidas dentro do escopo da entoação em espanhol/L2.

No capítulo 3, apresenta-se o método utilizado para desenvolver este estudo, descrevendo o tipo de pesquisa que foi realizada, bem como os objetivos e hipóteses que nortearam a investigação. Também, é feita uma descrição dos participantes e os instrumentos utilizados para a geração de dados. Finalmente, expõem-se os procedimentos adotados para a tabulação e análise de dados.

No capítulo 4, são apresentados e discutidos os dados obtidos, a partir dos resultados dos testes linguísticos, analisando-se o desempenho dos participantes nas tarefas de compreensão e produção. Posteriormente, evidenciam-se os resultados das DIs, extraídas do Questionário de Histórico e Proficiência Linguística e do teste *ANT*. Por fim, são estabelecidas possíveis comparações entre efeitos de instrução e DIs.

Por último, no capítulo 5, são feitas algumas considerações finais sobre este estudo, retomando-se e discutindo-se os objetivos propostos e os resultados obtidos. Além disso, apresentam-se as limitações para o desenvolvimento desta pesquisa e sugerem-se novas possibilidades de investigações, dentro do tema abordado.

1 CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NA AQUISIÇÃO DE L2

A aquisição de L2 é um tema bastante debatido e controverso no âmbito acadêmico e educacional, considerando-se a variabilidade entre aprendizes que, normalmente, estão inseridos em um mesmo contexto e expostos às mesmas práticas pedagógicas, mas que apresentam distintos níveis de proficiência na L2 (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016; SANZ, 2005). Com base nisso, neste capítulo discute-se as condições pedagógicas, com foco nos diferentes tipos de conhecimento (implícito e explícito), bem como algumas DIs entre os aprendizes que têm sido pesquisadas no âmbito da ASL. Por fim, trata-se das interações entre práticas pedagógicas e DIs no processo de aquisição de uma L2.

1.1 Condições Pedagógicas na Aquisição de L2: Instrução Explícita

As condições pedagógicas são consideradas fatores externos aos aprendizes de L2, referindo-se a aspectos metodológicos (tipos de instrução, prática e *feedback*, quantidade e frequência de *input*, tipos de atividades, dentre outros) e contextuais (instrucional, de imersão ou misto) inerentes à aquisição de L2. No campo da ASL, diferentes teóricos buscaram indicar diferentes métodos, com vistas a facilitar o processo de aquisição de L2 (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016; SANZ, 2005).

Dentre as principais correntes teóricas que embasaram os primeiros estudos em ASL está a abordagem behaviorista, que abrange a corrente linguística estruturalista e a teoria psicológica comportamentalista (SKINNER, 1957, citado por SANZ, 2005), que considera a aquisição de L2 como um processo similar ao de aquisição de L1. Nessa perspectiva, a ASL é tida como formação de hábitos, em que o aluno deve repetir a estrutura-alvo até que haja a aprendizagem. Ressalta-se, também, que a correção do erro é feita explicitamente e o ensino se restringe às estruturas gramaticais, totalmente desvinculadas de um contexto (ELLIS, 2005; FONTANA; LIMA, 2009).

Outra abordagem é a sociointeracionista, proposta por Lantolf (LANTOLF; APPEL, 1994 baseados em VYGOTSKY, 1970), a qual defende que a ASL ocorre, sobretudo, a partir da interação. Nesse modelo, concebe-se que a aquisição ocorre

primeiro no meio social (intersujeitos) e, posteriormente, de modo individualizado (intrasujeitos). Nesse paradigma, são considerados fatores como: mediação, defendendo-se a ideia de que a aprendizagem acontece através da mediação realizada por um sujeito mais experiente; ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que é considerada a distância entre o desenvolvimento real (o que o aprendiz já sabe) e o desenvolvimento proximal (aquilo que ele pode vir a aprender através da mediação), dentre outros (FONTANA; LIMA, 2009).

Segundo Fontana e Lima (id.), durante muito tempo o foco dos estudos sobre ASL foi o produto, isto é, o resultado do processo de aquisição. No entanto, nas últimas décadas, juntamente com a evolução do conceito de interlíngua¹², passou-se a investigar o processo, ou seja, a maneira ‘como’ se aprende uma L2.

Conforme Sanz (2005), as investigações sobre o processo de aquisição de L2 suscitaram três hipóteses, a saber: i) a hipótese do *input* compreensível (KRASHEN, 1985); ii) a hipótese do *output* compreensível (SWAIN, 1995); e iii) a hipótese interacionista (LONG, 1991). Na hipótese do *input* compreensível, proposta por Krashen (1985), ele defende que a aquisição de L2 ocorre através das diferentes oportunidades de *input* que são fornecidas ao aprendiz. Nesse sentido, argumenta-se que o aluno deve ser exposto ao *i+1*, ou seja, sempre deve estar em contato com estruturas um pouco mais complexas do que as que já conhece, com vistas a possibilitar a aprendizagem. No entanto, Fontana e Lima (id.) discutem que, apesar desse tipo de intervenção ter sido forte na década de 1980, ela não se sustentou, por não fornecer evidências empíricas sobre o papel do *input* (FONTANA; LIMA, 2009).

Swain (1995; 2001), em oposição à hipótese de Krashen (1985), elaborou a hipótese do *output* compreensível que, apesar de não ignorar a importância do *input*, por favorecer a aquisição de conteúdos estruturais, defende que o *input* não é suficiente para que haja aprendizagem, por não se converter em produção correta para o aprendiz. A autora argumenta que, além de *input* e ensino de gramática contextualizada, os estudantes

¹² O primeiro a cunhar o termo interlíngua foi Selinker (1972), para referir-se a um sistema em desenvolvimento que abrangia estruturas da L1 e da L2 do aprendiz. Mas ao longo do tempo essa concepção foi sendo revista, em virtude das evidências empíricas que mostravam que a interlíngua ia além da combinação de L1 e L2, pois seguia princípios restritivos, como qualquer outra língua natural, além de apresentar sistematicidade e variabilidade (Ortega, 2008). Nas palavras de Ortega (2011, p. 81), trata-se de um sistema que “reflete uma competência provisória que contém elementos gramaticais da L1 e da L2, mas também elementos que vão além disso” (*reflects na interim competence that contains elements from both the L1 and the L2 grammar, but also elements that go beyond both*).

também devem ter muitas oportunidades de prática da L2, de modo a melhorar não apenas a fluência, mas também a acurácia (SWAIN, 2009).

Por outro lado, Long (1991) propõe a hipótese interacionista, que também não nega a importância do *input*, mas enfatiza o papel que desempenham as negociações de significado durante as interações. O autor destaca a relevância das tarefas e das interações para a aquisição de L2 e indica que a mesma não depende exclusivamente do *input compreensível*, sendo necessária uma postura ativa, por parte do aprendiz (FONTANA; LIMA, 2009).

Dentre tantas mudanças e reinterpretações pelas quais passou a ASL, ainda há controvérsias sobre o papel das estruturas linguísticas na sala de aula, tendo em vista que uma interpretação equivocada do enfoque comunicativo (EC) levou, em muitos contextos, à abolição do ensino dos elementos linguísticos em salas de aula de L2 (LIMA, MENTI, 2004; LYRIO, 2012). Cabe mencionar que a noção de EC é bastante ampla, surgindo na década de 70, em oposição à corrente de ensino estruturalista (que previa o ensino de regras gramaticais de forma descontextualizada). Na primeira versão da abordagem comunicativa, enfatizou-se que se deveria focar no ensino do uso da língua, ignorando-se o ensino de aspectos estruturais (fonológicos, morfológico, sintáticos e semânticos). Ou seja, os alunos eram ensinados a atuar em diferentes situações de comunicação (por exemplo, uma situação de diálogo entre médico e paciente), mas não tinham acesso ao ensino explícito das estruturas linguísticas que deveriam usar nessas situações. Em uma versão mais branda do EC, propõe-se que se deve aprender a usar a língua em diferentes situações comunicativas, mas não se desconsidera o papel dos elementos estruturais nesse processo. Observa-se que há uma mudança de foco, no decorrer das abordagens, enquanto no estruturalismo o foco é o ensino da gramática, na versão forte do EC se enfatiza o uso comunicativo (significado). A versão fraca do EC, por outro lado, busca o equilíbrio entre o ensino de aspectos estruturais dentro de um contexto comunicativo e, sobretudo, significativo ao aprendiz (LYRIO, 2012; ORTIZ-PREUSS, 2005; ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016).

Conforme Lyrio (id.), a partir da hipótese proposta por Long nos anos 90, passou-se a pensar o ensino das estruturas linguísticas de forma integrada à aquisição de aspectos comunicativos da língua, tais como: elementos nocio-funcionais, pragmáticos e culturais. Com base nisso, conceituam-se três diferentes tipos de procedimentos pedagógicos, tendo em vista o foco que se dá à forma e ao significado em cada um deles (LYRIO, 2012;

ORTIZ-PREUSS, 2005; VIDAL, 2007), a saber: foco nas formas, foco no significado e o foco na forma.

O **foco nas formas** é o ensino que se centra exclusivamente nos aspectos estruturais, com vistas a desenvolver a competência linguística do aprendiz. Nesse contexto, não se busca estabelecer uma relação entre forma e função e não há oportunidades de comunicação em aula. No extremo oposto, figura o **foco no significado**, em que o foco está no desenvolvimento da competência comunicativa e nas interações. Por sua vez, o **foco na forma** (FonF) busca um balanceamento entre ensino de aspectos formais e o foco na comunicação. Sendo assim, o FonF se refere a procedimentos metodológicos que chamem a atenção do aprendiz para determinadas estruturas linguísticas, que não se limitam a estruturas sintáticas, mas abranjam elementos fonético-fonológicos, semânticos e pragmáticos, dentro de um contexto comunicativo e significativo ao aprendiz (LYRIO, 2012; ORTIZ-PREUSS, 2005).

Entretanto, segundo as autoras, a forma como Long (1991) concebe o FonF restringe-se a uma abordagem incidental (reativa), por parte do professor, ou seja, só pode ocorrer no momento em que a dificuldade é percebida e deve ser feita de modo pontual. Por sua vez, a **instrução focada na forma** (IFF) prevê tanto a realização de abordagens proativas, em que a intervenção pedagógica é proposta antes que os aprendizes apresentem dificuldades, quanto de abordagens reativas (ELLIS, 2001, SPADA, 1997). Neste estudo, opta-se por usar o termo IFF, por ser mais abrangente, tendo em vista que considera intervenções pedagógicas reativa e proativa, visto que foram previstas estruturas que podem causar dificuldades em aprendizes brasileiros.

Ellis (2005) elaborou um quadro (a seguir) no qual estão expostas as diferentes possibilidades de intervenções a partir da IFF.

Quadro 1 - Intervenções IFF

Tipo de procedimento	Descrição
1. Ensino explícito	1. Requer que o aprendiz preste atenção conscientemente às formas que lhes são demonstradas com o fim de que eles as compreendam.
a. Dedutiva	a. As formas são apresentadas explicitamente.
b. Indutiva	b. Espera-se que o aprendiz infira sobre o tema.
2. Ensino implícito	2. Requer a inferência por parte do aprendiz e, geralmente, não é um processo consciente.
a. <i>Input</i> não-salientado	a. O <i>input</i> é exposto ao aprendiz sem a pretensão de que ele preste atenção à forma exposta.
b. <i>Input</i> salientado	b. A forma-alvo é, de alguma forma, destacada com o objetivo de que o aprendiz a perceba.
3. <i>Input</i> estruturado	3. Manipulação dos dados para que o aluno possa percebê-lo em diferentes situações de uso dentro do mesmo material.
4. Prática de produção	4. Momento em que o aprendiz deve por em prática a estrutura que lhe foi ensinada.
a. Controlada	a. O aluno é guiado a produzir as formas-alvo
b. Funcional	b. O aprendiz tem liberdade para produzir as estruturas com a forma alvo que lhe foi ensinada, dentro de um contexto comunicativo.
5. <i>Feedback Corretivo</i>	5. A resposta do professor à produção do aprendiz.
a. Implícito	a. Corrige o erro sem indicá-lo explicitamente ao aluno.
b. Explícito	b. Correção explícita do erro.

Fonte: Ellis, 2005 (adaptado).

No procedimento de ensino explícito, objetiva-se direcionar a atenção dos aprendizes à determinada forma para facilitar a sua compreensão e isso pode ser feito de forma dedutiva (quando há a apresentação das regras gramaticais, por parte do professor) ou indutiva (em que o aprendiz é levado a refletir sobre a estrutura-alvo). Por sua vez, no ensino implícito não há reflexão consciente sobre a estrutura-alvo, ou seja, o professor expõe o aspecto estrutural focado, mas não faz nenhum tipo de referência explícita ao mesmo. Dentro dessa perspectiva, a apresentação do *input* pode ser mais implícita (*input* não-salientado) ou menos implícita (*input* salientado). Além disso, há o processamento do *input*, que busca que o aprendiz processe estruturas que tenham padrões de processamento distinto entre L1 e L2, que ocorre através do *input* estruturado. O quadro 1 também ilustra que a produção pode ser dividida em dois tipos: i) controlada, em que os aprendizes usam a forma-alvo para responder, havendo, normalmente, apenas uma opção correta; ou ii) funcional: na qual o aprendiz possui maior liberdade para a produção das estruturas adquiridas. Por fim, com relação aos *feedbacks*, discute-se que podem ser tanto explícitos (correção explícita, pedidos de esclarecimento e *feedback*

metalinguístico) em que os erros são apresentados explicitamente aos aprendizes, quanto implícitos (reformulação, eliciações e repetições), nos quais há uma reestruturação formal implícita, ou seja, não se deixa, necessariamente, claro ao aprendiz o tipo de erro cometido (ELLIS, 2005; FONTANA; LIMA, 2009; LYRIO, 2012; ORTIZ-PREUSS, 2005; VIDAL, 2007).

Nesta subseção, apresentou-se um breve panorama sobre os principais enfoques metodológicos que norteiam a ASL. Além disso, explicitou-se algumas possibilidades de procedimentos metodológicos, dentro da perspectiva de IFF. Note-se que essas intervenções variam num *continuum* entre abordagens mais explícitas, consideradas mais formais, e abordagens mais implícitas, que buscam assemelhar-se a contextos mais naturalísticos. Mas a maior ou menor explicitude de intervenção também está relacionada com a natureza de dois tipos de conhecimentos: a saber, o explícito e o implícito. No tópico seguinte, apresenta-se a distinção entre esses conhecimentos e se expõe alguns estudos que evidenciam efeitos da instrução explícita (alvo deste estudo) na ASL.

1.1.1 A Distinção entre Conhecimento Explícito e Conhecimento Implícito

Diversos autores apontam que existem dois tipos de conhecimento: explícito e implícito (ALVES, 2012; AQUINO, 2012; DEKEYSER, 2009; FINGER; ORTIZ-PREUSS, 2009 dentre outros). Segundo Ortiz-Preuss (2005), Krashen (1985) foi o primeiro autor, no âmbito da ASL, a estabelecer a distinção entre conhecimento adquirido e aprendido, os quais correspondem, respectivamente, ao conhecimento implícito e ao conhecimento explícito.

O conhecimento implícito se refere a um conhecimento intuitivo, adquirido de forma incidental. Trata-se de um conhecimento manifestado através do uso, de forma automatizada e não-verbalizável. Destaca-se que é um conhecimento não-consciente (ALVES, 2004; AQUINO, 2012; ORTIZ-PREUSS, 2005).

Por outro lado, os autores apontam que o conhecimento explícito é aprendido e depende da memória declarativa, por isso, é mais controlado e pode ser verbalizável. Entretanto, Ortiz-Preuss (2005) destaca que o fato de ser verbalizável não significa que seja sinônimo de metalinguístico, pois perceber uma estrutura não requer o conhecimento das regras. Finger e Ortiz-Preuss (2009) salientam que o que difere os dois tipos de conhecimento é justamente a (não)consciência.

Conforme Aquino (id.) e Ellis (2009; 2004), na L2 a representação e processamento dependem de sete fatores, a saber: consciência, tipo de conhecimento, sistematicidade, acessibilidade, uso, auto-relato e possibilidade de aprendizado. No quadro a seguir, formulado com base nesses autores, busca-se apresentar as diferenças entre os conhecimentos explícito e implícito com base nesses fatores.

Quadro 2 - Representação e Processamento do Conhecimento Explícito e Implícito

Fator	Conhecimento Explícito	Conhecimento Implícito
Representação		
1. Consciência	- Saber consciente	- Saber não-consciente
2. Tipo de conhecimento	- Declarativo	- Procedimental
3. Sistematicidade	- Menos sistemático; respostas mais variáveis	- Totalmente sistemático; respostas mais consistentes
Processamento		
4. Uso	- Pode requerer conhecimento metalinguístico - Contribui para a ampliação do conhecimento explícito	- Não requer metalinguagem - Contribui para a ampliação do domínio geral
5. Acessibilidade	- Controlado	- Automático
6. Auto-relato	- Verbalizável	- Não verbalizável
7. Possibilidade de aprendizado	- Pode ocorrer em qualquer etapa da vida.	- É limitado por fatores, como a idade, por exemplo.

Fonte: Ellis 2009;2004 (adaptado)

No que se refere à representação do conhecimento, os conhecimentos se distinguem em: i) o nível de consciência envolvido, sendo que o conhecimento explícito é consciente e implícito é não-consciente; ii) o tipo de conhecimento, em que o explícito é declarativo (conhecimento verbalizável sobre fatos, regras e acontecimentos) e o implícito é procedimental (conhecimento não-verbalizável, se refere à execução de ações e procedimentos); iii) o grau de sistematicidade, sendo que o explícito pode ser menos sistemático, com maior variabilidade das respostas e o implícito é mais sistemático, gerando respostas mais consistentes (AQUINO, 2012; ELLIS, 2009; 2004). No que tange ao processamento, as diferenças abrangem: i) uso, em que o conhecimento explícito contribuiu para a ampliação do próprio saber explícito, podendo requerer conhecimento metalinguístico, mas o conhecimento implícito contribui para o desenvolvimento do domínio geral, sem necessitar de metalinguagem; ii) acessibilidade, sendo que o conhecimento explícito é mais controlado e o implícito é automático; iii) possibilidade de auto-relato, em que o explícito pode ser verbalizável, mas o implícito só é evidenciado através do uso; e iv) possibilidade de aprendizado, em que o conhecimento explícito pode

ser desenvolvido em qualquer etapa da vida, mas o implícito é limitado, dentre outros fatores pela idade, por exemplo (AQUINO, 2012; ELLIS, 2009; 2004).

A (não)conversão desses conhecimentos é um aspecto amplamente discutido nas teorias de ASL (ALVES, 2012; AQUINO, 2012; DEKEYSER, 2009; ORTIZ-PREUSS, 2005). Segundo esses autores, existem três possibilidades de interface entre conhecimento explícito e implícito. Na **Hipótese da Não-Interface** diversos pesquisadores defendem que conhecimento explícito e implícito se localizam em diferentes lugares no cérebro e, portanto, não há a possibilidade de interação entre ambos os conhecimentos. Sendo assim, conseqüentemente, um conhecimento não se transforma em outro.

Em um extremo oposto, a **Hipótese da Interface Forte** defende a possibilidade de que um conhecimento se transforme no outro através da prática exaustiva da estrutura-alvo. Acredita-se que qualquer conhecimento esteja à disposição do estudante em qualquer etapa da aprendizagem. Entretanto, Ortiz-Preuss (2005), além de considerar a radicalidade dessa hipótese, também menciona o fato de não levar em conta a maturidade cognitiva do aprendiz, nem o papel do *input*, tendo em vista que a prática é o único procedimento necessário para a interface entre os conhecimentos.

Por fim, a **Hipótese da Interface Fraca** defende a possibilidade de que o conhecimento explícito, desenvolvido via instrução explícita, seja automatizado e, portanto, contribua para a formação do conhecimento implícito, através de oportunidades de acesso ao *input*, bem como de práticas comunicativas e contextualizadas (ORTIZ-PREUSS, 2005; AQUINO, 2012).

Na subseção seguinte, discute-se efeitos da instrução explícita na aquisição de L2, tendo em vista o papel que o conhecimento explícito pode ter para a formação do conhecimento implícito e, conseqüentemente, para a facilitação do *intake*¹³, por parte dos aprendizes, tal como é proposto na Hipótese da Interface Fraca.

1.1.2 Efeitos da Instrução Explícita na ASL

No que se refere à instrução explícita, diversos autores apontam para a sua contribuição benéfica em contextos de ASL (ALVES, 2004; ALVES; ZIMMER, 2005; ELLIS, 2005; MORAES, 2015; ORTIZ-PREUSS, 2005). Conforme Ortiz-Preuss (id.,

¹³ Conforme VanPatten (2005), *intake* corresponde às informações linguísticas mantidas e processadas na memória de trabalho, durante a etapa de compreensão do *input*, e que nem sempre são adquiridas, integrando a representação mental da L2.

p.35) trata-se da instrução que “tem por objetivo chamar a atenção do aluno para certos itens linguísticos, presentes no *input* como meio de desenvolvimento do conhecimento explícito.” De acordo com Ellis (2005), aparentemente, esse tipo de instrução pode ser mais positivo do que métodos mais implícitos.

Alves (2012) aponta como vantagens da instrução explícita a facilitação da formação do conhecimento explícito e o favorecimento do automonitoramento por parte do aluno. Segundo o autor, a instrução explícita, mencionada, não se restringe à apresentação descontextualizada de elementos estruturais da L2, mas, na ótica da IFF, é vista de modo mais amplo.

O termo ‘instrução explícita’, portanto, deverá ser interpretado sob um sentido mais amplo, de modo a incluir não somente o trabalho de explicitação da questão linguística, mas também todos os passos pedagógicos que objetivam garantir aos alunos oportunidades de exposição e uso das formas linguísticas em questão, em meio a um contexto comunicativo de ensino (ALVES, 2012, p.220-221).

Essa perspectiva indica que a instrução explícita pode ajudar o aprendiz a notar determinadas estruturas que, provavelmente, passariam despercebidas. Diferentes estudos apontaram vantagens para os efeitos da instrução explícita na aquisição de L2. Alves (2004) realizou um estudo com professores de inglês em formação, em que visava a analisar os efeitos da instrução explícita na aquisição do morfema *-ed*, em inglês. O estudo contou com 7 participantes que realizaram pré-teste e pós-testes imediato e tardio, intercalados por um período de instrução explícita, que envolvia explicitação da forma-alvo e diferentes oportunidades de prática estrutural. Os resultados indicaram vantagens para os aprendizes que receberam a instrução explícita, tanto no pós-teste imediato, quanto no pós-teste tardio, evidenciando-se os efeitos positivos da instrução explícita, nesse contexto.

Sob a mesma perspectiva, Ortiz-Preuss (2005) investigou os efeitos da instrução explícita na aquisição da partícula SE em espanhol. Os participantes, brasileiros aprendizes de espanhol, foram divididos em grupo experimental (GE), composto por 25 alunos, subdivididos em nível básico e intermediário, e grupo controle (GC), composto por 10 alunos, também, subdivididos em nível básico e intermediário. A autora realizou pré- e pós-testes linguísticos, intercalados por um período de instrução explícita da forma-alvo. Os resultados indicaram evidências positivas da instrução explícita, principalmente

nas tarefas de produção, porque, na maioria dos casos, o GE apresentou escores de acurácia mais altos que o GC.

Um estudo posterior, desenvolvido por Finger e Ortiz-Preuss (2009), com parte dos participantes da pesquisa inicial, evidenciou que os efeitos da instrução explícita se mantiveram a longo prazo, tendo em vista que a realização do pós-teste tardio ocorreu dois anos após o pós-teste imediato. Além disso, as autoras apontam que os resultados foram superiores no pós-teste tardio, o que parece indicar que os aprendizes necessitam de tempo para consolidar o novo conhecimento.

Entretanto, de acordo com diversos autores, dentre eles Ellis (2005), há evidências tanto positivas, quanto negativas para os efeitos da instrução explícita (cf. ALVES, 2004; ORTIZ-PREUSS, 2005; LENET et al., 2011; SANZ; MORGAN-SHORT, 2005). Estudos mais recentes evidenciam que tais divergências parecem estar associadas às DIs dos participantes, que, aparentemente, são a causa da variabilidade dos efeitos da instrução explícita entre os aprendizes (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016; SANZ; SERAFINI, no prelo). Na próxima subseção, apresenta-se o papel das DIs na aquisição de L2.

1.2 Diferenças Individuais na Aquisição de Segunda Língua

Sanz (2005) menciona que as pesquisas sobre as DIs foram impulsionadas pelas teorias chomskianas e têm contribuído muito no campo da ASL. A autora menciona que há dificuldade na conceituação do que sejam as DIs, visto que se deve nomear o que é universal e o que é individual. Isso fica evidente na definição de prática, que pode ser universal (fator externo), quando se refere ao procedimento metodológico proposto por professores para a consolidação de novos conhecimentos. Também pode ser um fator interno (individual), relacionando-se à frequência de uso da L2, em diferentes situações fora do contexto formal de aquisição de L2 (por exemplo: ouvir músicas, ver seriados, conversar com pessoas na L2).

Além disso, Sanz (2005) sugere que pesquisas que envolvem as DIs podem apresentar problemas na condução, do ponto de vista metodológico, considerando-se que algumas DIs são difíceis de definir e mensurar (a motivação, por exemplo). Bowden, Sanz e Stafford (2005) mencionam que as DIs se referem às características de cada indivíduo,

podendo ser: biológicas, cognitivas ou psicossociais. As autoras apresentam uma lista de DIs que inclui:

[...]idade, aptidão, motivação, atitude, personalidade (incluindo autoestima, extroversão, ansiedade, arriscar-se, sensibilidade à rejeição, empatia, inibição e tolerância à ambiguidade), estilo cognitivo (que abrange dependência ou independência, expansão de categorias, reflexividade ou impulsividade, estilo de aprendizagem auditivo ou visual, e estilo de aprendizagem analítico ou holístico), especificidade dos hemisférios, memória, consciência, vontade, incapacidade para o desenvolvimento da linguagem, interesse, sexo, ordem de nascimento e experiência prévia. (LARSEN-FREEMAN; LONG, citado por BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005, p. 105-106, tradução nossa¹⁴).

As teóricas ponderam, no entanto, que não se trata de algo acabado, posto que alguns construtos estão sendo desconstruídos, como, por exemplo, a noção de aptidão que está sendo substituída pelo construto de memória de trabalho. MacIntyre, Gregersen e Clément (2016) sugerem que as DIs são interdependentes e inter-relacionáveis, pois atuam em conjunto e podem interferir umas nas outras como, por exemplo, o grau de ansiedade pode interferir no desempenho da MT.

Considerando-se que a quantidade de DIs apresentadas é extensa, serão discutidas com mais detalhe a idade e a capacidade atencional, por se enquadrarem no escopo deste estudo.

Bowden, Sanz e Stafford (2005) destacam que diferentes teóricos, no campo da ASL, têm estudado a relação entre idade e aquisição de L2. Segundo as autoras, três hipóteses surgiram, a partir dessas pesquisas, a saber: i) a hipótese do período crítico: que prevê o início e o fim de um período em que a criança tem facilidade para adquirir a língua (até a puberdade), fora desse período, não é possível alcançar a proficiência de um nativo e é necessário mais esforço consciente na aquisição; ii) a hipótese do período sensível: propõe que a existência de um período em que se tem facilidade para a aquisição de L2, no entanto, não se exclui a possibilidade de aquisição fora dessa fase; e iii) hipótese de declínio linear: prevê o declínio na performance ao longo da vida, não havendo delimitação de início ou fim.

¹⁴[...] *age, aptitude, motivation, attitude, personality (including self-esteem, extroversion, anxiety, risk-taking, sensitive to rejection, empathy, inhibition, and tolerance of ambiguity), cognitive style (which includes field independence or dependence, category width, reflectivity or impulsivity, aural or visual learning style, and analytic or gestalt learning style), hemisphere specialization, memory, awareness, will, language disability, interest, sex, birth order, and prior experience.*”(LARSEN-FREEMAN; LONG, citado por BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005, p. 105-106)

Ainda sobre o período crítico, as autoras postulam que há duas hipóteses predominantes: i) a proposta de Penfield e Roberts (1959, citado por BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005), que pressupõe que a aquisição de linguagem só se dá até os 9 anos de idade, devido à noção de plasticidade cerebral; e ii) a de Lenneberg (1967, citado por BOWDEN; SANZ; STAFFORD, op.cit.), que corrobora a concepção de plasticidade cerebral, indicando que é, praticamente, impossível recuperá-la após a puberdade; porém, ressalva que adultos também podem adquirir uma L2. Segundo as autoras, parece haver uma espécie de ‘permissão’ para a aquisição de L2, porém não encorajamento ou incentivo para que isso aconteça.

Bowden, Sanz e Stafford (2005) argumentam que fatores biológicos condicionam o desempenho do aprendiz na aquisição de L2, como, por exemplo, a plasticidade cerebral, aspectos relacionados à lateralidade ou capacidade de reconhecimento dos neurônios, que parecem estar ligadas aos efeitos da idade e variam entre a L1 e a L2. Bialystok e Hakuta (1999, citados por BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005) apontam diferentes ponderações sobre a idade e a aquisição de L2, tais como: vantagens para crianças imersas em contexto de aquisição e que tenham acesso à educação formal ou deterioração das capacidades cognitivas resultantes da idade. Além disso, outros aspectos sociais e afetivos podem estar relacionados à idade e à aquisição de L2, bem como, fatores externos (por exemplo: a quantidade e a frequência de *input* varia entre crianças aprendendo L1 e adultos aprendendo L2).

As autoras apresentam três deduções, sobre a relação entre idade e aquisição de L2, a saber: i) é um fator que interfere biológica, social e afetivamente nesse processo; ii) a aquisição de L2 envolve diversos fatores simultaneamente (léxico, morfossintático, fonológico etc), desse modo, deve-se observar qual é a relação da idade com cada um deles; e iii) há indícios positivos relativos à aquisição de L2 por adultos.

A atenção é outra DI que tem sido estudada por pesquisadores do campo da ASL. Parece haver um consenso de que para que haja aprendizagem, o aprendiz deve demandar algum grau de atenção ao conteúdo que lhe esteja sendo ensinado. Desse modo, apesar de o papel da consciência ainda ser um tema controverso na área, diferentes autores parecem concordar que a atenção desempenha papel importante para a aquisição de L2 (AZEREDO; MELLO, 2011; IZUMI, 2013; SCHMIDT, 2001; WILLIAMS, 2013).

Conforme Leow e Adrada-Rafael (no prelo), a atenção começou a ser estudada no campo da ASL no final da década 80 e início dos anos 90. O primeiro modelo que visou a observar o papel da atenção foi o da teoria cognitiva de McLaughlin (1987, citado por

LEOW; ADRADA-RAFAEL, no prelo), que relaciona a atenção aos processos controlados (limitados e que demandam grande esforço cognitivo) e automáticos (que não demandam muito esforço cognitivo e são rápidos). Nessa perspectiva, aprendizes em níveis iniciais têm desempenho comprometido, por terem que lidar com a capacidade atencional dividida entre a forma e o significado.

Segundo os autores, a noção de atenção na aquisição de L2 começa a ser discutida por Schmidt (1990; 1995), na década de 90, quando ele problematiza a dificuldade de dissociação dos termos atenção e consciência, visto que na psicologia se referem a construtos inter-relacionados. Ao formular a hipótese do *noticing*¹⁵, Schmidt (1990; 1995; 2001) elabora a primeira proposta que relaciona a consciência à aquisição de L2. Leow e Adrada-Rafael (no prelo), esclarecem ainda que o *noticing* era considerado, inicialmente, condição necessária, mas, posteriormente, passou a ser visto como facilitador da percepção.

Conforme Schmidt (2001), a atenção é, comumente, um construto que permite compreender as diferenças individuais entre os aprendizes na aquisição de L2, pois a capacidade atencional parece estar relacionada ao desempenho do aprendiz na L2. Dentre as premissas básicas, referentes à atenção, o autor afirma que a capacidade de atenção humana é limitada, sendo que os processos mais controlados requerem maior demanda do sistema atencional, enquanto que os processos automatizados necessitam de menos direcionamento atencional, o que minimiza a sobrecarga desse sistema. Além disso, a atenção parece ser um recurso específico que abrange múltiplos estágios de processamento, bem como ambos os hemisférios cerebrais e as modalidades visuais, auditivas, orais e manuais (SCHMIDT, 2001).

Ainda, conforme o autor, devido à sua capacidade limitada, a atenção é seletiva, de modo que é necessário o direcionamento do foco atencional, ora, para o significado da mensagem, ora para algum item lexical específico. A atenção é sujeita ao controle voluntário, no sentido de que pode ser direcionada a aspectos específicos da língua-alvo, pelo professor. Entretanto, conforme o autor, também pode ocorrer de forma involuntária. Além disso, a atenção é responsável pelo acesso à consciência e é essencial para o controle da ação, considerando-se que existem ações que são totalmente dependentes do sistema

¹⁵O termo *noticing* proposto por Schmidt (1995; 2001) se refere ao registro consciente de determinada estrutura ou aspecto da língua-alvo. O autor salienta que é mais profundo que a percepção, mas não chega a alcançar o nível de compreensão. Trata-se de reconhecer a diferença entre a L1 e a L2, saber usar, mas não, necessariamente, saber explicitar as regras que condicionam o seu uso.

atencional e ações que são automatizadas e, portanto, não demandam muita atenção (SCHMIDT, 2001).

Outro modelo apresentado é o neurocientífico, de Tomlin e Villa (1994, citado por LEOW; ADRADA-RAFAEL, no prelo). Esse modelo critica as noções de capacidade atencional limitada e os modelos de processamento controlado e automático, além de propor que a atenção abrange três mecanismos: i) estado de alerta; ii) orientação; e iii) detecção. O ‘estado de alerta’ (*alertness*) se refere a um recurso primário de atenção, não necessariamente consciente, que tem alta detecção na seleção de informações; o mecanismo de orientação é um sistema secundário que pode depender ou não de direcionamento voluntário; e o mecanismo de detecção que pode ser consciente ou não (SCHMIDT, 2001; TOMLIN; VILLA, 1994).

Leow e Adrada-Rafael (no prelo) também apresentam o modelo de Robinson (1995) que, segundo os autores, relaciona os construtos de atenção e memória. Além disso, une as noções da hipótese do *noticing* (há consciência) e da detecção (sem consciência), ao afirmar que a detecção é um processo mais inicial, comparando-o à percepção. Nesse modelo, a detecção se refere ao armazenamento do *input* na memória de curto-prazo e o *noticing* à prática do *input* e posterior armazenamento na memória de longo-prazo. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva que defende que a informação pode ser processada inconscientemente pelo aprendiz, mas só será armazenada, se houver consciência.

Diferentes teóricos discutem a capacidade limitada do sistema atencional no ensino da L2, tendo em vista que o aprendiz, sobretudo em níveis iniciais, não consegue processar ao mesmo tempo a forma e o conteúdo da mensagem, nem direcionar a atenção simultânea para complexidade gramatical, acurácia e fluência, por serem ainda processos controlados na L2. Sendo assim, propõem que as práticas de L2 em sala de aula variem em relação ao aspecto focado, ou seja, as atividades devem priorizar ora a forma, ora o conteúdo, ora a acurácia, ora a complexidade gramatical, ora a fluência. (BYGATE, 2001; SKEHAN, 1996; VANPATTEN, 1996, 2002).

Costa, Hernández e Sebastián-Galles (2008), por sua vez, se baseiam em Tomlin e Villa (1994, citado por COSTA; HERNÁNDEZ; SEBASTIÁN-GALLES, 2008), mas propõem os seguintes três componentes para a rede de atenção: i) alerta: que é responsável pela ativação e manutenção do estado de alerta; ii) orientação: que seleciona a informação a partir do *input* sensorial; e iii) controle executivo: que monitora e resolve conflitos. Em outras palavras, a detecção foi substituída pelo construto cognitivo de controle executivo.

De acordo com Costa, Hernández e Sebastián-Galles (2008), a produção de fala bilíngue requer o controle dos processos para usar somente a língua-alvo da comunicação, suprimindo a língua não-alvo. Sob essa perspectiva, o bilíngue, ao mesmo tempo, deve prestar atenção à mensagem, selecionar as palavras-alvo na língua-alvo e evitar interferências na outra língua. Por isso, o controle executivo parece ser o mais afetado pelo bilinguismo, por envolver a ação apropriada para o desenvolvimento do objetivo e o controle inibitório, que é o sistema responsável por suprimir o sistema linguístico em não uso, enquanto o outro está ativado.

Os autores acrescentam que o controle executivo envolve dois processos de controle: i) monitoramento de conflito: que detecta a presença de um conflito, considera o seu nível e sinaliza qual ação específica demandará; e ii) resolução de conflito: o indivíduo decide qual ação deverá ser tomada para a resolução do conflito. Os teóricos sugerem que esses dois componentes do controle executivo parecem atuar em áreas diferentes do cérebro. O componente de resolução de conflito parece estar associado ao controle inibitório.

Igualmente, Bialystok et al. (2009) argumentam que o uso regular de duas línguas pelo bilíngue afeta o funcionamento linguístico e cognitivo. De acordo com Craik e Bialystok (2006), a necessidade de controlar duas línguas ativas e em competição contribui para o desenvolvimento do sistema atencional nos bilíngues, cujo desempenho em tarefas de inibição de informação distratora nas quais existe conflito é superior ao de monolíngues. Sob tal perspectiva, Costa, Hernández e Sebastián-Galles (id.) pesquisaram o impacto do bilinguismo na rede de atenção. Eles aplicaram uma tarefa de rede de atenção (*Attentional Network task* - ANT) na qual os bilíngues deviam responder se a flecha central de uma sequência apontava para a esquerda ou para a direita. Nesse contexto, o estímulo era apresentado em três condições: condição congruente, quando as flechas apontavam para o mesmo lado ($\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow$); condição incongruente, quando apontavam para direções diferentes ($\rightarrow\rightarrow\leftarrow\rightarrow\rightarrow$) e condição neutra, quando a flecha-alvo era cercada de outra forma ($\leftarrow\rightarrow\leftarrow$).

No estudo, a rede de alerta era avaliada no momento em que a pista era dada, ou seja, se era anterior ou posterior ao ponto de fixação; a rede de orientação, pela localização espacial em que o alvo aparecia, esperando-se que as respostas fossem mais rápidas quando houvesse a sinalização (*) antes do alvo, e a rede de controle executivo, através da condição incongruente, prevendo-se que as respostas seriam mais lentas nesse caso.

Os resultados evidenciaram que as respostas eram mais rápidas quando a pista aparecia antes do alvo, bem como quando indicava a localização do mesmo e na condição congruente. No entanto, cabe destacar que os bilíngues obtiveram desempenho superior aos monolíngues tanto na condição congruente, quanto na condição incongruente. Além disso, os bilíngues tiveram mais vantagem em relação à pista de alerta e menos custo de troca entre os estímulos, ou seja, o tempo de reação é menor na troca entre diferentes tarefas. Ressalta-se que isso pode estar relacionado ao fato de bilíngues estarem constantemente alternando os sistemas linguísticos, enquanto que monolíngues têm apenas um sistema linguístico em uso. Observa-se a partir desse estudo que a atenção é um mecanismo que se relaciona diretamente à aquisição e uso da L2, porque é preciso o gerenciamento constante dos dois sistemas linguísticos de modo a selecionar/focar a estrutura adequada na língua-alvo e, assim, evitar interferências entre as línguas. Em vista disso, usamos o teste *ANT* de Costa, Hernández e Sebastián-Galles (2008) neste estudo para avaliar se haveria relação entre a capacidade atencional e os efeitos da instrução.

Nesta subseção, foram expostas algumas implicações das DIs no processo de aquisição de L2. Entretanto, como afirmam Ortiz-Preuss e Sanz (2016), há a necessidade de que as DIs sejam observadas em interação com as condições pedagógicas. No próximo tópico, discute-se a importância da realização de estudos que versem sobre tais interações, além disso, apresenta-se algumas pesquisas desenvolvidas dentro desse escopo.

1.3 Interação entre Condições Pedagógicas e Diferenças Individuais na Aquisição de Segunda Língua

Diferentes pesquisadores no campo da ASL têm se interessado pela aquisição e desenvolvimento de L2, tendo em vista que se trata de um processo complexo e com questões ainda não respondidas, como a variabilidade no nível final de proficiência dos aprendizes, quais procedimentos pedagógicos podem ser mais benéficos aos aprendizes e como as DIs afetam a aquisição de L2 (cf. MacINTYRE; GREGERSEN; CLÉMENT, 2016; SANZ, 2005; SANZ; SERAFINI, no prelo).

Ortiz-Preuss e Sanz (2016) sugerem que diferentes modelos teóricos buscam estabelecer caminhos que auxiliem o aprendiz na aquisição da proficiência na L2. No entanto, as autoras mencionam que tais modelos apresentam duas falhas: i) desconsidera-se a diferença que há na aquisição de L2 entre bilíngues precoces (aquisição de L2 por crianças e adolescentes) e bilíngues tardios (aquisição de L2 por adultos e idosos); e ii) o

estabelecimento de princípios gerais de aquisição de L2 (condições pedagógicas), faz com que, conseqüentemente, ignorem-se o papel fundamental das DIs na ASL.

Segundo Ortiz-Preuss e Sanz (2016), no campo da ASL, há estudos que investigam tanto os efeitos das condições pedagógicas quanto o papel das DIs no processo de aquisição de L2. Entretanto, diferentes autores problematizam que, geralmente, essas pesquisas abrangem elementos externos (como, efeitos de instrução ou *feedback*) ou internos (principalmente, motivação e idade) de forma isolada, desconsiderando-se possíveis interações entre as condições pedagógicas e DIs (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016; SANZ, 2005; SANZ; SERAFINI, no prelo).

Os teóricos ponderam que conhecer tais interações poderia auxiliar a explicar melhor a variabilidade no nível de proficiência final dos aprendizes, que se refere ao fato de que estudantes que estão inseridos em um mesmo contexto e que possuem acesso aos mesmos procedimentos metodológicos apresentem desempenho diferenciado na L2, bem como, auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos aprendizes de L2.

Sanz (2005) menciona que tanto a natureza dessas DIs quanto o grau em que elas afetam a aquisição de L2 ainda são temas debatidos na ASL. Por exemplo, com relação ao sexo, discute-se que há diferença no processamento de informações entre homens e mulheres, tendo em vista que os níveis de estrogênio parecem causar um melhor desempenho da memória verbal entre as mulheres, enquanto que os níveis de progesterona parecem ocasionar um melhor desempenho na memória procedimental entre os homens (cf. BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005; SANZ; SERAFINI, no prelo; ULLMAN, 2013).

Outra DI que tem sido foco de pesquisas na ASL é a aptidão. De acordo com MacIntyre, Gregersen e Clément (2016), trata-se de um conceito de difícil definição que, normalmente, se refere à facilidade para aquisição de linguagem. Os autores afirmam que durante muitos anos foi considerada a habilidade que mais se relacionava ao nível de proficiência na L2. Na mesma linha, Sanz e Serafini (id.) mencionam que a aptidão era entendida como um talento para a aquisição de L2, que independia da inteligência. Em outras palavras, é como se o aprendiz tivesse uma espécie de ‘dom’ para a aquisição de L2, que fazia com que o mesmo obtivesse um desempenho mais acurado na L2.

No entanto, diversos pesquisadores atuais têm apontado que a facilidade para a aquisição de L2 parece estar relacionada à capacidade de memória de trabalho (CMT),

considerado um componente da aptidão (BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005; MacINTYRE; GREGERSEN; CLÉMENT, 2016; ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016).

Conforme Bowden, Sanz e Stafford (2005) a concepção de memória de trabalho (MT) surgiu atrelada à noção de memória de longo prazo (MLP), que retém informações por um longo período de tempo (De GROOT, 2013), e parece estar relacionada ao sistema atencional. Destaca-se que a MT é considerada como um sistema de gerenciamento de informações, não possuindo capacidade de armazenamento a longo prazo. A MT recupera e retém informações da MLP, apenas enquanto estão sendo usadas na execução de uma tarefa, bem como controla e mantém a atenção ao *input*, no caso de processamento de novas informações. Além disso, pontua-se que a MT pode ser influenciada por fatores emocionais (baixa auto-estima, ansiedade, medo, etc) e biológicos (fome, sono, cansaço entre outros) (BERGSLEITHNER, 2011; BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005; De GROOT, 2013; IZQUIERDO, 2006).

Observa-se que a MT é um construto cognitivo que possui grande impacto na aquisição de L2, tendo em vista que, atrelada ao sistema atencional, auxilia na aquisição de novas informações, que serão transferidas à MLP. Desse modo, não se trata de ter ou não aptidão para a aquisição de L2, mas de uma maior/menor da CMT.

Ortiz-Preuss e Sanz (2016) afirmam que, no caso do bilinguismo tardio, há diferenças nos processos de aquisição de L1 e L2, nesse caso, as DIs parecem influenciar mais diretamente a aquisição de L2, devido à baixa frequência e quantidade de *input*. Além disso, há também um declínio dos recursos cognitivos, considerando-se que, nesse caso, o sistema cognitivo já está formado, o que faz com que os aprendizes dependam mais dos recursos cognitivos como, por exemplo, da capacidade atencional ou da MT.

Sanz (2014) argumenta que as DIs (biológicas, cognitivas ou psicossociais) podem afetar a quantidade de *input* obtido, bem como a interação e a produção do aprendiz. Além disso, afetam também o processamento do *input*, considerando-se, por exemplo, o papel desempenhado pela MT e pelo sistema atencional no processamento da linguagem, conforme mencionado anteriormente.

Outro aspecto que pode influenciar a aquisição de L2, além das DIs, segundo a autora, é o contexto em que o aprendiz está inserido (instrucional, de imersão ou misto). Sanz (id.) apresenta diferentes estudos desenvolvidos dentro de um projeto que investiga a aquisição de L2 em ambientes de imersão. No estudo desenvolvido por Garau, Noguera e Arranz (2014, citado por SANZ, 2014), buscou-se analisar o papel da motivação em relação às competências lexical e gramatical, comparando-se aprendizes em contexto de

imersão e em contexto de aprendizagem universitária. Os resultados não indicam relação entre o contexto e o desenvolvimento morfossintático, demonstrando, entretanto, que variáveis como motivação e atitude parecem desempenhar importante papel em ambos os contextos.

Na pesquisa realizada por Parera e Garau (2014, citado por SANZ, 2014), fez-se um estudo longitudinal que acompanhou um grupo de participantes estrangeiros, em situação de imersão, em quatro momentos diferentes: i) ao ingressarem na escola; ii) após receberem instrução formal; iii) após 3 meses de imersão; e iv) após 15 meses de imersão. Os resultados assinalaram que enquanto o contexto de imersão contribuiu para a redução da ansiedade e auxiliou no aumento da motivação dos participantes, o contexto formal desencadeou mais esforços e autoconfiança entre os mesmos (SANZ, 2014).

Na mesma linha, Lenet et al. (2011) mostraram evidências de relação entre idade e grau de consciência. Ou seja, o estudo analisava se a instrução explícita (apresentação do conhecimento de forma explícita) ou implícita (sem explicitação das regras, de forma mais naturalística) se relaciona com a idade dos aprendizes. Cabe ressaltar que os participantes estavam sendo expostos a estruturas de marcação de gênero e número em latim. A pesquisa foi desenvolvida com idosos ($M=72,3$ anos) e jovens adultos ($M=18,7$ anos). Foi realizado tratamento que envolvia instrução explícita e *feedback*, e tratamento implícito apenas com o oferecimento de *feedback*.

Os testes empregados no estudo envolviam interpretação auditiva e escrita, na qual os participantes tinham que combinar sentenças gramaticais às imagens, julgamento de gramaticalidade, em que os participantes deveriam indicar se as sentenças eram gramaticais ou não e, produção escrita, em que se deveria elaborar frases para as imagens exibidas. Os resultados não indicaram diferenças significativas, em termos de aprendizagem, entre os grupos de aprendizes. No entanto, houve indícios de que os aprendizes mais idosos se beneficiaram de abordagens mais implícitas e mais naturalísticas, além de parecerem mais motivados, em comparação com os participantes mais jovens.

Cox e Sanz (2015) realizaram um estudo similar, no qual fizeram processamento de instrução e prática da estrutura-alvo, que consistia em atribuir o papel temático de agente ou paciente a substantivos em latim. Participaram 10 jovens adultos ($M=21,6$ anos) e 11 idosos ($M=70$ anos). Da mesma forma que no estudo acima, os participantes realizaram testes que envolviam: interpretação escrita e auditiva, teste de julgamento de gramaticalidade e produção escrita. Assim como no estudo de Lenet et al. (id.), os

aprendizes idosos não apresentaram diferenças significativas, em relação aos aprendizes mais jovens, no que se refere à aprendizagem da estrutura-alvo. No entanto, nessa pesquisa, foi possível verificar que aprendizes idosos parecem ter se beneficiado de procedimentos que envolviam instrução explícita e prática, minimizando possíveis dificuldades com aspectos linguísticos que não foram apresentadas por aprendizes jovens.

Neste capítulo, apresentou-se a instrução explícita, como uma possibilidade de intervenção pedagógica que visa a chamar a atenção do aprendiz para estruturas da língua-alvo, sendo expostos estudos que evidenciam efeitos positivos na aquisição de L2, resultantes da instrução explícita. Discutiu-se o papel das DIs na aquisição de L2, considerando-se, principalmente, como o sistema atencional e a idade podem interferir nesse processo. Por fim, buscou-se discutir as interações entre condições pedagógicas e DIs na ASL. Levando-se em consideração que, nesta pesquisa, visa-se a observar os efeitos da instrução explícita, bem como as interações entre os efeitos da instrução explícita e outras DIs na aquisição dos enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2, o capítulo seguinte versa sobre a entoação em espanhol/L2.

2 A ENTOAÇÃO EM ESPANHOL/L2

A entoação é um elemento suprasegmental que abrange tanto elementos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos, além de aspectos como duração, intensidade e tom (SOSA, 1999). Destaca-se que tanto a língua espanhola, quanto o PB são línguas entoativas, ou seja, a entoação é usada para marcar sentidos linguísticos (afirmação ou pergunta) e pragmáticos (pedido ou ordem) (SEMINO, 2014). Neste capítulo, descreve-se os aspectos suprasegmentais, situando-os com relação à prosódia e à entoação. Posteriormente, discute-se características gerais relativas à entoação, tais como: parâmetros acústicos, funções entoacionais e modelos de análise da entoação. Subsequentemente, expõe-se aspectos específicos da entoação em espanhol/L2, assim como mostramos os padrões entoacionais de enunciados declarativos e interrogativos totais nessa língua. Por fim, traça-se um breve panorama dos estudos sobre a entoação em espanhol/L2.

2.1 Aspectos Suprasegmentais: Prosódia e Entoação

A fala envolve a seleção e a organização de segmentos constituindo palavras, que por sua vez são combinadas e formam frases as quais são articuladas oralmente em distintos contextos comunicativos, com melodias específicas, de acordo com a intenção do falante. Sob essa perspectiva, a fala não se limita à articulação de cada som, mas também abrange a articulação de unidades melódicas que podem envolver uma ou mais palavras na frase, ou a frase inteira.

Conforme Nunes (2011), desde que se cunhou o termo suprasegmento, parece ser comum, no âmbito da Fonética e Fonologia, que se faça a distinção entre o que é segmental e o que é suprasegmental. O segmento, de acordo com a autora (id., p. 39), é “um termo usado para fazer referência a qualquer unidade discreta que possa ser identificada física ou audivelmente no fluxo da fala”. Acrescenta-se que, em termos de aspectos fonéticos, o segmento é denominado fone, e é considerado a menor unidade audível, podendo ser analisado isoladamente, de forma linear e temporal.

Por outro lado, o suprasegmento é considerado um termo mais abrangente, tendo em vista que não se limita a um único som, como no caso do segmento, mas se estende

por todo o enunciado e abrange tanto o nível linguístico, quanto o paralinguístico e o extralinguístico (NUNES, 2011).

Apesar de se ter apresentado a diferença conceitual entre os termos, cabe ressaltar que ambos são considerados indissociáveis e possuem uma relação de influência e interdependência, portanto, não devem ser pensados dentro de uma relação dicotômica (NUNES, 2011). Por exemplo¹⁶, quando se contrasta as palavras fogo [ˈfɔgo] e foco [ˈfɔko], percebe-se que a troca no nível segmental [o], [ɔ], [g] e [k] está relacionada com a mudança de pronúncia (fonético) e de significado (fonológico). Mas a palavra fogo, pode ser articulada em curvas melódicas distintas, através de fenômenos de alargamento vocálico e diminuição ou aumento da entoação, podendo indicar uma pergunta (fogo? [fo:go]) ou surpresa/pânico (fogo! [fo:go]). Neste caso, a mudança na curva melódica está relacionada com o nível suprasegmental.

No entanto, salienta-se que, ainda que não haja a separação desses dois elementos, em nível de percepção e produção dos enunciados, no ensino de L2, parece que o foco predominante está nos aspectos segmentais (CANTERO-SERENA, 2003; CANTERO-SERENA, 2008). Dias (2015) argumenta que os aspectos suprasegmentais afetam mais a compreensão e a inteligibilidade da fala do que os segmentais.

Sugere-se que a prioridade no ensino de aspectos segmentais (pronúncia), possivelmente, esteja atrelada ao fato de que os aspectos suprasegmentais (ritmo, entoação e intensidade) parecem ser mais complexos do que os segmentos, sobretudo, no que tange à divisão e a aplicação de regras (CANTERO-SERENA, 2008; DIAS, 2015. NUNES, 2011.) Outra hipótese é de que a forma como os aspectos suprasegmentais são percebidos no ensino comunicativo influenciem no modo como são ensinados, posto que se acredita que a aquisição dos suprasegmentos aconteça mais implicitamente, através do *input* (AKERBERG, 2011; MORENO, 2002; PINTO, 2009).

Crystal (1986) pontua que são os elementos suprasegmentais que constituem a prosódia. Dias (id.), em consonância com o autor, afirma que a prosódia é composta por aspectos suprasegmentais e acrescenta que a mesma engloba elementos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos.

Conforme Barbosa (2012), a prosódia é um termo grego usado, inicialmente, por Platão, para fazer a distinção entre o conteúdo segmental e melódico e, posteriormente, passou a estar relacionado à ‘boa pronúncia’. Ainda, com base em Barbosa (id.), a

¹⁶ Exemplo dado por Ortiz-Preuss (em orientação).

prosódia abrange desde unidades silábicas até trechos discursivos. Nunes (2011, p. 43) pondera que, no âmbito da Linguística, o conceito se refere a um objeto da fonética e fonologia¹⁷ que é composto por duração, intensidade e altura melódica e “juntamente com os fonemas constituem o fluxo sonoro da linguagem”. Entretanto, a autora argumenta que ainda há controvérsias sobre o que seja prosódia, bem como sobre a sua relação com a entoação, argumentando que há dois posicionamentos a respeito: i) defende que se tratam de termos sinônimos, com funções equivalentes; e, ii) argumenta que há uma hierarquia, sendo a prosódia concebida de forma mais ampla, abrangendo aspectos relacionados à duração, ao acento e à entoação. Neste estudo, concorda-se com a segunda visão apresentada, de que a entoação é um dos elementos constitutivos da prosódia, sendo um fenômeno mais restrito e que contempla altura, intensidade e duração. Considerando a especificidade desta pesquisa, na próxima subseção se discute mais profundamente a concepção de entoação.

2.1.1 A Entoação

Segundo Moraes (1980, citado por NUNES, 2011), há três fenômenos prosódicos ou suprasegmentais, a saber: entoação, duração e acento. Centrar-nos-emos na entoação, por ser o objeto de análise deste estudo. De acordo com a RAE (2011), a entoação é concebida como um movimento melódico que abrange tanto o nível fonético (tom, duração e intensidade), quanto o nível fonológico (linguístico e paralinguístico ou afetivo). Além disso, pode ser marcada por aspectos geográficos, posição socioeconômica, dentre outros. Ou seja, os enunciados podem sofrer variações em seu padrão melódico, de acordo com o lugar ou grupo social em que o falante esteja inserido.

Sosa (1999) salienta que há quatro premissas básicas relacionadas à entoação: i) é **significativa**, pois permite a variação entre tipos de enunciados (afirmações, interrogações, exclamações, etc); ii) é **sistemática**, tendo em vista que há um número limitado de possibilidades de realizações dos padrões entoativos; iii) é **característica**, considerando-se que os dialetos/línguas apresentam determinadas especificidades nos

¹⁷ Os termos são designados para tratar da forma como o conjunto de sons de uma língua são percebidos e produzidos por seus falantes, tanto em termos físicos (fonéticos), quanto de significado (fonológicos) (SEARA; NUNES; LAZAROTTO-VOLCÃO, 2011).

padrões de entoação; e iv) a **unidade melódica** é o lugar em que se produzem as melodias e outros fenômenos, tais como: declinação ou alargamento silábico final.

Diferentes autores discutem o papel significativo que a entoação desempenha na comunicação, tendo em vista que é através dela que os falantes expressam suas intenções, emoções e outras características individuais (idade, gênero, posição geográfica, etc) (CAGLIARI, 1992; CRYSTAL, 1970; PRIETO, 2003; SOSA, 1999).

A análise da entoação é feita a partir de parâmetros acústicos como a frequência fundamental (F0), a intensidade e a duração. A F0 é considerada como o principal correlato da entoação, se refere à frequência de vibrações das cordas vocais e é medida em ciclos por segundos (Hertz – Hz). A variação média é de 80Hz a 150Hz para homens e entre 150Hz e 250Hz, no caso de mulheres. Acrescenta-se que a F0 pode sofrer variações entoacionais relacionadas a aspectos sintáticos ou de tessitura, isto é, ao tipo de enunciado (afirmação x interrogação) ou à intencionalidade do falante (pedido x ordem).

A intensidade corresponde ao afastamento máximo dos sons e é o parâmetro menos utilizado nas análises entoacionais, porque tende a ser mais afetado por fatores externos. A duração é a extensão de um som em certo período de tempo e está relacionada à velocidade e qualidade da fala. Salientamos que todos esses aspectos se relacionam com fatores fonológicos, conversacionais e paralinguísticos (DIAS, 2015; NUNES, 2011; PINTO, 2009).

A entoação parece cumprir, pelo menos, três funções, a saber: i) função expressiva: característica prosódica que permite a transmissão de sentimentos através da entoação; ii) focalizadora: permite que o falante enfatize determinada informação da mensagem; e iii) demarcativa: indica segmentação e organização dos enunciados (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015; PRIETO, 2003; RAE, 2011; SEMINO, 2014; SOSA, 1999).

Barbosa (2012) situa tais funções em dois planos: a) plano linguístico e paralinguístico, em que são expressas funções discursivas dialógicas e não dialógicas, funções demarcativas¹⁸ e marcação de proeminência¹⁹; e b) plano expressivo, no qual são expressas as funções atitudinais, afetivas e indiciais (sexo, origem, idade, posição socioeconômica etc).

¹⁸ Segundo Barbosa (2012), a função demarcativa é responsável por marcar a segmentação dos elementos prosódicos, tais como: sílaba, grupos fônicos entre outros. Por exemplo, a duração da pausa dentro de um mesmo enunciado.

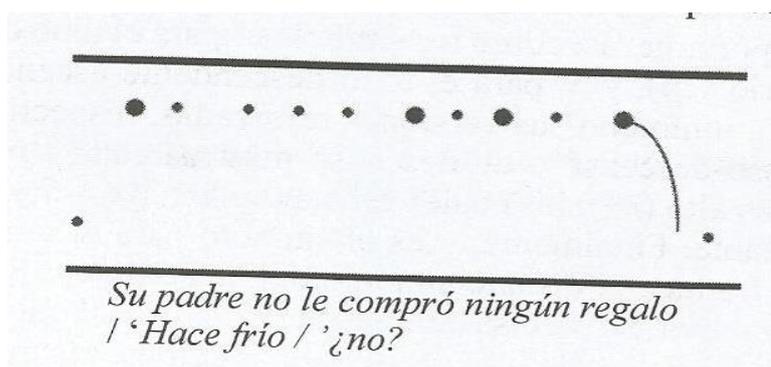
¹⁹ Refere-se à evidência de algum elemento do enunciado, em relação aos outros. Normalmente acontece através da elevação do F0 (BARBOSA, 2012).

Os teóricos ressaltam que os elementos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos estão imbricados na produção da entoação, em vista disso, argumenta-se que a entoação é um dos fenômenos que mais permite a expressão de sentimentos e emoções do falante, para além dos elementos puramente estruturais da língua. Cagliari (1992, p.139) argumenta que a entoação desempenha papel importante no que se refere aos elementos prosódicos, pois “[...] é o que está mais intimamente ligado a fatos sintáticos. Por outro lado, a entoação é ainda o elemento mais usado para a caracterização do falante”.

Pietro (2003) menciona que, no que se refere à descrição da entoação, dois modelos surgiram, inicialmente, para descrever a prosódia do inglês e marcaram profundamente os estudos sobre entoação no século XX, bem como influenciaram os modelos que surgiram posteriormente.

O primeiro é a Escola Britânica, um modelo de análise por configurações, que prevê que os padrões melódicos são expressos por movimentos tonais. Este modelo separa internamente os contornos em unidades funcionais independentes (cabeça, núcleo e cauda). Conforme Semino (2014), os modelos que se baseiam nesse sistema de análise fazem a notação através de pontos, linhas e diacríticos, conforme a Figura 1

Figura 1 - Modelo de Análise Entoacional -
Escola Britânica

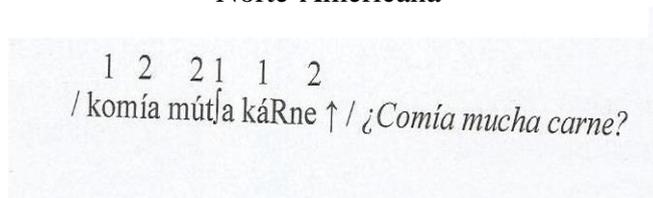


(Fonte: SEMINO, 2014, p. 105)

O segundo modelo se refere à Escola Norte-Americana e considera a análise por níveis, ou seja, mediante uma série de níveis estáticos. Nessa escola, considera-se que o contorno não apresenta estrutura interna e, nesse caso, a notação é feita por números,

sendo que, segundo Semino (2014), os números menores correspondiam aos tons ascendentes e os maiores aos tons descendentes, como ilustra a Figura 2

Figura 2-Modelo de Análise Entoacional Escola Norte-Americana



(Fonte: SEMINO, 2014, p. 105)

Conforme Pietro (2003), a partir desses dois modelos, outros métodos de análise foram elaborados. A Escola Holandesa, que surgiu na década de 60, baseada na Escola Britânica, também propunha as análises feitas por configurações e foi importante para a implementação da realização fonética dos contornos. O modelo Aix-en-Provence observa a análise fonética do contorno e parte da análise exaustiva das curvas melódicas. O algoritmo MOMEL, que surgiu a partir desse modelo, permite a estilização e normalização das curvas melódica, de modo a produzir um contorno, sem muitos prejuízos, em termos de informações significativas contidas na curva melódica. O último modelo discutido por Prieto (2003) foi o Métrico-Autossegmental (AM) que inovou ao reconhecer a estreita relação entre acentuação e entoação, tendo em vista que o sistema de notação é feito a partir da tonicidade das sílabas.

Dias (2015) afirma que o modelo autossegmental obteve bastante êxito no que se refere à análise prosódica, pois prevê a análise dissociada dos segmentos e, conforme mencionado, abrange acentuação e entoação. A autora (DIAS, 2015, p.54) explica que tal modelo analisa a “relação entre o *continuum* sonoro e os padrões melódicos, ou seja, a implementação é explicada através das características métricas”.

Sosa (1999) aponta que a teoria de Pierrehumbert (1980) surgiu a partir do modelo AM e é amplamente utilizada nas análises entoacionais. Segundo o autor (1999), buscava-se, inicialmente, expor as características fonológicas da entoação para o inglês, no entanto, foi adaptada e usada em outras línguas.

Nesse modelo existem apenas dois acentos tonais²⁰ (H – alto e L – baixo), que podem ser monotonais, ou seja, marcados por um único tom (H*; H%; L*; L%) ou bitonais, que se referem à combinação entre dois tons (por exemplo, HL%; L*H; HH* dentre outros). Os contornos são concebidos como a união linear dos tons de fronteira (*boundary tones* – representados pelo sinal %) que se localizam nos extremos dos enunciados e, acentos tonais (*frase accent* – representados pelo sinal *) que são os tons associados à sílaba acentuada, que marcam a entoação entre o núcleo e os tons de fronteira. Além disso, esse modelo permite o deslocamento da acentuação (>), em situações nas quais o acento tonal não coincida com acento lexical, ou seja, quando o núcleo tonal não corresponde à sílaba tônica da palavra (DIAS, 2015; SOSA, 1999; VILAPLANA; VIVES, 2008).

Sosa (op.cit.) acrescenta que as análises são feitas experimentalmente e de forma quantitativa, através de programas computacionais que permitam a medição de F0. Vilaplana e Vives (2008) citam, por exemplo, o ToBi que se refere à um sistema de notação prosódico, desenvolvido a partir do modelo métrico autossegmental, no qual se leva em conta a F0, a fim de medir se o tom é alto (H) ou baixo (L). É importante mencionar que, nesse modelo, as análises são totalmente dependentes da interpretação feita pelo pesquisador sobre a curva melódica.

Dias (2015.) apresenta algumas críticas feitas a esse modelo como, por exemplo, o fato de nem todos os movimentos serem considerados significativos, ou de que a proeminência tonal – sílaba que possui o tom mais alto dentro do enunciado - também conhecida como inflexão tonal ou tonema, seja considerada opcional em algumas línguas.

A autora expõe, então, o modelo gerativo e autossegmental *INTSINT* de notação prosódica, que é de base fonética. Nesse modelo se interpreta a curva estilizada de F0, o que o constitui como um sistema de notação internacional, por apresentar curvas tonais mais padronizadas. Atua de forma ‘independente’ do pesquisador, tendo em vista que o próprio programa faz a atribuição de tons, que podem ser médios (curva total) ou relativos (tons precedentes) à curva melódica. Permite a observação/comparação de padrões melódicos entre as línguas e apenas reproduz as características das curvas, o que, conforme a teórica, lhe confere uma metodologia forte (DIAS, 2015).

Na seção seguinte apresenta-se a aplicação desses modelos às especificidades do espanhol, bem como se expõe modelos que surgiram a partir da análise entoacional do

²⁰Salientamos que as siglas usadas se referem aos termos originais, em inglês, H: *high* (alto) e L: *low* (baixo).

espanhol. Também se busca explicitar algumas especificidades dos padrões melódicos da entoação em espanhol.

2.2 Aspectos da Entoação em Espanhol/L2

Sosa (1999) ao apresentar as premissas gerais relativas à entoação menciona que apesar de haver características universais, existem especificidades relativas aos padrões entoacionais de cada língua ou dialeto. Pietro (2003) esclarece também que é importante considerar se a língua é tonal, em que as variações de tons marcadas na entoação são usadas para expressar oposições entre estruturas linguísticas, ou se a língua é entoativa, em que as variações melódicas expressam sentidos linguísticos e pragmáticos aos enunciados, como é o caso do espanhol.

Nesta seção, objetiva-se apresentar diferentes modelos de análise de entoação do espanhol, além disso, expõe-se as diferenças nos padrões entoacionais dos enunciados declarativos e interrogativos totais, foco deste estudo, estabelecendo uma comparação com os padrões entoacionais desses enunciados em PB. Finalmente, apresenta-se alguns estudos relativos à entoação em espanhol/L2.

2.2.1 Modelos de Análise Entoacional em Espanhol

Há diferentes estudos que usaram esses ou outros modelos para a análise entoacional em espanhol, ressalta-se que os modelos anteriormente mencionados foram elaborados para a análise da entoação do inglês, por isso, tratam-se, na maioria dos casos, de adaptações de tais modelos à entoação do espanhol.

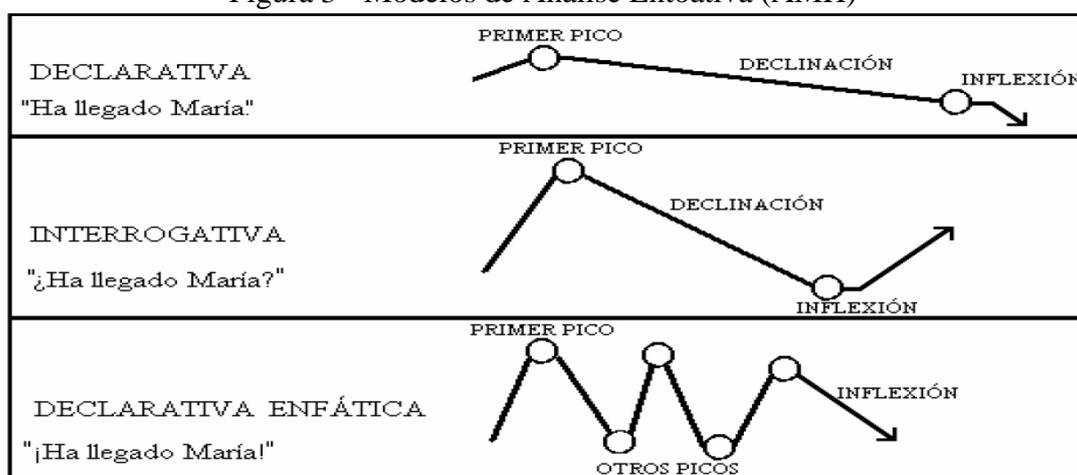
Dentre os modelos de análise entoacional do espanhol, Dias (2015) menciona que o de Navarro Tomás (1944) foi o precursor das análises entoacionais em espanhol. Trata-se de um modelo estruturalista que considera a divisão dos enunciados em pré-tonema (parte do enunciado que antecede ao núcleo) e tonema (núcleo, que é a última sílaba tônica do enunciado, e pós-núcleo do enunciado)²¹. O modelo de Análise Melódica da Fala (AMH)²², proposto por Cantero-Serena (1999), consiste na extração de dados melódicos do enunciado, de modo que se possa estabelecer um padrão estandarizado da curva

²¹ Os termos pré-tonema e tonema são mantidos no espanhol.

²² A sigla se refere ao termo original em espanhol: *Análisis Melódico del Habla*.

entoativa. A linha melódica do grupo fônico é dividida em três partes: a) *anacrusis*, que se refere à parte inicial do enunciado constituído por sons prévios à primeira vogal tônica do contorno (primeiro pico); b) corpo, que é a parte do enunciado entre o primeiro pico e a última vogal tônica; e c) inflexão final/núcleo, compreende a última vogal tônica e vogais posteriores e é considerada a parte mais informativa do contorno. Na Figura 3 são expostas três curvas melódicas diferentes, que variam de acordo com o tipo de enunciado, elaboradas com base no modelo AMH (CANTERO-SERENA, et al., 2002).

Figura 3 - Modelos de Análise Entoativa (AMH)



(Fonte: CANTERO-SERENA, et al., 2002)

Sosa (1999) desenvolveu uma pesquisa, usando o modelo autosegmental (AM) em que apresenta contornos característicos e sistemáticos dos padrões entoacionais do espanhol. Os resultados do estudo, no geral, apresentam contornos elaborados a partir da análise de diferentes tipos de enunciados, em diferentes variedades dialetais.

O sp_ToBi, sistema de notação prosódica baseado no modelo AM, foi empregado por Pietro e Roseano (2010) na realização do *Atlas Interactivo de la Entonación del Español*²³, que contém um mapeamento dos padrões entoacionais em espanhol, incluindo também aspectos pragmáticos. Além disso, algumas pesquisas têm usado o sistema de notação INTSINT, que é desenvolvido através do algoritmo MOMEL, mencionado anteriormente, dentro do projeto AMPER²⁴ (Atlas Multimídia da Prosódia do Espaço Românico) (DIAS, 2015).

²³ Disponível em: << <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/> >> Acesso em: Fev. 2017.

²⁴ *Atlas Multimédia Prosodique de l'Espace Romain.*

Sosa (op.cit.) ressalta que a descrição deve alcançar tanto o nível abstrato/fonológico (inerente ao sistema), quanto o nível fonético (circunstancial e próprio da fala), ou seja, deve abranger tanto elementos linguísticos, quanto paralinguísticos e extralinguísticos da entoação. Conforme o autor, suas análises o permitiram perceber que em espanhol o tom de fronteira de sílabas não acentuadas tende a ser baixo, além de destacar que se deve excluir a noção de acento frasal, tendo em vista que o espanhol é uma língua em que a posição do núcleo é fixa e que, normalmente, não possui mais que duas sílabas não acentuadas após o tonema. Em outras palavras, no espanhol a posição do núcleo sempre será na última sílaba acentuada da frase, ao contrário de línguas como, por exemplo, o inglês e o alemão, em que o núcleo varia de posição dentro do enunciado.

Nos tópicos seguintes são apresentadas algumas especificidades relativas ao padrão entoacional dos enunciados declarativos e interrogativos totais, que são o foco deste estudo, bem como se expõe a contraposição com os padrões desses enunciados em PB. Frisa-se que as análises enfocam o tonema (sílabas finais do enunciado, a partir da última sílaba tônica), visto que é considerada a parte mais produtiva da curva melódica em espanhol (RAE, 2011; SOSA, 1999).

Sosa (id., p.30, tradução nossa)²⁵ explica que apesar de haver determinados aspectos que são recorrentes na entoação, existem padrões específicos às variedades.

No caso específico do espanhol, nem todos os dialetos usam os mesmos padrões entoacionais para os mesmos efeitos, por isso, pode-se afirmar que ao mesmo tempo em que há uma quantidade de características em comuns a todos os dialetos do espanhol, existem também fenômenos de entoação privativos a alguns dialetos que não se produzem em outros.

Por exemplo, considerando-se os enunciados interrogativos totais, pode-se encontrar as seguintes variações no tonema: H*L%²⁶, na variedade porto-riquenha ou L*H%²⁷, no dialeto peninsular. Ressalta-se que se concorda com o autor sobre as

²⁵“En el caso específico del español, no todos los dialectos usan los mismos patrones entonacionales para los mismos efectos, por lo que se puede afirmar que al mismo tiempo que existe una cantidad de características entonacionales comunes a todos los dialectos del español, existen también fenómenos de entonación privativos a algunos dialectos que no y producen en otros.” (SOSA, 1999, p. 30).

²⁶ H+H*L% representa um enunciado interrogativo total com padrão descendente porque há uma diminuição no tom após o tonema. Por exemplo, na frase “No fue a la escuela (H+H*L%)” o tom no tonema (em negrito) é ascendente (H*), no entanto, o tom diminui na sílaba final do enunciado (L%).

²⁷ Nesse caso, há um tom descendente no núcleo, sucedido por aumento tonal (L*H%), ou seja, trata-se de um enunciado com padrão ascendente. No enunciado “No fue a la escuela” o tom na sílaba em negrito (tonema) é produzido em um tom menor do que o da sílaba final (L*H%).

diferenças nas variedades, no entanto, nesta pesquisa opta-se pelos padrões entoacionais que são propostos pela RAE (2011), como será exposto a seguir. Com isso, esperava-se operacionalizar a instrução explícita, de modo que os alunos não se confundam com as diferentes possibilidades de produção dos enunciados em questão²⁸. No próximo tópico, faz-se uma descrição das especificidades dos padrões declarativos em espanhol, bem como, expõe-se um contraponto com os enunciados declarativos em PB.

2.2.2 Enunciados Declarativos

Os enunciados declarativos²⁹ são usados, normalmente, “[...] quando se explica um pensamento ou se dá uma informação ao seu interlocutor”. (RAE, 2011, p. 455, tradução nossa)³⁰. Ainda conforme a RAE (2011, p. 456, tradução nossa)³¹, “Nos enunciados declarativos neutros, o propósito do falante é puramente informativo e sua postura com relação ao conteúdo da mensagem é de imparcialidade”.

Nesta pesquisa, decidiu-se apresentar esse padrão entoacional neutro, embora se reconheça a abrangência do conteúdo da Gramática da Língua Espanhola da RAE, que busca contemplar uma ampla variedade linguística dessa língua. Além disso, sabe-se que aspectos atitudinais e a intencionalidade do falante podem interferir no padrão melódico dos enunciados declarativos, isto é, envolve especificidades e individualidades, mas aqui, para fins de operacionalização da instrução explícita, propôs-se a sistematização da curva melódica, aparentemente, mais recorrente nos estudos entoacionais (cf. DIAS, 2015; PINTO, 2009; PRIETO, 2003; RAE, 2011; SEMINO, 2014; SOSA, 1999).

A entoação dos enunciados declarativos em espanhol é caracterizada por um tom médio inicial, seguido por descensos progressivos após a primeira sílaba tônica (pré-tonema até o tonema descendente (↓) (L*L%) como, por exemplo³², na frase *Le dieron el número de vuelo*, a entoação se realizaria da seguinte forma: “Le **dieron** (L*+H) el **número** (L*+H) de **vuelo** (L*L%)”. Em outras palavras, nas duas primeiras partes do enunciado, que são representadas pelo padrão (L*+H), produz-se um tom descendente (L*), seguido

²⁸ Ressalta-se que a opção de se focar apenas uma variedade na instrução explícita, também, está atrelada às limitações temporais. Tendo em vista que a instrução explícita aconteceu em uma carga horária muito reduzida.

²⁹ Também denominados: asseverativos, enunciativos ou expositivos (RAE, 2011).

³⁰ “[...] cuando explica un pensamiento o da una información a su interlocutor.” (RAE, 2011, p. 455).

³¹ “En los enunciados declarativos neutros, el propósito del hablante es puramente informativo y su postura respecto del contenido del mensaje es de imparcialidad.” (RAE, 2011, p. 456).

³² Salienta-se que as sílabas em negrito correspondem aos tons indicados entre parênteses.

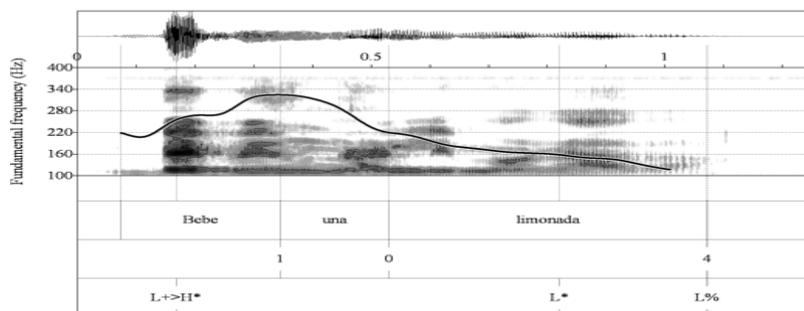
por um aumento tonal (H%). Por fim, há um descenso do tom na última parte do enunciado (L*L%). Verifica-se, através desse enunciado, o declínio gradual, típico do enunciado declarativo em espanhol, tendo em vista que há a tendência de produção do padrão L*H% (descenso, seguido por aumento tonal), na maior parte do enunciado, seguido por descenso total no tonema (L*L%) (SOSA, 1999, p. 195). Segundo a RAE (2011, p. 456-457, tradução nossa)³³, os enunciados declarativos apresentam

[...] um início de tom médio, por parte do falante, que se eleva ao longo da primeira sílaba tônica e, normalmente, tende a atingir seu valor máximo na postônica. Depois dessa elevação, há um descenso progressivo do tom durante a emissão do corpo central e final. O último acento, geralmente, é pronunciado com um movimento de inclinação descendente. Depois da sílaba acentuada, o tom continua abaixando de maneira progressiva ao longo das sílabas postônicas, quando for o caso, até que alcance o tom mínimo do falante.

Ressaltamos que o movimento descendente entre o pré-tonema e o tonema é comparado, conforme Sosa (1999), ao movimento da bola de tênis ao tocar ao chão, apresentando uma diminuição progressiva, ou seja, os tons são mais intensos em um primeiro momento e, posteriormente, vão apresentando um declínio gradual. Na figura 4, exposta a seguir, podemos observar tal padrão na curva melódica dos enunciados declarativos.

³³ “[...] un inicio en un tono medio del hablante, que se eleva a lo largo de la primera sílaba tónica y suele llegar a su valor máximo en la postónica. Después de esta elevación, se produce un descenso progresivo del tono durante la emisión del cuerpo central y final. El último acento se suele pronunciar con un movimiento descendente de pendiente marcada. Después de la sílaba acentuada, el tono continúa bajando de manera progresiva a lo largo de las sílabas postónicas (si las hay), hasta que llega al mínimo tonal del hablante.”(RAE, 2011, p. 456-457).

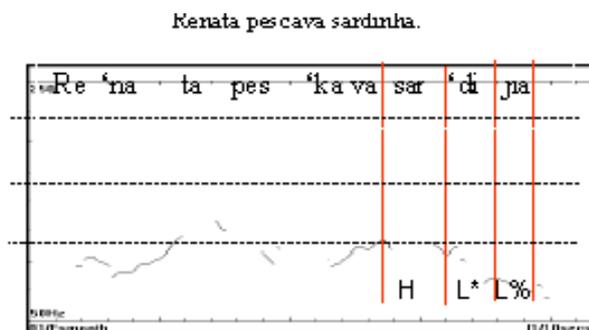
Figura 4 - Padrão dos enunciados declarativos em Espanhol



Fonte: Pietro e Roseano (2009)³⁴

Por outro lado, em PB (figura 5) há um movimento inicial ascendente (\uparrow), seguido por um movimento descendente contínuo, denominado Linha de Declinação (LD), e um tonema descendente (\downarrow) (PINTO, 2009).

Figura 5 - Padrão enunciados declarativos PB



Fonte: PINTO (2009, p. 42)

Percebe-se que, apesar de haver variação ao longo do enunciado (declínio gradual, no espanhol e LD, no português), em ambas as línguas o padrão de entoação final é descendente (\downarrow). Em outras palavras, verifica-se que os enunciados declarativos apresentam alguma similaridade em português e espanhol. Na próxima subseção, descreve-se os padrões entoativos dos enunciados interrogativos totais.

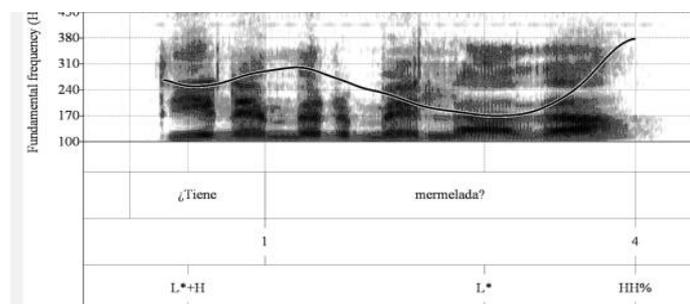
³⁴ Prieto e Roseano (2009). Disponível em:
<<http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/enquestes/espanol/madrid/index.html>> Acesso em 20 ago. 2016

2.2.3 Enunciados Interrogativos Totais

Diferentes autores mencionam que os enunciados interrogativos podem ser parciais (quando é introduzido por uma partícula interrogativa e requerem o complemento de informações) ou totais (IT) (que apresentam respostas do tipo sim/não ou oferecem alguma alternativa ao ouvinte) (RAE, 2011; SEMINO, 2014; SOSA, 1999). Nesta pesquisa, opta-se por focar os enunciados IT por apresentarem o padrão entoacional mais distinto entre espanhol e português brasileiro (PB), conforme será exposto posteriormente. Cabe salientar que os interrogativos parciais apresentam curva melódica similar em ambas as línguas.

Parece haver consenso de que a maior diferença no padrão melódico desses enunciados consiste no tonema e pós-tonema, uma vez que o espanhol apresenta um contorno final ascendente (\uparrow) e o PB uma curva circunflexa (\wedge), que é constituída por um tom baixo, seguido por um tom alto e, por fim, um tom descendente (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015; PINTO, 2009). Tais autoras comentam que em ambas as línguas há uma subida inicial do tom, seguida por descenso tonal, porém, enquanto o contorno final, a partir do tonema, em espanhol apresenta um aumento do tom, caracterizando uma curva ascendente (\uparrow) e o padrão melódico normalmente é (H*H%) (Figura 6³⁵), em PB há um aumento e uma queda tonal indicando um padrão circunflexo (\wedge) e contorno (L+<H*L%) (Figura 7).

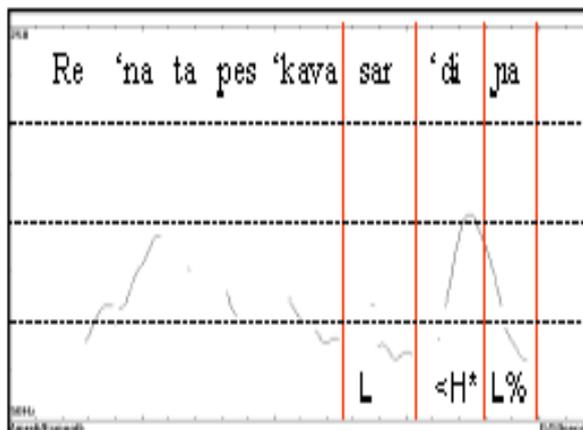
Figura 6 - Padrão enunciados interrogativos totais em espanhol



Fonte: Prieto e Roseano (2009)

³⁵Prieto e Roseano (2009). Disponível em: <<http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/enquestes/espanol/madrid/index.html>> Acesso em 20 ago. 2016

Figura 7- Padrão enunciados interrogativos totais em PB



Fonte: PINTO (2009, p. 66)

Segundo a RAE (2011, p. 467-468, tradução nossa)³⁶ nos enunciados interrogativos totais

[o] contorno interrogativo começa em um tom médio nas sílabas iniciais. Em seguida há um descenso do tom durante a primeira sílaba acentuada, seguida por um descenso do tom que ocupa o corpo central da interrogação até a tônica final (o núcleo), que sempre é pronunciado em tom grave, finalmente, a partir do núcleo há um trajeto marcadamente ascendente típico da interrogação absoluta castelhana.

Dias (2015), Pinto (2009) acrescentam que, em relação ao contorno entoacional das interrogativas totais em espanhol, há uma tendência a uma elevação tonal no início do enunciado, denominada por Sosa (1999) como predisposição inicializadora. As autoras argumentam que esse tom inicial tende a ser mais alto, em termos de *pitch*³⁷, em espanhol do que em PB. Além disso, salienta-se que a duração do tom, normalmente, é maior na sílaba tônica em PB, enquanto que em espanhol é na sílaba pós-tônica (DIAS, 2015; PINTO, 2009).

³⁶“El contorno interrogativo se inicia en un tono medio en las sílabas iniciales. A continuación, se produce un descenso del tono durante la primera sílaba acentuada seguido de un descenso del tono que ocupa el cuerpo central de la interrogación hasta la tónica final (el núcleo), que siempre se pronuncia en un tono grave; finalmente, a partir del núcleo, se produce la trayectoria marcadamente ascendente típica de la interrogación absoluta castellana.” (RAE, 2011, p. 467-468)

³⁷ Intensidade dos tons, medido através da F0.

Semino (2014) sintetiza as principais diferenças nos contornos melódicos dos enunciados interrogativos totais e declarativos entre o PB e o espanhol, expostas a seguir (Quadro 3 e Quadro 4).

Quadro 3 - Padrões de entoação do espanhol

Descrição do tipo de oração	Começo do padrão	Primeira sílaba tônica	Última sílaba tônica
Asseverativa ou enunciativa	Aumento do tom inicial	Manutenção de um tom médio	Diminuição do tom (↓)
Interrogativa total	Aumento a partir da primeira sílaba acentuada	Manutenção de um tom médio	Aumento do tom (↑)

Fonte: Semino (2014, p. 119)

Quadro 4 - Padrões de entoação do português do Brasil

Descrição do tipo de oração	Começo do padrão	Penúltima sílaba tônica	Última sílaba tônica
Asseverativa ou enunciativa	Aumento do tom inicial	Diminuição contínua do tom	Diminuição do tom (<i>linha de declinação</i>) (↓)
Interrogativa total	Aumento a partir da primeira sílaba acentuada	Manutenção de um tom médio	Aumento e queda do tom na pós-tônica (^)(↓)

Fonte: Semino (2014, p. 119)

Apesar dessas diferenças e de toda a complexidade inerente a esse fenômeno, Moreno (2002) salienta que a entoação é um aspecto, comumente, ignorado ou relegado à segundo plano em sala de aula, tanto no que se refere aos materiais didáticos, quanto à metodologia e prática diária em classe. Segundo o autor, isso pode ser devido a diferentes fatores como: pouca conscientização sobre a importância da entoação, carência na formação sobre o tema, predominância de uma tradição segmental, crenças sobre a dificuldade e complexidade desse aspecto. Por fim, o autor acrescenta que a entoação tende a ser tratada como algo natural, espontâneo e inconsciente. Em consonância com

essa afirmação, Akerberg (2011) menciona que, dentro das abordagens de ensino de L2, a entoação é, frequentemente, tratada de forma implícita.

Dias (2015) assinala que, apesar de haver uma quantidade considerável de estudos que observem os enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol, todavia, ainda existem poucas pesquisas que observem o fenômeno em L2, e complementa que os existentes se centram, majoritariamente, em questões de transferência prosódica ou em análises descritivas/contrastivas. Isto posto, na próxima seção expõe-se algumas pesquisas que têm sido desenvolvidas dentro desse escopo.

2.2.4 Estudos Sobre a Entoação em Espanhol/L2

Conforme Pinto (2009), os estudos relativos à entoação, de um modo em geral, ganharam força a partir da década de 40. No que tange às pesquisas realizadas sobre a entoação de espanhol, observa-se que os estudos realizados enfocam aspectos descritivos dos contornos melódicos ou de transferência prosódica, conforme mencionado por Dias (2015). Neste tópico, visa-se a apresentar alguns dos estudos que têm sido desenvolvidos nessa temática.

A tese de doutorado de Pinto (2009) contou com dados descritivos que apresentavam aspectos de transferências prosódicas da L1 para L2. A autora teve como objeto de estudo os enunciados asseverativos e interrogativos totais, por serem os que possibilitam a diferenciação entre PB e espanhol. Objetivava-se observar quais eram os aspectos prosódicos transferidos da L1 (PB) para a L2 (espanhol), tanto no estilo de fala lido, quanto no espontâneo.

A pesquisa contou, inicialmente, com 4 professores brasileiros de espanhol, moradores do Rio de Janeiro (2 homens e 2 mulheres) e 4 madrilenos (2 homens e 2 mulheres), a idade dos participantes variava entre 24 e 40 anos. Os dados foram coletados em uma seção de fala espontânea, na qual se realizou um jogo da verdade, e em uma seção de fala lida, em que os participantes deveriam ler, memorizar e oralizar 12 enunciados (6 interrogativos totais e 6 asseverativos), previamente selecionados pela pesquisadora, dentre os que foram produzidos no jogo da verdade.

Tais dados foram analisados no *Praat* e no *Prosagram*, considerando-se a F0 e a duração das vogais produzidas no pré-tonema e no tonema. Os resultados indicaram que há transferência prosódica do PB para a fala em espanhol/L2. Por exemplo, os falantes de espanhol/L2 tendem a produzir enunciados com maior duração silábica na tônica,

enquanto que os falantes de espanhol/L1 apresentam maior duração na pós-tônica, nos dois tipos de enunciados, tanto no que se refere ao padrão da curva melódica, quanto na duração de produção das vogais no pré-tonema e tonema.

Pinto (2009), posteriormente, realizou testes de percepção, nos quais 17 juízes (estudantes espanhóis de filologia hispânica) deveriam julgar as produções dos aprendizes brasileiros de espanhol (24 enunciados: 12 asseverativos e 12 interrogativos totais, produzidos nos estilos de fala lido e espontâneo). Percebeu-se que há maior facilidade no reconhecimento dos enunciados asseverativos, pois o padrão é semelhante em ambas as línguas, em contraposição aos interrogativos totais, os quais sofreram transferência negativa da L1 para a L2, tendo em vista que os participantes produziram a maioria dos enunciados com o padrão interrogativo do PB. Evidenciou-se também maior facilidade de reconhecimento dos enunciados no estilo fala espontâneo, em detrimento do estilo de fala lido.

Na mesma linha, observando-se aspectos de transferências entoacionais, Milan (2014) realizou um estudo em que objetivava analisar a fala de um professor de espanhol brasileiro, a fim de verificar se havia transferência prosódica da L1 para a L2. A pesquisa contou com 2 participantes, sendo 1 brasileiro (curitibano) e 1 espanhol (madrilenho), considerando-se que esse falante estava em contexto de intercâmbio no Brasil há quase um ano. Destaca-se que os enunciados deveriam ser produzidos em espanhol pelos dois participantes da pesquisa. O falante brasileiro produziu 116 enunciados (41 em situação de fala espontânea - sala de aula; e 75 em situação de fala induzida), por outro lado, o falante espanhol gravou 55 falas induzidas (em laboratório). Os resultados dos enunciados produzidos pelo falante madrilenho indicaram que há, majoritariamente, a tendência à reprodução do padrão entoacional pertinente à sua L1 (84%).

Com relação aos dados do falante brasileiro, parece haver maior tendência a produzir mais enunciados corretos em fala espontânea (78% de acertos), do que em fala induzida (44% de acertos), o que indica que, nesse último caso, há maior tendência à produção do padrão entoacional do PB. A autora sugere que, na situação de fala espontânea, o fato de o participante estar falando em espanhol durante mais tempo e de os enunciados serem mais curtos e menos complexos parece ter contribuído para os escores terem sido mais altos nesse contexto, em comparação com a situação de fala induzida. Com relação à variação entre os padrões de PB e espanhol, a autora comenta que pode ser devido ao tempo em que o falante está imerso na sala de aula de L2. Em outras palavras, há maior tendência a produzir o padrão adequado após estar falando na

L2 durante um tempo, considerando-se, especificamente, no tempo de aula, o professor comete menos erros no fim da aula, em comparação com o início da classe.

Dentre as considerações finais, a autora pontua que os resultados parecem indicar transferência dos padrões entoacionais da L1 (português) para a L2 (espanhol), no caso do falante brasileiro, porém isso não se comprova nos dados de fala espontânea. Nota-se que a autora, aparentemente, não explora as possibilidades e relações entre frases induzidas e frases espontâneas, bem como não apresenta dados empíricos que indiquem a relação entre o tempo de fala e o desempenho do participante. Além disso, Milan (2014) não apresenta propostas metodológicas que visem a minimizar os efeitos do sotaque estrangeiro, como havia proposto a princípio.

No mesmo contexto, Bodolay (2011), a partir da hipótese de que há relação mútua de influência nos dialetos do PB (Rio Branco) e espanhol (Jaraguão), desenvolveu um estudo com o propósito de comparar os enunciados interrogativos totais produzidos nessas duas regiões, analisando o F0 e a duração. A pesquisa contou com duas participantes (uma moradora de Rio Branco e outra de Jaraguão), as quais tiveram que produzir 5 enunciados interrogativos. Os dados foram analisados no *Praat* (F0 e duração) e, posteriormente, foram feitas análises estatísticas no Excel (média e DP).

Os resultados apresentaram algumas semelhanças entre os dialetos falados nessas duas regiões, tais como: duração longa nas sílabas finais, movimento melódico complexo na última sílaba tônica, evidenciando que, aparentemente, por se tratar de uma região de fronteira, em que os falantes convivem diariamente com ambas as línguas, algumas características da entoação de ambas as línguas se tornaram similares.

Ainda na linha de pesquisas sobre descrição e transferência entoacional, Dias (2015) argumenta que o contexto de imersão pode influenciar positivamente a aquisição de aspectos fonético-fonológicos da L2. Com base nisso, a autora desenvolveu um estudo que objetivava analisar se falantes de PB em contexto de imersão, sem acesso a um contexto formal de ensino, conseguiriam produzir enunciados com padrões entoacionais similares aos de falantes de espanhol da variedade de Bogotá. A pesquisa contou com participantes falantes de espanhol tanto como L1 (E/L1), quanto como L2 (E/L2), que neste caso, tiveram apenas contato informal com a língua e que moraram no país há, pelo menos, 1 ano. O objetivo principal era verificar se haveria semelhança entre os contornos melódicos produzidos por falantes de E/L1 e E/L2

O estudo foi realizado em três etapas, sendo duas etapas de produção (jogos interativos e situações comunicativas – apenas enunciados interrogativos totais) e uma de

percepção (apenas enunciados interrogativos totais), e contou com 4 grupos de participantes: 1) E/L1 – 4 participantes (2 homens e 2 mulheres); 2) E/L2 – 4 participantes (2 homens e 2 mulheres) que moravam em Bogotá há 1 ano e 6 meses; 3) 2 falantes de E/L1; e 4) 8 falantes de espanhol/L2, que viviam há mais tempo na cidade. Os dados foram analisados quali-quantitativamente através dos programas *Audacity*, *Praat* e *SPSS*.

Com relação aos atributos dos enunciados interrogativos totais, percebeu-se que as distinções entre os enunciados da L1 e L2 se davam no pré-núcleo e na pós-tônica, sendo mais altos em E/L1 do que em E/L2. De um modo geral, notou-se que o contato informal com a L2 influencia positivamente na produção dos enunciados-alvo, sendo, portanto, positivo à aprendizagem. Em situação em que o contorno melódico é díspar do padrão esperado para a L1, verificou-se mais traços de similaridades a padrões híbridos da L2, do que influências do PB. Também foi possível observar que falantes de E/L2 têm capacidade de percepção mais ampla do que falantes de E/L1, tendo em vista que estes reconhecem apenas enunciados com padrão ascendente. Concluiu-se que a experiência linguística, principalmente de aprendizes que moram por mais tempo no país, influencia positivamente na aquisição da entoação em E/L2, considerando-se que esses participantes apresentaram mais traços de similaridade com E/L1.

Por outro lado, Akerberg (2011) realizou um estudo analisando relações entre compreensão entoacional e nível de proficiência, pois considera que aprendizes hispano-falantes podem ter problemas para compreender os enunciados interrogativos totais produzidos em PB. Isso se deve à tendência que esses falantes têm em relacionar os enunciados interrogativos totais em PB com os declarativos do espanhol, visto que o padrão entoacional desses enunciados é similar. Isto posto, a autora visava a observar se o nível de proficiência interferia no grau de percepção dos aprendizes, partindo do pressuposto que aprendizes em níveis iniciais teriam mais dificuldade para perceber as distinções melódicas, do que os estudantes em níveis avançados. A pesquisa contou com 119 participantes (divididos em 11 grupos), aprendizes de português, em diferentes níveis de proficiência. Eles tiveram que ouvir 30 enunciados e identificar se eram enunciados interrogativos totais ou declarativos. Os resultados evidenciaram que, *a priori*, o nível de proficiência não interfere nos escores dos participantes, pois os grupos de níveis avançados não apresentaram, necessariamente, resultados superiores aos grupos de níveis iniciais. Além disso, notou-se que, na maioria dos casos, os aprendizes erravam mais os enunciados interrogativos totais, em comparação com os declarativos, corroborando a hipótese inicial da autora.

Sob a luz de uma perspectiva pragmática, Couto, Sá e Figueiredo (2013) buscaram observar possíveis variações acentuais tanto em relação à variedade dialetal (Buenos Aires e Montevideu), quanto em relação às variações atitudinais (interrogações neutras, de cortesia e incrédulas). Participaram do estudo 4 falantes de espanhol/L1 (sendo 1 homem e 1 mulher da variedade de Buenos Aires e 1 homem e 1 mulher da variedade de Montevideu). Os dados são materiais de fala atuada³⁸, coletados em tarefas de imitação, interação ou repetição. Os resultados indicaram o mesmo acento tonal, tanto no pré-tonema, quanto no tonema, nas três modalidades analisadas. No entanto, apresentaram altura melódica diferente em três situações diferentes, a saber: i) nos enunciados neutros em que o pico estava no núcleo; ii) nos de incredulidade era simétrica (pré-tonema e núcleo), ou seja, a altura era a mesma no pré-tonema e no núcleo; e iii) nos cortesos o pico estava no pré-núcleo, sendo que, nesse tipo de enunciado, a extensão do pico era maior.

As autoras apontam que não havia alterações nos tonemas finais dos três enunciados analisados, diferindo-se apenas os pré-tonemas de interrogações cortesos, o que pode ser justificado por elementos atitudinais do falante (sedução, charme, autoridade, etc). As variações nos três tipos de enunciados dizem respeito à F0 e à duração e marcam variações atitudinais, mas não dialetais. Em comparação ao PB, as diferenças se dão com relação ao movimento melódico mais importante, que é da pré-tônica para a tônica (PB) e da tônica para a pós-tônica (espanhol). Além disso, destaca-se que algumas diferenças puderam ser observadas no nível paralinguístico (por exemplo, movimento de mão ou ombros), considerando-se que os participantes deveriam representar as situações que lhes eram propostas pelas pesquisadoras.

Neste capítulo, apresentou-se os conceitos de suprasegmento, prosódia e entoação. Além disso, mostrou-se que há um consenso sobre a estreita relação entre aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos na entoação. Com relação aos padrões melódicos dos enunciados, percebe-se que a maior distinção entre PB e espanhol se dá entre declarativos e interrogativos totais. Observa-se que há uma carência de pesquisas que problematizem a aquisição da entoação em espanhol/L2 e que, aparentemente, os estudos parecem focar aspectos relativos às transferências prosódicas e à descrição dos padrões entoacionais.

³⁸ Conforme Couto, Sá e Figueiredo (2013), refere-se à repetição oral de um texto escrito, que ocorre sempre após o treinamento e interiorização do mesmo. As autoras sugerem que a diferença entre a leitura em voz alta e a atuação se deve, ao fato de que no último caso, o treinamento da leitura do texto é obrigatório.

Verifica-se que, em conformidade com o que sugerem Cantero-Sereno (2003) Moreno (2002), a entoação tende a ser ignorada ou pouco explorada em sala de aula. Além disso, a sua aplicabilidade em aulas de L2 também é um aspecto que, aparentemente, não é abrangido no escopo das pesquisas sobre ASL. Assim sendo, nesta dissertação, busca-se observar os efeitos da sistematização do ensino da entoação em aulas de L2, relacionando-os a outras DIs dos aprendizes. No próximo capítulo, apresenta-se o método utilizado para o desenvolvimento deste estudo.

3 MÉTODO

3.1 Natureza do Estudo

Esta dissertação é um estudo semi-experimental, de natureza quali-quantitativa, estando inserida dentro do paradigma misto de pesquisa. Ressalta-se que a opção pela realização de um semi-experimento se deve à impossibilidade de controle total do estudo, tendo em vista que foi desenvolvido em um ambiente formal de ensino de espanhol/L2 (REZNITSKAYA, 2008). O *design* semi-experimental se justifica pelo fato de que uma intervenção pedagógica sobre entoação de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2 foi especificamente elaborada e aplicada e seus efeitos foram avaliados por meio da aplicação de pré-teste e pós-teste que incluíam tarefas de produção e compreensão dos enunciados-alvo.

O desenvolvimento desta pesquisa³⁹ se justifica pela carência de estudos que observem a aquisição de elementos suprasegmentais da L2, havendo uma preferência pelos aspectos segmentais. Especialmente, neste caso, investiga-se a aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em E/L2, tendo em vista que são considerados os que mais causam dificuldades a aprendizes brasileiros, por apresentarem padrão melódico diferente em ambas as línguas (AKERBERG, 2011).

Ademais, espera-se identificar possíveis interações entre condições pedagógicas e DIs, visto que estas podem interferir no nível de proficiência final dos aprendizes, potencializando ou minimizando os efeitos de variáveis pedagógicas (contexto de aquisição, instrução, *feedback*, entre outras) (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016)

Neste capítulo, expõe-se as características do estudo desenvolvido, tais como os objetivos e as hipóteses, descreve-se os participantes que fizeram parte da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a geração de dados e os procedimentos para geração e análise dos mesmos.

³⁹Aprovada no Comitê de Ética em Pesquisas/UFG (CAAE nº 49155915.5.0000.5083).

3.2 Objetivos

Nesta subseção, são apresentados os objetivos gerais e específicos que norteiam esta pesquisa.

3.2.1 Objetivo Geral

- O objetivo geral deste estudo consiste em observar os efeitos de instrução explícita na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar as possíveis interações entre condição pedagógica (instrução explícita) e DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística; experiência docente e capacidade atencional) na aquisição dos enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2;
- Verificar se há correlação entre idade, frequência de uso, experiência linguística e experiência docente e efeitos da instrução explícita na aquisição dos enunciados-alvo;
- Analisar se há correlação entre capacidade atencional e efeitos da instrução explícita na aquisição dos enunciados-alvo;
- Analisar se há variação no desempenho dos participantes nos testes de compreensão e de produção dos enunciados declarativos e interrogativos totais.

3.3 Hipóteses

As hipóteses, considerando-se os objetivos deste estudo, se organizam dentro de três pontos distintos: a) efeitos da instrução explícita na aquisição de aspectos fonético-fonológicos da L2; b) a relação entre instrução explícita e DIs na aquisição de L2; e c) as especificidades dos enunciados interrogativos totais e declarativos.

No que se refere ao primeiro aspecto apresentado, considerando-se que: i) diferentes pesquisas têm observado efeitos facilitatórios da instrução explícita na aquisição de aspectos fonético-fonológicos, pois possibilita ao aprendiz perceber

conscientemente diferenças entre os padrões da sua L1 e da L2; ii) a instrução explícita auxilia o processo de aquisição de aspectos segmentais e suprasegmentais da L2, por permitir que o estudante note diferenças, muitas vezes sutis, entre ambas as línguas; e iii) a compreensão tende a ser mais fácil que a produção, visto que, neste último caso, há maior demanda do sistema cognitivo (ALVES, 2012; OTIZ-PREUSS, 2005). Postulam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1:

- Haverá diferença no desempenho dos participantes do grupo experimental e do grupo controle, sendo que os participantes do GE apresentarão escores e tempos de reação maiores do que os do GC no pós-teste.

Hipótese 2:

- Os participantes dos grupos experimentais obterão escores mais altos nos testes de compreensão do que nos testes de produção.

No que se refere às interações entre condição pedagógica e DIs, percebe-se que há diferentes correlações entre ambos os fatores que influenciam diretamente no nível de proficiência final dos aprendizes, o que provoca a grande variabilidade entre estudantes que pertençam a um mesmo grupo (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016). Desse modo, propõe-se a seguinte hipótese:

Hipótese 3:

- Os efeitos da instrução explícita podem ser afetados por diferenças individuais dos aprendizes.

No que tange às especificidades dos enunciados declarativos e interrogativos totais (foco desta pesquisa), sabe-se que são os que mais apresentam distinções entre a L1 (PB) e a L2 (espanhol) dos participantes no contorno melódico em ambas as línguas (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015). Destacam-se os enunciados interrogativos totais que apresentam padrão melódico circunflexo (^) em PB e ascendente (↑) em espanhol, de modo que falantes brasileiros de espanhol/L2 podem enfrentar problemas comunicativos, por produzirem perguntas com o padrão melódico de afirmação em espanhol. Em vista disso, elaborou-se a seguinte hipótese:

Hipótese 4:

- Os aprendizes apresentarão maior número de acertos com menores tempos de resposta nos enunciados declarativos do que nos interrogativos totais, por serem mais semelhantes entre os idiomas.

3.4 Contextos e Participantes

Conforme mencionado, nesta pesquisa a geração de dados se deu em dois contextos diferentes. Num primeiro momento, os dados foram gerados no âmbito de um curso e licenciatura em espanhol. Nesse caso, a instrução explícita foi realizada numa disciplina de Língua Espanhola do penúltimo semestre da graduação, porque era voltada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da habilidade oral, o que facilitou a aplicação da instrução. Além disso, o ensino dos aspectos suprasegmentais e dos enunciados-alvo estavam previstos no conteúdo programático da disciplina, já que a mesma foi reconfigurada na última reestruturação curricular. Cabe ressaltar que a proposta de ênfase na oralidade é uma novidade, ou seja, foi a primeira vez que a disciplina foi trabalhada dessa forma. Por esta razão, foram convidados a compor o grupo controle, egressos do curso de licenciatura, que se graduaram recentemente, e que não haviam tido o mesmo tipo de abordagem de ensino de aspectos suprasegmentais. Salienta-se que fazem parte desse contexto os alunos do grupo experimental do contexto de graduação (GEG) e do grupo controle do contexto de graduação (GCG).

No outro contexto de geração de dados, o estudo foi feito com aprendizes do último semestre de um curso de idiomas em espanhol. Portanto, o conteúdo programático não previa que os alunos obtivessem conhecimento metalinguístico da língua espanhola. Em outras palavras, os participantes aprendiam a usar as estruturas da língua espanhola, mas não tinham que saber verbalizar o conhecimento das regras linguísticas. Cabe ressaltar que a duração do curso é de 3 anos, ou seja, 6 semestres. Nesse caso, a distinção entre grupo experimental de curso livre (GEC) e grupo controle de curso livre (GCC) dependeu da possibilidade de se inserir a instrução dentro do programa do curso, a partir do consentimento e indicação da instrutora dos grupos.

Destaca-se que este estudo contou com 19⁴⁰ participantes⁴¹, aprendizes brasileiros de espanhol/L2 de dois contextos distintos – graduação em espanhol e curso livre de idiomas. Eles tinham um nível intermediário de proficiência na língua e aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. Havia, no total, quatro grupos, sendo dois grupos experimentais e dois grupos controle que serão descritos a seguir.

3.4.1 Grupos Experimentais

O GEG era formado por 5 participantes, todas do sexo feminino. As participantes tinham idade média de 27,5 anos. Dentre as participantes, quatro possuíam ensino superior incompleto e uma delas já possuía ensino superior completo. Todas as alunas são falantes de PB/L1 e consideram o espanhol como sua L2.

Por outro lado, o grupo experimental do contexto de curso livre (GEC) era integrado por 5 aprendizes de espanhol/L2, sendo 4 participantes do sexo feminino e 1 participante do sexo masculino. A média de idade dos participantes é de 22,4 anos. Dentre os participantes 3 possuíam ensino superior incompleto e 2 tinham ensino superior completo. Todos os alunos são falantes de PB/L1 e consideram o espanhol como sua L2 ou L3.

3.4.2 Grupos Controle

O GCG contou com 4 participantes, todas do sexo feminino. As participantes tinham idade média de 23,25 anos. Todas as participantes eram egressas do curso de licenciatura em espanhol. Neste grupo todos os participantes são falantes de PB/L1, todas consideram o espanhol como a L2 em que tem mais proficiência.

No GCC havia 5 participantes, sendo 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. A média de idade dos participantes era de 34,8 anos. Entre os participantes, três possuíam ensino superior completo, com pós-graduação, e 2 tinham ensino superior incompleto. Todos os alunos são falantes de PB/L1 e consideram o espanhol como sua L2 ou L3.

⁴⁰Ressalta-se que nessa seção exporemos apenas uma breve descrição dos grupos, pois outros aspectos individuais serão considerados no capítulo 4 de Análise de Dados.

⁴¹ Trata-se de uma amostra de conveniência, ou seja, foram os participantes que aceitaram participar voluntariamente do estudo. Isso justifica a baixa quantidade de participantes.

Enquanto os grupos experimentais (GE) foram submetidos aos testes linguísticos, intercalados por um período de instrução explícita, os grupos controle (GC) realizaram apenas os testes, sem receber instrução explícita. No Quadro 5, exposto a seguir, faz-se uma síntese das principais informações de cada grupo participante deste estudo.

Quadro 5 - Descrição dos Participantes da Pesquisa

SIGLA	TIPO	CONTEXTO	Nº DE PARTICIPANTES	SEXO	MÉDIA DE IDADE
GEG	Experimental	Graduação	5	5 F	27,5 anos
GCG	Controle	Graduação	4	4 F	23,25 anos
GEC	Experimental	Curso Livre	5	4 F 1 M	22,4 anos
GCC	Controle	Curso Livre	5	4 F 1 M	34,8 anos

No próximo tópico descreve-se os dois contextos utilizados para a geração de dados e, posteriormente, apresenta-se as especificidades dos grupos de participantes.

3.5 Instrumentos

Nesta seção, descrevem-se os instrumentos usados para a geração de dados, a saber: Questionário de Histórico e Proficiência Linguística (QHPL), Pré- e Pós-Testes linguísticos e teste ANT. Ressalta-se que a participação no estudo era condicionada ao preenchimento do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Apêndice A).

3.5.1 Questionário de Histórico e Proficiência Linguística

O QHPL (Apêndice B) foi adaptado de Marian, Blumenfeld e Kaushanskaya, (2007) e é usado, inicialmente, para que se possa traçar o perfil dos participantes do estudo, fornecendo informações quanto ao histórico linguístico, proficiência linguística e frequência de uso/contato linguístico. O questionário possui 23 perguntas sobre o histórico de aquisição da L1 e L2, bem como apresenta perguntas que, de alguma forma, mensuram a proficiência dos aprendizes na(s) L2. O uso do questionário permitiu que se obtivesse acesso a algumas características individuais dos aprendizes, tais como: frequência de prática diária da língua em diferentes contextos, nível de domínio e

segurança em diferentes habilidades, aspectos relativos à percepção sobre o sotaque, experiência em outros países que falam a L2, dentre outros.

3.5.2 Pré-Teste e Pós-Teste

O pré-teste (Apêndice C) e pós-teste (Apêndice D) foram usados para verificar o grau de conhecimento dos participantes acerca dos enunciados-alvo antes e depois de haverem recebido a instrução explícita, no caso dos participantes dos grupos experimentais a fim de verificar se a mesma surtiu algum efeito nos resultados dos aprendizes.

Salienta-se que os testes apresentavam a mesma estrutura, havendo-se alterado apenas as frases, imagens ou áudios. Destaca-se também que em cada teste havia 4 tarefas distintas: 1) Compreensão; 2) Prática Controlada; 3) Prática Semi-Controlada; e 4) Prática Livre. Finalmente, cabe ressaltar que todas as etapas eram precedidas de uma fase de prática, a fim de que os participantes se familiarizassem com as atividades e pudessem esclarecer qualquer tipo de dúvida sobre as mesmas. Todos os testes foram elaborados no programa *E-prime2.0* e aplicados, através de um Notebook *Sony Vaio VPCSB, 13.3"*, e um Notebook *Acer Aspire 1642 WLMi, 15.4"*. Além disso, as produções orais dos enunciados foram gravadas através de um Gravador de Voz Digital *Sony Icd-Px240e* e um celular *Samsung Galaxy Win Duos*.

3.5.2.1 Compreensão

Nesta tarefa (figura 8), esperava-se observar a capacidade de percepção dos enunciados-alvo. A atividade contou com 40 frases (correspondente à tarefa 1 dos pré- e pós-testes, expostos nos apêndices C e D)⁴², sendo: 15 declarativas, 15 interrogativas totais e 10 negativas⁴³. Os enunciados foram previamente gravados por uma falante nativa de espanhol (variedade andaluza)⁴⁴. Os participantes deveriam ouvir os enunciados e

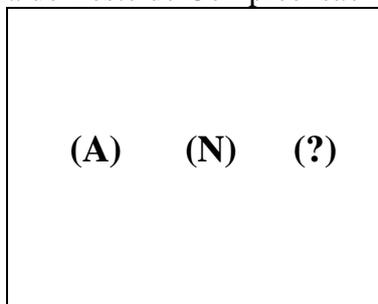
⁴² Salientamos que algumas frases usadas neste teste foram extraídas ou adaptadas de Akerberg (2011).

⁴³ Tais enunciados eram distratoras e serviam tanto para que o aprendiz se ambientasse à atividade, quanto para que pudéssemos verificar se os aprendizes estavam atentos ao teste, pois tais estruturas não apresentam divergências entre as línguas.

⁴⁴ Não foi possível conseguir que outro falante nativo gravasse os enunciados para que pudéssemos contrabalancear os áudios, principalmente, com a entoação masculina também.

indicar se eram afirmativos, interrogativos ou negativos, apertando as teclas⁴⁵ correspondentes para cada alternativa.

Figura 8 - Tela do Teste de Compreensão no E-prime 2.0



3.5.2.2 Produção Controlada

Nesta tarefa, os participantes tinham que ler os enunciados que apareciam na tela, ou seja, realizariam uma atividade em que produziam os enunciados-alvo, mas sem que tivessem alta demanda cognitiva, no sentido de se preocuparem também em elaborar o conteúdo da mensagem.⁴⁶

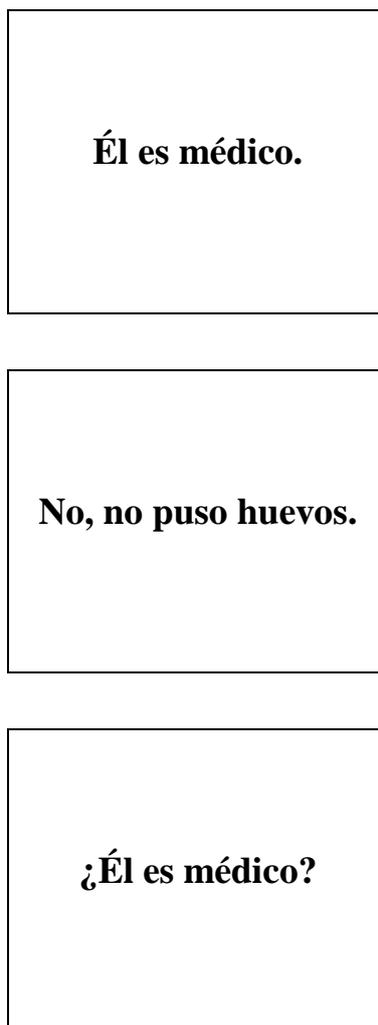
Esta atividade era formada por 25 enunciados (tarefa 2 dos testes expostos nos apêndices C e D), sendo: 10 enunciados declarativos, 10 interrogativos totais e 5 negativos (distratoras)⁴⁷. As frases apareciam de forma *randomizada* na tela do computador (Figura 9) e os participantes as liam em voz alta, para que o áudio pudesse ser captado pelo gravador. Conforme os Apêndices (C e D) e a Figura 9, nota-se que as frases para a produção dos enunciados-alvo eram as mesmas, o que muda é a pontuação que indica qual é a entoação adequada em cada caso.

⁴⁵As alternativas eram (A), (?) ou (N) e as teclas foram destacadas no teclado, para que os participantes não se confundissem.

⁴⁶ Alguns autores (PINTO, 2009; COUTO; SÁ; FIGUEIREDO, 2013; DIAS, 2015 dentre outros) denominam esse tipo de teste como Fala Lida, no entanto, optamos por manter o termo produção controlada, considerando-se o viés cognitivista desta pesquisa.

⁴⁷ Destaca-se que a opção pelo número de distratoras se deu aleatoriamente.

Figura 9 - Tela do teste de Produção Controlada no E-prime 2.0

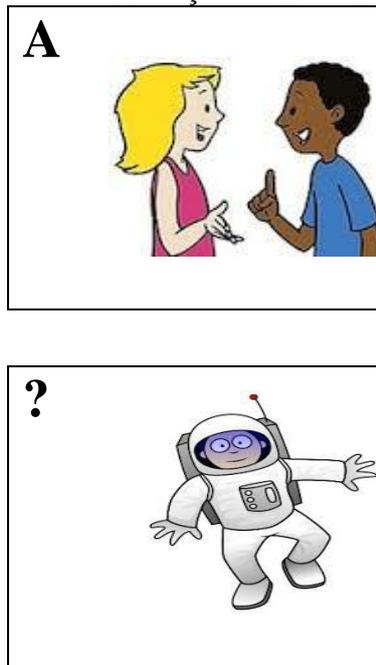


3.5.2.3 Produção Semi-Controlada

Nesta tarefa, a intenção era de que os participantes produzissem enunciados declarativos ou interrogativos totais (tarefa 3 dos testes expostos nos apêndices C e D), a partir das imagens que apareciam na tela⁴⁸. No entanto, por se tratar de uma atividade semi-livre, eram-lhes fornecidas pistas relativas ao tipo de enunciado que deveriam criar, sendo: **A** para enunciados declarativos e **?** para enunciados interrogativos totais (Figura 10). Os participantes tiveram que elaborar, no total, 10 enunciados: 5 afirmativos e 5 interrogativos.

⁴⁸Destacamos que como o foco do estudo era analisar a entoação dos participantes, as imagens eram simples e os alunos foram orientados a produzirem frases pouco complexas.

Figura 10 - Tela do Teste de Produção Semi-Controlada no E-prime 2.0

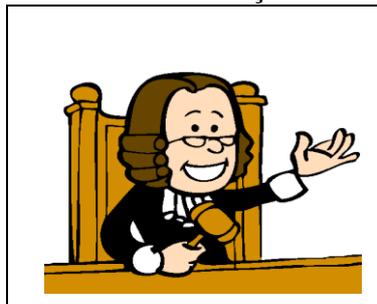


3.5.2.4 Produção Livre

Esta tarefa (tarefa 4 dos testes expostos nos apêndices C e D) consistia na elaboração de enunciados a partir das imagens que apareciam na tela do computador (Figura 11), no entanto, neste caso, não havia a pista indicando o tipo de enunciado a ser elaborado. Sendo assim, os participantes deveriam escolher se fariam frases afirmativas ou interrogativas. Os aprendizes tiveram que criar 6 frases no total.

Ressalta-se que, assim como nas produções semi-controladas, os participantes foram orientados a elaborarem frases gramaticalmente simples, visto que o objetivo deste estudo é a análise de aspectos fonético-fonológicos, especificamente, a entoação de enunciados declarativos e interrogativos totais.

Figura 4 - Tela do Teste de Produção Livre no E-prime 2.0

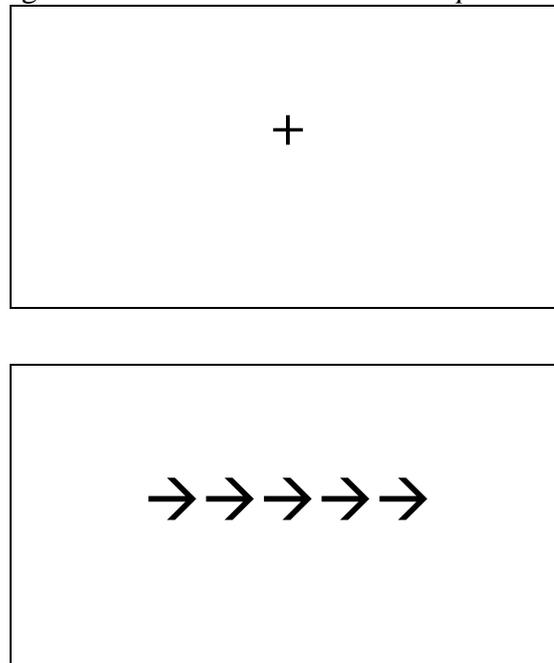


3.5.2.5 Teste ANT

Este teste (Figura 12) consiste na análise da capacidade atencional dos participantes do estudo. Nesse caso, os participantes deveriam indicar para que lado a flecha central apontava, ignorando as flechas que apareciam ao lado.

No primeiro momento, aparecia uma tela com um ponto de fixação, para que os aprendizes pudessem direcionar a atenção e, posteriormente, a tela com os testes nas condições: congruente ($\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow\rightarrow$), incongruente ($\rightarrow\rightarrow\leftarrow\rightarrow\rightarrow$) ou neutra ($\text{—}\rightarrow\text{—}$). O teste foi rodado no programa *E-prime 2.0*, o qual possibilitou a captação da acurácia e do tempo de resposta dos participantes.

Figura 5 - Tela do Teste ANT no *E-prime 2.0*



3.6 Instrução Explícita

Levando-se em consideração os objetivos deste estudo, os participantes que fizeram parte dos grupos experimentais foram submetidos, conforme já mencionado, a intervenções com instrução explícita sobre os enunciados-alvo (Apêndice E), no período entre o pré- e o pós-teste. Destaca-se que se concebe a instrução explícita tal como propõe Alves (2012), prevendo explicitação da regra, discriminação auditiva e práticas controladas, semi-controladas e livres. Os participantes tiveram, no total, quatro aulas

comunicativas, perfazendo um total de 5,6 horas/aula⁴⁹ de instrução e que se basearam no tema viagens, considerado, em consulta prévia, significativo aos alunos.

Inicialmente, como forma de introdução ao tema, a professora solicitou aos participantes que reagissem a algumas frases (como em (1) e (2)) que ela iria ler, relacionadas ao assunto proposto. Na leitura, a professora alterava aleatoriamente a entoação dos enunciados (entre declarativos ou interrogativos totais) e observando as reações que os diferentes tipos de enunciados provocavam nos aprendizes. Alguns tomavam algumas afirmações como perguntas e respondiam com sim e não, por exemplo, mas outros percebiam que era um enunciado declarativo e reagem, manifestando concordância ou discordância.

(1) La internet nos permite viajar virtualmente

(2) Los viajes en tren suelen ser muy aburridos

Na sequência, a professora⁵⁰ chamou a atenção dos discentes, explicitamente, para as diferenças entre o tipo de entoação dos enunciados-alvo. Neste caso, a docente evidenciou as diferenças entre PB e espanhol através de espectrogramas (Anexo C) e materiais didáticos que apresentavam a distinção entre as curvas melódicas dos enunciados (Anexo D). Além disso, entregou aos alunos um quadro, proposto por Semino (2014), sintetizando as principais diferenças entre as curvas melódicas de enunciados declarativos e interrogativos totais. Salienta-se que, devido à demanda do contexto, os participantes do GEG também tiveram acesso à explicação metalinguística sobre o tema, realizando a leitura e discussão sobre o capítulo⁵¹ que trata sobre entoação, elaborado por Semino (2014).

Após a explicitação formal do conteúdo, os participantes realizaram duas atividades de discriminação auditiva. Em um primeiro momento, ouviam os enunciados de um material didático e enumeravam os enunciados, segundo a ordem em que os ouviam. Ressalta-se que os participantes do GEC tiveram uma atividade a mais de prática

⁴⁹ O que equivale a 400 minutos de aula, tendo em vista que cada uma das aulas tinha duração de 100 minutos.

⁵⁰ Destaca-se que a instrução explícita foi realizada pela orientadora deste estudo no GEG e pela pesquisadora responsável no GEC.

⁵¹ SEMINO, M.J.I. La entonación en español y en portugués. In: BRISOLARA; L.B.; SEMINO, M.J.I. *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza e la fonética y de la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p.103-126.

auditiva⁵², que consistia em ouvir dois enunciados similares e indicar de que tipo eram (declarativo ou interrogativo total).

Posteriormente, iniciaram-se as atividades de prática. Na prática controlada, cada aluno recebeu, pelo menos, dois enunciados (1 declarativo e 1 interrogativo total), os quais deveriam ser lidos para os colegas, de modo que estes tentassem identificar qual era o tipo de entoação que estava sendo feita. Após a leitura, os alunos tiveram a oportunidade de gravar as frases no programa *PRAAT*, tendo acesso ao espectrograma dos enunciados produzidos por eles e, conseqüentemente, podendo visualizar quais pontos na curva melódica de suas produções correspondiam ou não à curva melódica esperada.

Na prática semi-controlada, os alunos realizaram uma atividade denominada *Busca a alguien que...*, na qual tinham uma lista com 10 frases relacionadas a viagens (como no item (3) abaixo) e deveriam encontrar entre os colegas, pessoas que já tivessem vivido alguma das situações propostas. Sendo assim, os participantes tinham a oportunidade de usar os enunciados interrogativos e declarativos.

(3) Le guste quedarse en albergues.

Na prática livre, os participantes do GEG tinham que realizar a leitura de textos previamente indicados sobre ‘*mochilões*’ e a prática de se hospedar em albergues e *hostele*, posteriormente, realizaram um debate acerca dos temas apresentados nos textos. Por sua vez, os participantes do GEC realizaram uma entrevista com um salvadorenho que mora em Goiânia há 3 anos.

Salienta-se que, embora os participantes do GEC tenham tido mais uma atividade de compreensão auditiva, os participantes do GEG tinham mais contato com a audição em espanhol, tendo em vista que cursam mais disciplinas nessa L2 na graduação. Além disso, embora a prática livre tenha sido diferente, a configuração (perguntas e respostas) foi a mesma, por isso, considera-se que essas mudanças não deveriam ter impacto no efeito da instrução

A última etapa da coleta de dados consistiu na realização do pós-teste linguístico, que seguiu os mesmos padrões do pré-teste. Na próxima seção são expostos os procedimentos para coleta de dados, bem como os critérios para a tabulação e análise dos mesmos.

⁵² Corresponde à atividade 5, exposta no plano de aula (Apêndice E).

3.7 Procedimentos para Coleta de Dados

As coletas de dados aconteceram em períodos diferentes, considerando-se os dois contextos em que a pesquisa foi realizada. No caso dos grupos que pertencem ao contexto de graduação em espanhol, a coleta aconteceu em junho de 2015, tendo em vista o período de oferta da disciplina em que a instrução explícita foi aplicada. Por outro lado, a geração de dados no contexto de curso livre ocorreu entre os meses de junho e setembro de 2016⁵³.

Em um primeiro momento, os participantes foram convidados a fazer parte, voluntariamente, do estudo. Ressalta-se que a participação na pesquisa foi condicionada à assinatura do TCLE (em duas vias) e que foram feitos todos os esclarecimentos às dúvidas relativas à participação na pesquisa. Em seguida, foram entregues aos participantes o questionário de proficiência e histórico linguístico, o qual pode ser respondido a distância.

Posteriormente, aplicou-se o pré-teste em uma sala disponibilizada pela instituição. Cabe destacar que era uma local sem isolamento acústico e, portanto, houve interferências de ruídos externos nos áudios produzidos pelos participantes. No entanto, salienta-se que tais interferências não inviabilizaram a análise de dados.

Após a realização do pré-teste, iniciou-se a realização da Instrução Explícita⁵⁴, aplicada apenas aos grupos experimentais. No contexto de graduação em espanhol, a instrução explícita aconteceu nas duas primeiras semanas de junho/2015, em um total de 4 aulas. Destacamos que as aulas aconteciam duas vezes por semana, em dias alternados e tinham duração de 1h40min/cada, totalizando 3h20min por semana. Por sua vez, no contexto de curso livre, a instrução foi realizada nas duas primeiras semanas de junho/2016, totalizando 4 aulas. Nesse caso, os alunos tinham 2 aulas consecutivas (1h40min/cada) em um mesmo dia, com intervalo de 20 minutos entre uma aula e outra, perfazendo um total de 3h20min de aula por semana.

Subsequentemente à instrução explícita, os participantes realizaram o pós-teste, que foi aplicado da mesma forma que o pré-teste. Além disso, os participantes realizaram o teste *ANT*, também em sala disponibilizada pela instituição.

⁵³ A variação de tempo entre as coletas aconteceu devido ao fato de haver apenas 1 grupo de espanhol 6 por semestre. Sendo assim, as coletas no GE ocorreram no início de junho, enquanto que as coletas no GC aconteceram no início de setembro.

⁵⁴ Descrita na subseção **3.5 Instrução Explícita**

3.8 Procedimentos para a Tabulação e Análise de Dados

Deve-se salientar que como os dados são de naturezas diferentes, a tabulação ocorreu de forma distinta para cada caso. Os dados do QHPL foram tabulados e analisados no SPSS 1.8⁵⁵.

Os dados dos testes de compreensão e do teste ANT foram tabulados no *E-prime* 2.0, em que se observa os escores de acurácia (ACC), sendo atribuído **0** para questão errada e **1** para questão certa, e o tempo de resposta (TR). Posteriormente, tais dados também foram analisados estatisticamente no *SPSS 1.8*.

No que se refere aos dados dos testes de produção, inicialmente, fez-se a fragmentação e minimização de ruídos dos áudios no programa *Audacity 2.1*, posteriormente, os enunciados foram analisados no programa *PRAAT*⁵⁶, o qual possibilitou observar as curvas melódicas dos enunciados, e nesse caso, foram atribuídos os escores **0** para enunciados errados e **1** para enunciados corretos, considerando-se os padrões melódicos: H*H% (Enunciados Interrogativos Totais) e H*+LL% (Enunciados Declarativos), segundo Sosa (1999). Salienta-se que, em tal situação, os enunciados deveriam seguir o padrão melódico que foi mostrado na instrução explícita e que, aparentemente, é o mais recorrente nas variedades do espanhol.

Após a tabulação, esses dados foram analisados estatisticamente no programa SPSS 1.8, através da aplicação de análises estatísticas descritivas e exploratórias, para verificar frequências, média e desvio padrão. Além de análises inferenciais e de correlação. As análises, portanto, levaram em consideração ACC e TR nas diferentes tarefas linguísticas (compreensão e produção controlada, semi-controlada e livre) que compreendia cada teste, considerando os seguintes critérios: i) contexto (graduação x curso livre); ii) tipo de condição (experimental x controle); iii) tipo de enunciado (declarativo x interrogativo total); e iv) tipo de comparação (intersujeitos e intrasujeitos). O quadro a seguir ilustra as variáveis consideradas nesta pesquisa.

⁵⁵*Statistical Package for the Social Sciences*

⁵⁶Elaborado por Paul Boersma e David Weenink. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>

Quadro 6 - Tipos de Variáveis

Variável	Especificações
Instrução	- Com instrução (experimental) - Sem instrução (controle)
Tipo de Contexto	- Graduação - Curso Livre
Tipo de tarefa	- Compreensão (acurácia e tempo de reação) - Produção (controlada, semi-controlada e livre)
Diferenças Individuais (DIs)	- Idade - Experiência de uso; - Experiência docente - Atenção
Tipo de Enunciado	- Declarativo - Interrogativo Total

No capítulo seguinte, faz-se a descrição e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, são expostos os resultados e discussões sobre os dados obtidos, retomando os objetivos e hipóteses deste estudo. Destaca-se que, inicialmente, fez-se uma análise descritiva e exploratória, afim de verificar a normalidade da amostra, para isso, foram aplicados os testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, que indicaram que os dados não se encontravam em uma distribuição normal. Em vista disso, utilizou-se o teste não-paramétrico de Wilcoxon, para a realização da análise de dois momentos intrasujeitos, ou seja, para avaliar os resultados entre pré- e pós-teste de cada grupo. Também foi realizado o teste de Mann-Whitney, para a análise de dois momentos intersujeitos, que permite a comparação das médias entre os grupos (controle e experimental) e entre contextos (graduação e curso livre). E o teste de correlação de Pearson, que possibilitou observar se houve interações entre a instrução explícita e as DIs enfocadas nesta pesquisa.

Primeiramente, são apresentados os dados relativos aos testes que visavam a analisar os efeitos da instrução explícita, tanto dos testes de compreensão quanto dos testes de produção. Posteriormente, são expostas as análises dos dados referentes às DIs, que se divide em análise do teste *ANT* e análise de DIs extraídas do questionário de histórico e proficiência linguística. Por último, são apresentadas as possíveis interações entre instrução explícita e DIs.

4.1 Efeitos da Instrução Explícita

Inicialmente, são mostrados os resultados dos testes de compreensão, seguidos das análises dos testes de produção, que abrangem produção controlada, semi-controlada e livre e os resultados relativos às escolhas dos participantes, com relação ao tipo de enunciado, nos testes de produção livre.

4.1.1 Testes de compreensão

Os testes de compreensão eram compostos por 40 questões, sendo 30 enunciados-alvo (15 afirmativos e 15 interrogativos totais) e 10 distratoras (negativos). Os

participantes tinham que ouvir os enunciados e, em seguida, apertar uma tecla do computador que indicava o tipo de enunciado (A- afirmativo; N- negativo e ?- interrogativo).

Foram observadas as médias de acurácia⁵⁷ (ACC) e os tempos de reação⁵⁸ (TR) dos participantes. A seguir, são apresentadas as médias (M) e escores de desvio padrão (DP), no pré- e pós-teste. Salienta-se que, no que se refere à compreensão dos enunciados-alvo, esperava-se que os participantes, de um modo em geral, obtivessem desempenho mais acurado e mais rápido na compreensão dos enunciados declarativos do que dos interrogativos totais. Conjecturava-se que os participantes do GEG aumentariam os escores no pós-teste. Além disso, supunha-se que os participantes dos grupos experimentais (GEG e GEC) apresentariam escores superiores aos dos grupos controles (GCG e GCC), no pós-teste linguístico.

A seguir, são expostos os dados dos grupos do contexto de graduação e do contexto de curso livre, respectivamente.

4.1.1.1 Contexto de Graduação

Na tabela 1, exposta a seguir, verificam-se os resultados de ACC e TR obtidos pelos participantes do contexto de graduação, nos testes de compreensão.

Tabela 1 - Resultados dos testes de compreensão do contexto de graduação

	GEG (N=5)		GCG (N=4)	
	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)
Afirmativas_acc (N=15)	14,20 (0,83)	14,60 (0,89)	13,75 (0,50)	15,00 (0,00)
Interrogativas_acc (N=15)	13,80 (1,78)	14,20 (1,78)	14,25 (0,50)	15,00 (0,00)
Afirmativas_TR	3138,85 (274,22)	2853,28 (299,02)	3284,18 (325,90)	2853,88 (400,48)
Interrogativas_TR	2864,74 (254,95)	2761,47 (303,74)	2800,76 (355,62)	2540,68 (208,51)

Nota: GEG= Grupo Experimental Graduação; GCG= Grupo Controle Graduação; acc= acurácia; TR= tempo de reação em milissegundos; M= média; DP= desvio padrão)

⁵⁷ Refere-se a quantidade de acertos em cada tipo de enunciado (afirmativo ou interrogativo total).

⁵⁸ Corresponde ao tempo que os participantes levavam iniciar a resposta e foi medido em milissegundos.

Conforme o Tabela 1, observa-se que a menor média de acertos na acurácia das afirmativas foi no pré-teste do GCG (M=13,75) e a maior, também neste mesmo grupo, no pós-teste (M=15), evidenciando o GCG apresentou maior variabilidade no desempenho entre os testes. Embora o GEG não tenha alterado tanto seus escores de acurácia (M=14,20, no pré-teste e M=14,60, no pós-teste), seus índices do DP foram maiores (DP= 0,83 e 0,89). Isso mostra que o desempenho é menos homogêneo entre os participantes. Em outras palavras, os participantes do GEG tinham desempenhos mais diferenciados entre si, do que os do GCG (DP=0,50 e 0,00). Esses dados também ilustram que as maiores médias de cada grupo foram no pós-teste (M=14,60, no GEG e M=15, no GCG), sendo que o desvio padrão do GEG foi muito maior que o do GCG, o que pode ser um indício de que a instrução possa ter influenciado de forma diferenciada os participantes do GEG. Nota-se, portanto, que na acurácia de enunciados afirmativos, o GCG foi o grupo que apresentou maior diferença entre as médias de acurácia, enquanto o GEG foi o grupo que apresentou mais variabilidade no DP. Cabe destacar que esse tipo de enunciado não apresenta muita diferença na curva melódica entre as línguas e que o aprendiz pode apoiar-se na sua L1 para compreender a L2.

Conjectura-se que os participantes possam ter duvidado da proximidade entre as línguas, o que, possivelmente, levou-os a hesitar sobre o tipo de enunciado. Isso justifica, por exemplo, o fato de os participantes do GCG terem cometido mais erros nos enunciados afirmativos no pré-teste, no entanto, nota-se que a familiaridade com a tarefa e a experiência linguística são fatores que, aparentemente, levaram a uma percepção mais acurada desses enunciados no pós-teste.

Com relação à acurácia das interrogativas, observa-se que a menor média de acertos foi no pré-teste do GEG (M=13,80) e a maior no pós-teste (M=15) do GCG. Mas é preciso destacar que o GEG apresentou também maior DP (1,78), enquanto o DP do GCG foi de (0,00), ou seja, o comportamento dos participantes deste grupo foi mais homogêneo. Por sua vez, as maiores médias de cada grupo foram no pós-teste (M=14,20, no GEG e M=15, no GCG), com destaque para o desvio padrão do GEG (1,78), o qual pode estar evidenciando que a instrução pode ter produzido efeito diferenciado entre os participantes desse grupo. A Tabela 1 mostra também que o grupo que apresentou maior diferença de média entre o pré- e o pós-teste foi o GCG (de 14,25 para 15, ou seja, aumento de 0,75 pontos), ao mesmo tempo em que zerou o seu DP (de 0,50 para 0,00), o que mostra que o comportamento dos participantes deste grupo foi mais homogêneo. Por

outro lado, o GEG demonstra certa variabilidade no desempenho entre os participantes do grupo (DP=1,78).

Esses resultados de acurácia foram submetidos a análises estatísticas que não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos do contexto de graduação, em nenhum dos dois tipos de enunciados analisados. Ou seja, o fato de receber a instrução explícita não foi suficiente para que o GEG obtivesse desempenho superior ao do GCG nas tarefas de compreensão.

No que se refere ao tempo de reação, verifica-se na Tabela 1 que o grupo que apresentou a menor média nos enunciados afirmativos foi o GEG no pós-teste (M= 2853,28), por outro lado, a maior média foi do GCG no pré-teste (3284,18), o que indica que o GEG foi o grupo que respondeu os enunciados mais rapidamente. Salienta-se, no entanto, que a média do GCG (M= 2853,88) no pós-teste foi muito próxima à do GEG, indicando uma diferença mínima entre os grupos. Além de ter tido tempos de reação mais rápidos do que GCG, o DP dos participantes do GEG também foi menor, em ambos os testes, (DP= 274,22, no pré-teste e 299,02, no pós-teste), do que o DP dos participantes do GCG (DP= 325,90, no pré-teste e DP= 400,48, no pós-teste). Desse modo, percebe-se que os participantes do GCG apresentaram maior variabilidade entre si.

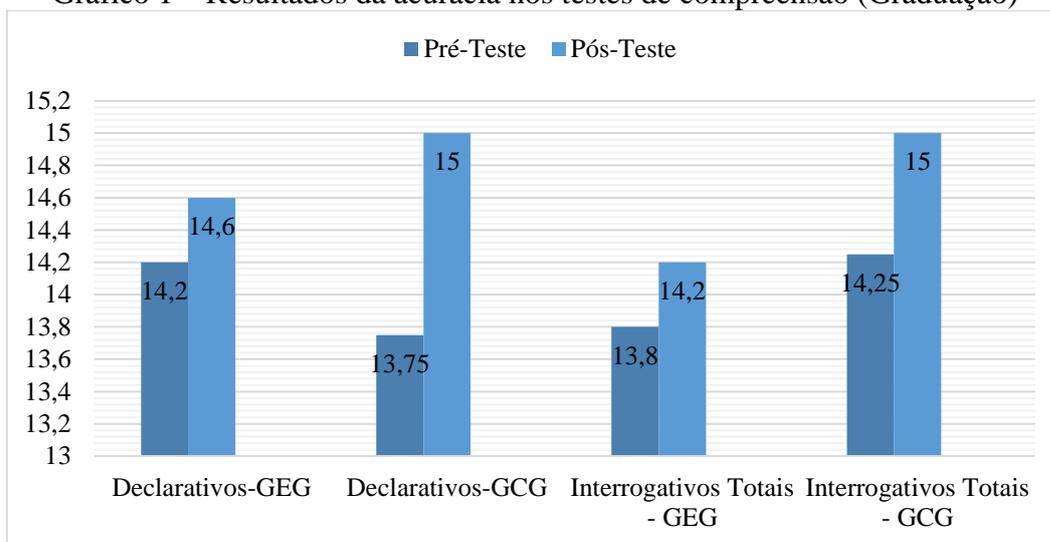
Nos enunciados interrogativos, o GCG apresentou a menor média de todas, ou seja, foi o mais rápido, no pós-teste (M=2540,68), enquanto que a maior média de todas, ou seja, o grupo mais lento, foi do GEG, no pré-teste (M=2864,74). Isso demonstra que os participantes do GCG foram mais rápidos para compreender esse tipo de enunciado. Mas cabe mencionar que o GEG diminuiu seu TR no pós-teste (M=2761,47). Em relação ao DP, percebe-se que houve aumento no GEG (de 254, 94, no pré-teste, para 303,74, no pós-teste) e diminuição no GCG (DP= 355,62, no pré-teste e DP= 208,51, no pós-teste), o que demonstra que houve maior variabilidade entre participantes no GEG do que no GCG.

Assim como nos enunciados afirmativos, a maior média, isto é, os maiores índices de TR, de cada grupo ocorreu no pré-teste (GEG= 2864,74 e GCG= 2800,76). Isso significa que ambos os grupos demoraram mais para compreender os enunciados no pré-teste. Sendo que o DP do GCG foi bastante superior (DP=355,62) ao do GEG (DP= 254,95) nesse teste. Ressalta-se que a maior diferença entre médias do pré- para o pós-teste foi no GCG (diminuiu em 260,08 milissegundos o seu TR no pós-teste) e que o GEG apresentou mais variação entre os participantes, levando-se em consideração que o DP desse grupo aumentou de um teste para outro.

Salienta-se que, assim como no caso da acurácia, as análises não indicaram diferença estatisticamente significativa entre os grupos, indicando que o fato de haver recebido instrução explícita não levou o GEG a responder com mais rapidez às tarefas de compreensão do que o GCG.

O gráfico 1 ilustra os resultados relativos às médias de acurácia nos testes de compreensão.

Gráfico 1 – Resultados da acurácia nos testes de compreensão (Graduação)



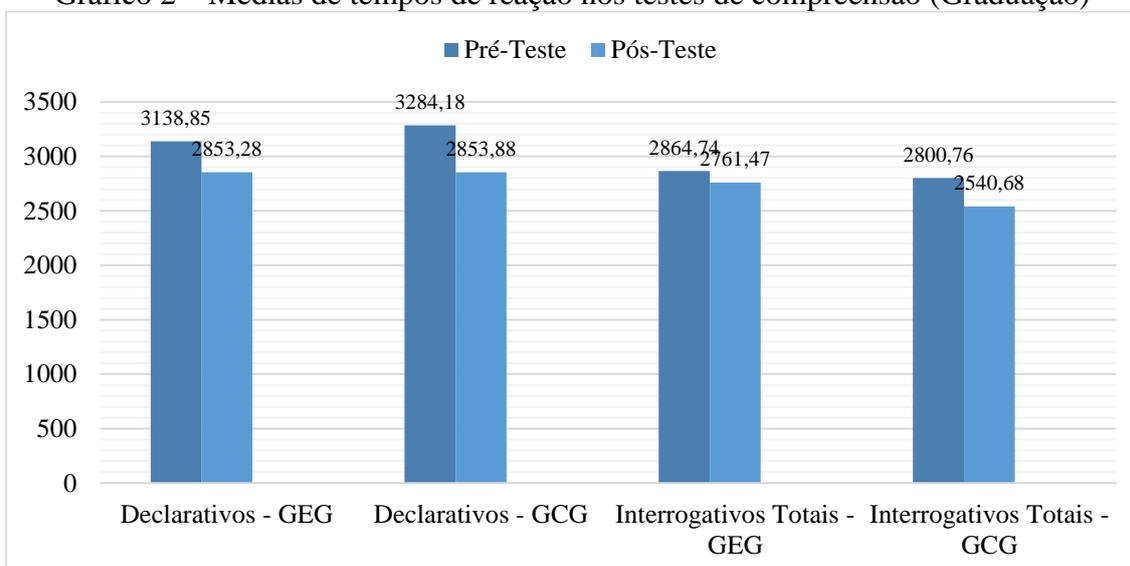
Nota-se que ambos os grupos tiveram um aumento da média de acertos no pós-teste. No que se refere à comparação entre os grupos, percebe-se que o GCG apresentou resultados maiores do que os do GEG no pós-teste. Sendo que para o GEG os interrogativos se mostraram como os mais difíceis, visto que houve menor média de acertos nesse tipo de enunciado.

Apesar de os resultados indicarem mais vantagens ao GCG, em nenhum dos casos há diferença estatisticamente significativa. Conjecturava-se que os participantes, de ambos os grupos, apresentariam desempenho superior nos enunciados declarativos, em comparação aos interrogativos totais, devido à semelhança da curva melódica entre as línguas. Essa hipótese não foi totalmente confirmada, posto que os participantes do GCG apresentaram escores mais altos nos enunciados interrogativos totais do que nos declarativos, no pré-teste. Além disso, esse mesmo grupo apresentou os mesmos escores para ambos os enunciados no pós-teste. Tais resultados parecem indicar que a compreensão dos enunciados interrogativos totais não seja problemática aos participantes do GCG.

A outra hipótese relativa à compreensão, era de que os participantes do GEG apresentariam desempenho mais acurado no pós-teste, devido aos efeitos da instrução explícita. Essa hipótese não foi corroborada, nesse contexto, porque houve aumento na acurácia de ambos os grupos (controle e experimental) e não houve diferença significativa na comparação de médias. Isso pode ser um indício de que esse aumento ocorreu em virtude da familiaridade com a tarefa, já que pré- e pós-teste tinham o mesmo formato.

O gráfico a seguir ilustra os resultados das medidas de tempo de resposta (TR).

Gráfico 2 – Médias de tempos de reação nos testes de compreensão (Graduação)



Percebe-se que houve diminuição do TR em todos os grupos no segundo teste, evidenciando que os aprendizes foram mais rápidos para responder às tarefas de compreensão, no pós-teste. No entanto, esses resultados não podem ser, necessariamente, associados aos efeitos da instrução explícita, tendo em vista que o GCG também apresentou queda no TR tanto nos enunciados declarativos quanto nos interrogativos totais. Sendo assim, pressupõe-se que o desempenho mais rápido dos participantes, nesse caso, se deva à familiaridade com a tarefa.

Salienta-se que, ao contrário do esperado, todos os grupos foram mais rápidos para responder os enunciados interrogativos totais do que os enunciados afirmativos, inclusive no pós-teste. Argumenta-se que isso se deva, talvez, ao fato de que, embora as afirmativas tenham padrão melódico parecido entre espanhol e PB, verifica-se que os enunciados interrogativos totais apresentam um tom inicial superior ao dos enunciados declarativos, além disso, o tom dos interrogativos totais aumenta logo após a última sílaba tônica, ao contrário dos declarativos que vão descendendo até o fim do enunciado (DIAS, 2015;

PINTO, 2009; SOSA, 1999). Com isso, os participantes podem perceber que se trata de um enunciado interrogativo total, logo no início do enunciado ou na última sílaba tônica, enquanto que, no caso dos declarativos, pode ser que tenham que escutar até o final para confirmar o tipo do enunciado. Daí a vantagem, em termos de TR, na compreensão de enunciados interrogativos.

Percebe-se que, no geral, ambos os grupos obtiveram mais acertos e diminuíram o TR no pós-teste, tanto nos enunciados afirmativos quanto nos interrogativos totais. Em vista disso, considera-se que o desempenho dos participantes do grupo experimental não pode ser justificado pelos efeitos da instrução explícita, considerando-se que o GCG também apresentou resultados mais acurados no pós-teste. Presume-se que outros fatores, como a experiência docente (uma das variáveis individuais que é observada neste estudo), podem ter influenciado os resultados dos grupos, mas isso será melhor discutido na análise das DIs.

Na subseção seguinte, apresenta-se os resultados relativos à compreensão dos enunciados nos grupos do contexto de curso livre, em que a experiência docente talvez não esteja envolvida.

4.1.1.2 Contexto de Curso Livre

Na Tabela 2, apresenta-se os resultados relativos à compreensão dos enunciados-alvo, pelos participantes pertencentes ao contexto de curso livre.

Tabela 2-Resultados dos testes de compreensão do contexto de curso livre

	GEC (N=5)		GCC (N=5)	
	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)
Afirmativas_acc (N=15)	14,20 (0,83)	14,80 (0,44)	14,00 (1,00)	14,80 (0,44)
Interrogativas_acc (N=15)	13,40 (0,89)	13,40 (1,81)	14,20 (0,83)	14,20 (1,30)
Afirmativas_TR	3109,79 (288,07)	2715,44 (279,35)	3070,53 (153,91)	2807,91 (94,76)
Interrogativas_TR	2697,64 (223,11)	2576,29 (213,05)	2781,75 (197,54)	2553,23 (55,32)

Nota: GEC= Grupo Experimental Curso Livre; GCC= Grupo Controle Curso Livre; acc= acurácia; TR= tempo de reação em milissegundos; M= média; DP= desvio padrão.

De acordo com a Tabela 2, na compreensão dos enunciados afirmativos a menor média foi do GCC no pré-teste ($M=14,00$), enquanto que ambos os grupos apresentaram a maior média no pós-teste ($M=14,80$). Percebe-se que o GCC também foi o grupo que apresentou maior variação nos escores de DP (1,00, no pré-teste e 0,44, no pós-teste), o que evidencia que além de os participantes aumentarem o número de acertos, também diminuiram a variabilidade de desempenho entre o GCC. Ressalta-se que os participantes do GEC também apresentaram desempenho mais homogêneo no pós-teste ($DP= 0,44$), em comparação ao pré-teste ($DP= 0,83$). Os dados também ilustram que os maiores escores de acertos dos grupos foram no pós-teste ($GEC=14,80$ e $GCC=14,80$). Houve também diminuição no DP (0,44, para ambos os grupos), ou seja, os participantes acertaram mais e de forma mais homogênea no pós-teste. Verifica-se que o grupo que apresentou maior diferença entre os testes foi o GCC ($M=14,00$, no pré-teste e $M=14,80$, no pós-teste).

Destaca-se que o GEC e GCC apresentaram aumento nos escores do pós-teste e diminuição do DP. Percebe-se que o GEC obteve aumento de acurácia, após a instrução explícita. No entanto, a instrução explícita não parece ser condição necessária para que os aprendizes tenham um desempenho maior na compreensão dos enunciados declarativos, tendo em vista que o GCC também aumentou o número de acertos no pós-teste.

No que se refere à compreensão dos enunciados interrogativos, a Tabela 2 mostra que ambos os grupos mantiveram os mesmos índices de acertos no pré-teste e no pós-teste ($GEC=13,40$ e $GCC=14,20$). Tendo o GCC obtido escores superiores aos do GEC, o que indica que os participantes do grupo que não recebeu a instrução explícita acertaram mais do que os participantes do grupo que a recebeu. Identifica-se, também, que os escores de DP aumentaram nos dois grupos do pré- ($GEC= 0,89$ e $GCC= 0,83$) ao pós-teste ($GEC= 1,81$ e $GCC= 1,30$). Em outras palavras, apesar de os participantes não alterarem a quantidade de acertos de um teste para o outro, eles apresentaram desempenho menos homogêneo no pós-teste. Salienta-se que a maior diferença nos índices de DP foi do GEC o que, talvez, possa indicar que a instrução explícita surtiu efeitos diferentes entre os participantes desse grupo.

As análises estatísticas não identificaram diferença significativa entre os grupos, na comparação das médias de acertos dos dois tipos de enunciados testados. Tais resultados indicam que a instrução explícita não foi suficiente para que os aprendizes do GEC apresentassem escores superiores aos do GCC, principalmente, porque as médias

do GCC foram iguais as do GEC na compreensão dos enunciados declarativos e superiores na compreensão dos enunciados interrogativos totais.

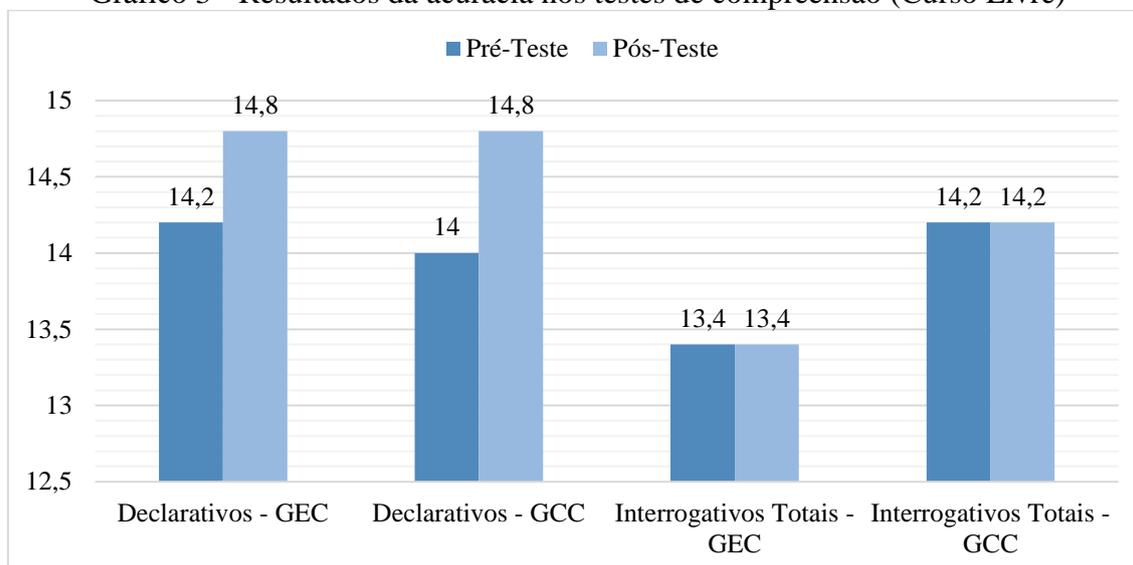
Em relação ao TR nos enunciados declarativos, observa-se na Tabela 2 que o GEC foi o grupo que apresentou a maior média de todas, ou seja, que demorou mais para responder ($M=3109,79$, no pré-teste) e, também, o que apresentou a menor média de todas, ou seja que demorou menos para responder ($M= 2715, 44$, no pós-teste). O GEC foi o grupo que apresentou o maior escore de DP ($288,07$, no pré-teste), enquanto que o GCC apresentou o menor DP ($94,76$, no pós-teste). Ou seja, os participantes desse grupo variaram menos entre si. Percebe-se que no pré-teste os dois grupos demoraram mais para responder ($GEC= 3109,79$ e $GCC= 3070,53$) do que no pós-teste ($GEC= 2715,44$ e $GCC= 2807,91$), ao mesmo tempo os maiores escores de DP, de ambos os grupos, também aconteceram no pré-teste ($GEC= 288,07$ e $GCC= 153,91$). Tais resultados revelam que os participantes foram mais rápidos e tiveram menos variações no pós-teste. Observa-se que o grupo que apresentou maior diferença entre os testes foi GEC ($M= 3109,79$, no pré-teste e $M=2715, 44$, no pós-teste). Entretanto, o grupo que teve menores escores de DP foi o GCC ($153,91$, no pré-teste e $94,76$, no pós-teste), em comparação ao GEC ($288,07$, no pré-teste e $279,35$, no pós-teste), mostrando que os participantes do GCC tiveram desempenho mais homogêneo que os do GEC, tanto no pré-teste, quanto no pós-teste.

Sobre o TR dos enunciados interrogativos totais, a Tabela 2 evidencia que o GCC apresentou a maior média no pré-teste ($M=2781, 75$), ou seja, demorou mais para responder, e apresentou a menor média no pós-teste ($M= 2553,23$), o que indica que os participantes desse grupo responderam mais rapidamente no pós-teste. Identifica-se que a menor média de TR, dos dois grupos, foi no pós-teste ($GEC= 2576,29$ e $GCC= 2553,23$), demonstrando que os participantes foram mais rápidos para responder às tarefas no segundo teste. Ressalta-se que o grupo que apresentou maior diferença no TR foi o GCC ($M= 2781,75$, no pré-teste e $M= 2553,23$, no pós-teste), sendo também o grupo que teve maior diferença no DP (Pré= $197,54$ e Pós= $55,32$). Os resultados indicam que os participantes do GCC se comportaram de forma mais parecida e foram mais rápidos do que os participantes do GEC.

Os resultados de TR foram submetidos a análises estatísticas, em que testes de Wilcoxon apontaram diferenças significativas entre o pré- e pós-teste do GEC tanto nos enunciados afirmativos ($Z= -2,023$, $p < 0,04$), quanto nos enunciados interrogativos totais ($Z= -2,023$, $p < 0,04$), o que parece indicar que o fato de haver recebido instrução explícita fez com o que os participantes do GEC tenham sido mais rápidos no pós-teste.

O gráfico 3, exposto a seguir, apresenta os resultados de acurácia nos testes de compreensão.

Gráfico 3 - Resultados da acurácia nos testes de compreensão (Curso Livre)



Percebe-se que ambos os grupos aumentaram as médias de acertos do pré-teste para o pós-teste na compreensão de enunciados declarativos. Porém, os dois grupos mantiveram as médias nos enunciados interrogativos totais. Destaca-se que o GEC e GCC tiveram a mesma média de acurácia no pós-teste da compreensão de enunciados declarativos, apresentando desempenho similar. Por outro lado, o GCC apresentou escores superiores aos do GEC nos enunciados interrogativos totais.

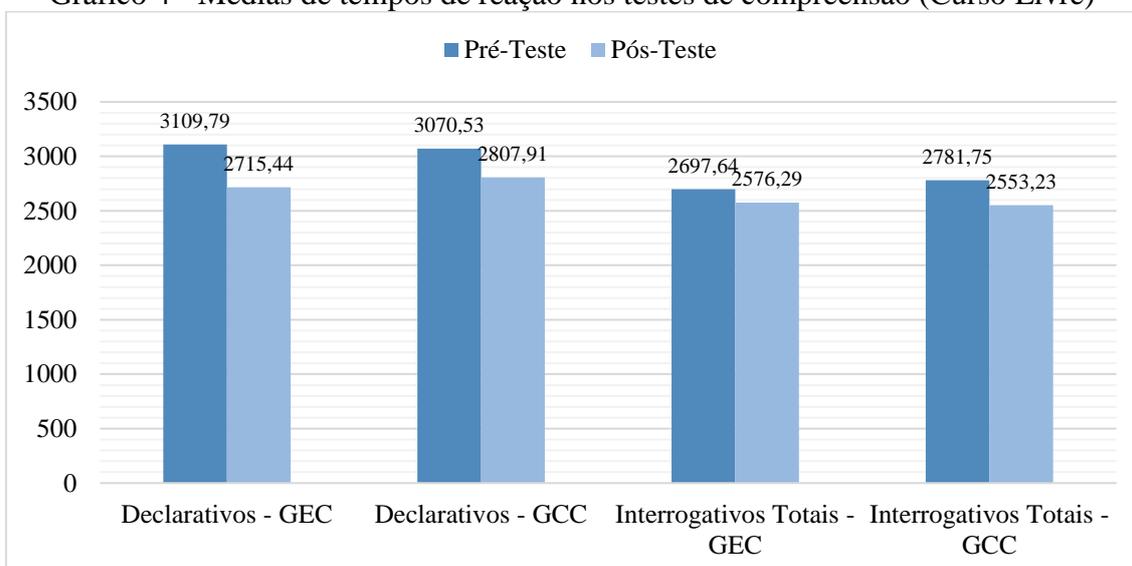
Destaca-se que em nenhum dos casos houve vantagens significativas, nem entre testes (pré-teste para o pós-teste), nem entre grupos (GEC e GCC). A hipótese inicial era de que os escores seriam superiores nos enunciados declarativos, considerando-se a proximidade do padrão enunciativo entre as duas línguas, o que foi parcialmente corroborado, pois os escores dos enunciados declarativos foram superiores aos dos interrogativos totais na maioria dos casos, sendo exceção o GCC, no pré-teste, cuja média de acurácia foi mais alta nos enunciados interrogativos totais do que nos declarativos. Isso parece indicar que os enunciados interrogativos são mais difíceis para aprendizes brasileiros.

Conjecturava-se que os participantes do grupo experimental (GEC) teriam maior desempenho no pós-teste, mas essa hipótese não foi totalmente confirmada, visto que os dois grupos apresentaram médias idênticas nos enunciados declarativos e o GCC teve

escores mais altos que o GEC nos enunciados interrogativos totais, sendo que o GEC não apresentou alteração nos escores dos enunciados interrogativos totais. O que parece indicar que a instrução explícita não tenha surtido efeitos na compreensão desses enunciados. Entretanto, salienta-se que, nesse caso, houve mais variação no DP, o que talvez aponte que a instrução tenha atingido os participantes de forma mais variada.

No gráfico seguinte, são expostos os resultados relativos ao TR nos testes de compreensão.

Gráfico 4 - Médias de tempos de reação nos testes de compreensão (Curso Livre)



Verifica-se que os dois grupos diminuíram o TR no pós-teste, o que indica que os participantes foram mais rápidos. Destaca-se que a diminuição do TR parece estar relacionada ao recebimento de instrução explícita, considerando-se que, conforme mencionado anteriormente, as análises indicaram que os resultados do GEC foram significativos tanto no TR dos enunciados declarativos, quanto no TR dos interrogativos totais.

Ressalta-se que a hipótese de que os participantes seriam mais rápidos na compreensão dos enunciados declarativos não foi confirmada, pois os participantes tiveram menor TR nos enunciados interrogativos totais, tanto no pré-teste, quanto no pós-teste. Supõe-se que o fato de os escores de TR terem sido inferiores nos enunciados interrogativos, possa ser atribuído à tendência inicializadora (SOSA, 1999), que prevê que os enunciados interrogativos totais apresentem tom médio inicial superior ao dos declarativos. Desse modo, os participantes parecem perceber mais rapidamente que se

trata de um enunciado interrogativo total, mas levam mais tempo para notar o tipo de enunciado, quando se trata dos declarativos.

Nota-se que, no que se refere aos enunciados declarativos, os participantes, de ambos os grupos, aumentaram a quantidade de acertos e diminuíram os escores de DP e TR. Ou seja, o desempenho dos participantes foi mais acurado e mais rápido no pós-teste. Por outro lado, nos enunciados interrogativos totais, não houve alteração nas médias de acurácia, os grupos aumentaram os índices de DP, mas diminuíram o TR no segundo teste. Em outras palavras, houve maior variação entre os participantes de cada grupo e eles responderam mais rápido.

Observa-se que a instrução explícita parece não ter influenciado nos resultados de acurácia, visto que o GCC também aumentou os escores de acurácia na compreensão de enunciados declarativos e obteve médias mais altas que o GEC na compreensão de enunciados interrogativos totais. No entanto, a instrução explícita parece ter contribuído para que os aprendizes tivessem um desempenho mais rápido no pós-teste. Esses resultados podem ser atribuídos ao fato de que durante a instrução explícita, enfatizou-se o padrão entoativo de cada enunciado, evidenciando-se, por exemplo, a tendência inicializadora dos enunciados interrogativos totais ou o descenso progressivo e contínuo dos declarativos.

Com relação ao desempenho dos participantes dos grupos experimentais nos testes de compreensão, analisa-se que enquanto o GEG aumentou as médias do pós-teste nos dois tipos de enunciados, o GEC só obteve maiores escores nos declarativos, mantendo as médias nos interrogativos totais. Salienta-se que, ainda que os grupos tenham aumentado seus escores, na maioria dos testes, tais resultados não podem ser atribuídos a efeitos da instrução explícita. Deve-se considerar que não houve diferenças estatisticamente significativas, e que os grupos controle também obtiveram desempenho mais acurado no pós-teste.

Na próxima seção, são expostos os resultados relativos às médias de acurácia dos participantes nos testes de produção.

4.1.2 Testes de Produção

Os testes de produção foram divididos em três tipos de tarefas: i) produção controlada, na qual os participantes liam em voz alta as frases que apareciam na tela do

computador (sendo 10 declarativas; 10 interrogativas totais e 5 distratoras⁵⁹); 2) produção semi-controlada, em que os participantes deveriam criar frases, considerando a imagem e a pista (A – afirmativo e ? – interrogativo), sendo 5 imagens para cada condição; e 3) produção livre, em que os participantes deveriam elaborar frases a partir das imagens (6 no total) que apareciam na tela.

Analisaram-se as médias de acurácia e DP. Conjecturava-se que os participantes dos grupos experimentais (GEG e GEC) obteriam médias maiores que os dos grupos controle (GCG e GCC) no pós-teste. Também se esperava que as médias de acerto seriam menores nos testes de produção, em comparação aos de compreensão. Além disso, supunha-se que os participantes, no geral, apresentariam maiores escores nos enunciados declarativos do que nos interrogativos totais. A seguir, são apresentados os resultados dos testes de produção dos participantes do contexto de graduação, seguidos pelos grupos de curso livre.

4.1.2.1 Contexto de Graduação

Na Tabela 3 são apresentadas as médias de acurácia relativas aos testes de produção dos participantes do contexto de graduação.

Tabela 3 - Resultados da acurácia nos testes de produção (Graduação)

	GEG (N=5)		GCG (N=4)	
	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)
AfC (N=10)	8,20 (1,30)	8,20 (1,30)	9,25 (0,50)	8,75 (1,50)
IntC (N=10)	7,60 (1,81)	7,80 (1,64)	7,50 (3,10)	8,25 (2,06)
AfS (N=5)	2,75 (1,50)	2,80 (1,09)	3,00 (1,15)	3,75 (1,25)
IntS (N=5)	2,20 (0,83)	2,25 (1,50)	1,33 (1,15)	2,75 (1,25)
PL (N=6)	3,20 (1,09)	4,00 (1,82)	3,75 (1,25)	4,75 (1,25)

Nota: GEG= grupo experimental graduação; GCG= grupo controle graduação; M= média; DP= desvio padrão; AfC= afirmativo controlado; IntC= interrogativo controlado; AfS= afirmativo semi-controlado; IntS= interrogativo semi-controlado; PL= produção livre.

⁵⁹ Enunciados negativos.

Observa-se, na Tabela 3, que nos enunciados afirmativos controlados a menor média de acertos foi do GEG no pré- e pós-teste ($M=8,20$ em ambos os testes), e a maior acurácia foi do GCG no pré-teste ($M=9,25$). O GCG apresentou diminuição na média no pós-teste ($M=8,75$) e aumentou o DP ($1,50$). Salienta-se que esse tipo de enunciado é mais similar ao padrão entoacional da L1 dos participantes, o que justifica os resultados.

Em relação aos enunciados interrogativos controlados, identifica-se que a menor e maior média de acertos foram do GCG ($M=7,50$, no pré-teste e $M=8,25$, no pós-teste). Nesse caso, os participantes apresentaram uma diminuição no DP entre os testes ($DP=3,10$, no pré-teste e $2,06$, no pós-teste). Observa-se que, nesse tipo de enunciado, ambos os grupos apresentaram as maiores médias de acurácia no pós-teste ($M=7,80$, no GEG e $M=8,25$, no GCG), sendo que o GCG apresentou a maior diferença entre os testes ($M=7,50$, no pré-teste e $M=8,25$, no pós-teste), mostrando que houve um aumento na média de $0,75$ na acurácia do grupo. Além disso, o DP desse grupo foi menor no pós-teste.

Em suma, os dados mostram que houve aumento no número de acertos em enunciados interrogativos no pós-teste de ambos os grupos, por isso não se pode atribuir que seja devido aos efeitos da instrução, mas talvez devido à familiaridade com a tarefa. Nos declarativos, pelo contrário, as médias de acurácia se mantiveram no GEG e diminuíram no GCG. Nesse caso, pode-se supor que a instrução pode ter contribuído para que o GEG mantivesse o seu escore. Considerando-se que a semelhança dos padrões de entoação entre as línguas, pode ter produzido um efeito negativo nos participantes, no sentido de provocar uma transferência negativa e com isso induzi-los ao erro. Nesse contexto, Ortiz-Preuss (2014) sugere que a similaridade entre as línguas pode afetar a aquisição de L2 tanto se não há percepção ou percepção parcial das diferenças entre as línguas, quanto se há a adição de uma similaridade que não existe. Além disso, a autora argumenta que os efeitos da similaridade parecem afetar mais a produção do que a compreensão, o que justificaria os resultados obtidos.

Ainda conforme a Tabela 3, o GEG apresentou a menor média na produção dos enunciados afirmativos semi-controlados, ($M=2,75$, no pré-teste), enquanto que a maior média foi do GCG no pós-teste ($M=3,75$). Nota-se também que ambos os grupos apresentaram aumento de suas médias acertos no pós-teste ($M=2,80$, no GEG; $M=3,75$, no GCG). O GCG foi o grupo que apresentou maior diferença na média entre os testes ($M=3,00$, no pré-teste e $M=3,75$, no pós-teste).

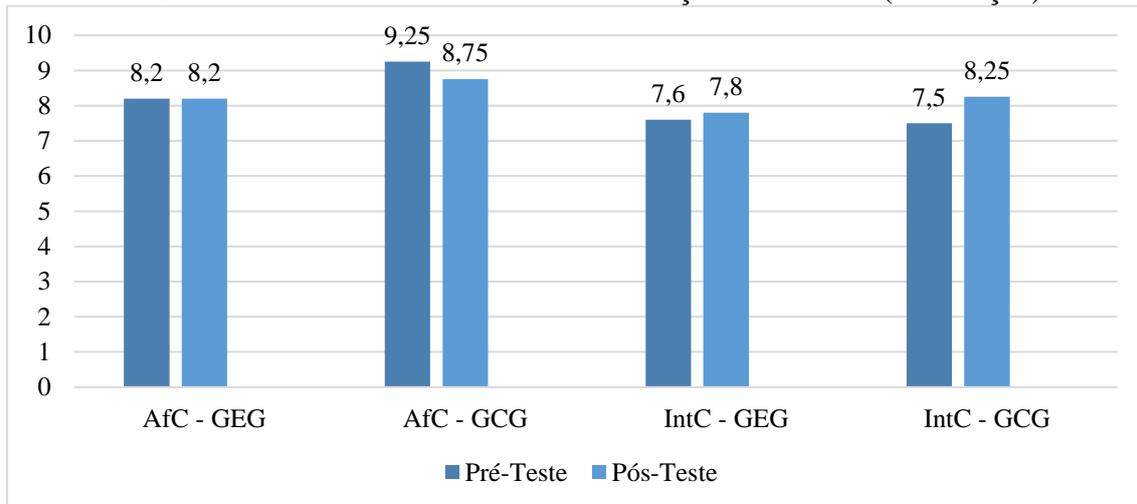
Nos enunciados interrogativos semi-controlados, a menor média de acurácia foi do GCG no pré-teste ($M=1,33$) e a maior média foi, também, do GCG no pós-teste ($M=2,75$). As maiores médias dos grupos foram no pós-teste ($M= 2,25$, no GEG, e $M= 2,75$, no GCG). Isso significa que ambos os grupos aumentaram sua média de acertos, mas a magnitude desse aumento foi maior no GCG (cuja diferença entre as médias de $1,42$), do que no GEG. Cabe mencionar que o GEG aumentou o DP do pré- para o pós-teste ($DP=0,83$ e $DP= 1,50$, respectivamente), o que indica que os efeitos da instrução podem ter alcançado os participantes de forma diferente, havendo maior variabilidade no grupo. De acordo com o exposto até aqui, nas tarefas de produção semi-controladas, observa-se que os maiores escores de acurácia são em enunciados afirmativos e entre os participantes do grupo controle. E os menores escores são em enunciados interrogativos do grupo experimental.

De acordo com a Tabela 3, nota-se que a menor média de acertos na produção livre foi do GEG no pré-teste ($M=3,20$), enquanto que a maior média foi do GCG no pós-teste ($M=4,75$). Verifica-se que a maior média do GEG foi no pós-teste ($M=4,00$) e, que a maior média do GCG foi, também, no pós-teste ($M=4,75$). Percebe-se que o GCG apresentou a maior diferença entre os testes ($M=3,75$, no pré-teste e $M=4,75$, no pós-teste).

Salienta-se que apesar de o GCG apresentar maiores médias de acerto em, praticamente, todos os testes, as análises não indicaram que se tratam de diferenças estatisticamente significativas.

O gráfico 5, exibido a seguir, ilustra os resultados de acurácia dos testes de produção controlada.

Gráfico 5 - Resultados da acurácia na Produção Controlada (Graduação)

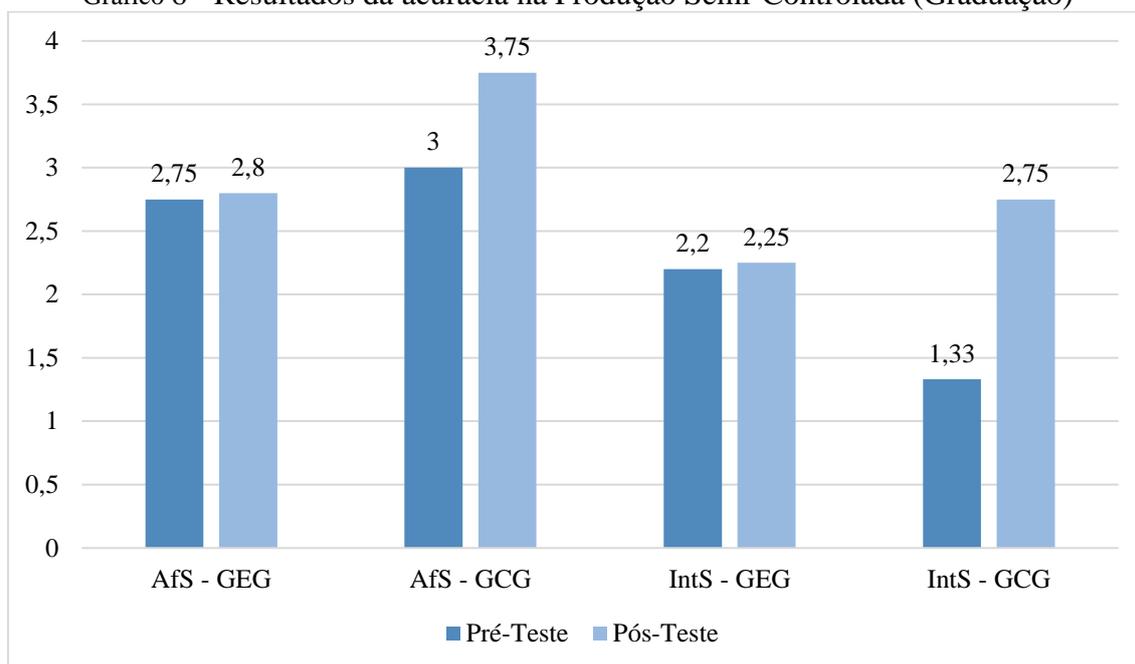


Nota: N=15; GEG= grupo experimental graduação; GCG= grupo controle graduação; AfC= afirmativa controlada; IntC= interrogativa controlada)

O Gráfico 5 ilustra que enquanto nos enunciados interrogativos houve aumento nas médias de acertos, nos dois grupos, o mesmo não ocorreu nos enunciados declarativos, em que o grupo experimental manteve sua média e o grupo controle diminuiu o seu score de acertos. Cabe mencionar que isso foi interpretado como evidência de que a familiaridade com a tarefa pode ser uma razão para o caso dos interrogativos e, no caso, dos afirmativos um indício do efeito da instrução no grupo experimental que neutralizou o efeito negativo que a semelhança estrutural possa ter provocado nos participantes. Observa-se que, nessa tarefa, a hipótese de que os participantes obteriam scores maiores nos enunciados declarativos foi confirmada, considerando-se que as médias de acertos foram maiores nesses enunciados, em comparação aos interrogativos totais.

No gráfico 6 são exibidos os resultados relativos à acurácia da produção dos enunciados semi-controlados.

Gráfico 6 - Resultados da acurácia na Produção Semi-Controlada (Graduação)

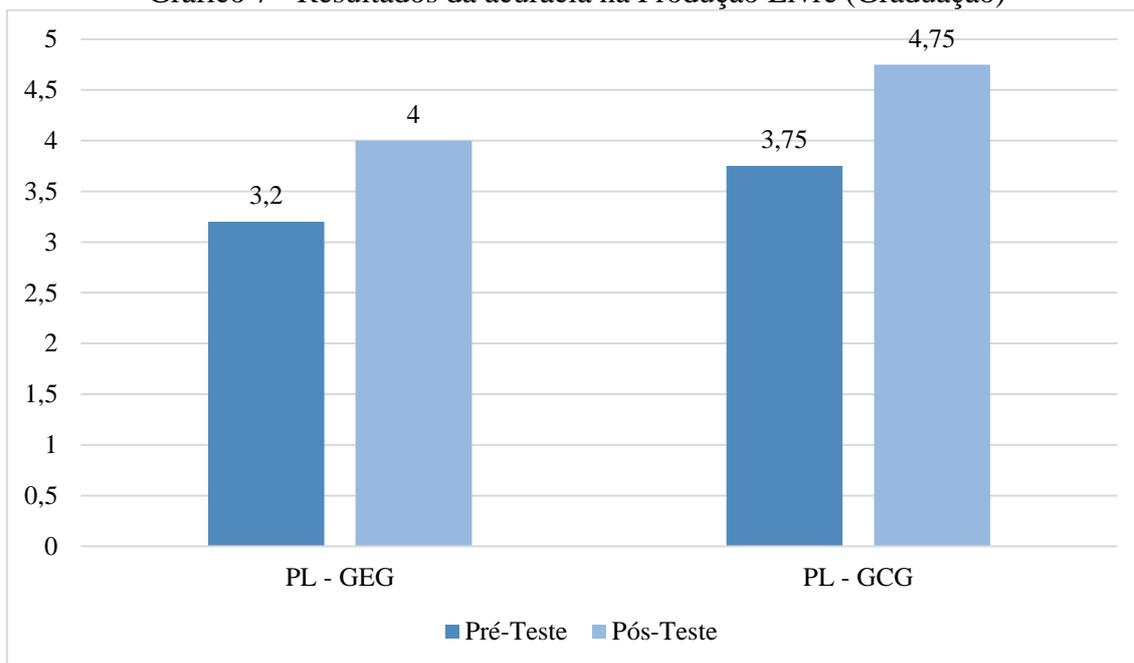


Nota: N=5; GEG= grupo experimental graduação; GCG= grupo controle graduação; AfS= afirmativa semi-controlada; IntS= interrogativa semi-controlada)

No gráfico 6, observa-se que ambos os grupos aumentaram os escores de acerto no pós-teste tanto para enunciados declarativos, quanto para interrogativos totais. No entanto, a média de acurácia dos grupos é menor nos enunciados interrogativos totais, do que nos declarativos. Tais resultados parecem corroborar a hipótese de que os participantes apresentariam maiores escores em enunciados declarativos, considerando-se que têm padrão mais próximo ao da L1 dos participantes. Nota-se que apesar de o GEG ter aumentado os escores no pós-teste, esse desempenho não pode ser associado aos efeitos da instrução explícita, tendo em vista que o GCG também aumentou a média de acertos.

A seguir, no gráfico 7, apresenta-se os resultados do GEG e do GCG nos testes de produção livre.

Gráfico 7 - Resultados da acurácia na Produção Livre (Graduação)



Nota: N=6; GE= grupo experimental; GC= grupo controle; PL= produção livre.

Assim como nas condições anteriores, na produção livre também se verifica que as médias mais altas são do GCG, em comparação ao GEG, tais dados não corroboram a hipótese de que os participantes do grupo experimental apresentariam desempenho mais acurado do que os participantes do grupo controle, sobretudo no pós-teste. Observa-se também que ambos os grupos apresentaram aumento de produções adequadas do pré-teste para o pós-teste ($M=4,00$, no GEG e $M=4,75$, no GCG). Ressalta-se que embora o GEG tenha aumentado os escores no pós-teste, esses resultados não podem ser associados à efeitos da instrução explícita, visto que o GCG também apresentou aumento na média de acertos. Corrobora-se, portanto, que a familiaridade com a tarefa possa ter contribuído para tais resultados.

Outro aspecto analisado, especificamente, na produção livre, e de grande relevância para este estudo, foi o tipo de enunciado produzido pelos participantes, tendo em vista que não havia nenhuma pista indicando qual enunciado deveria ser produzido. Conjectura-se, com base nos resultados obtidos, que os participantes optariam por produzir mais enunciados declarativos do que interrogativos totais, tendo em vista que estes últimos são tidos como mais difíceis para aprendizes brasileiros de espanhol. A tabela 4 ilustra os resultados referentes às médias e desvio padrão desses dados.

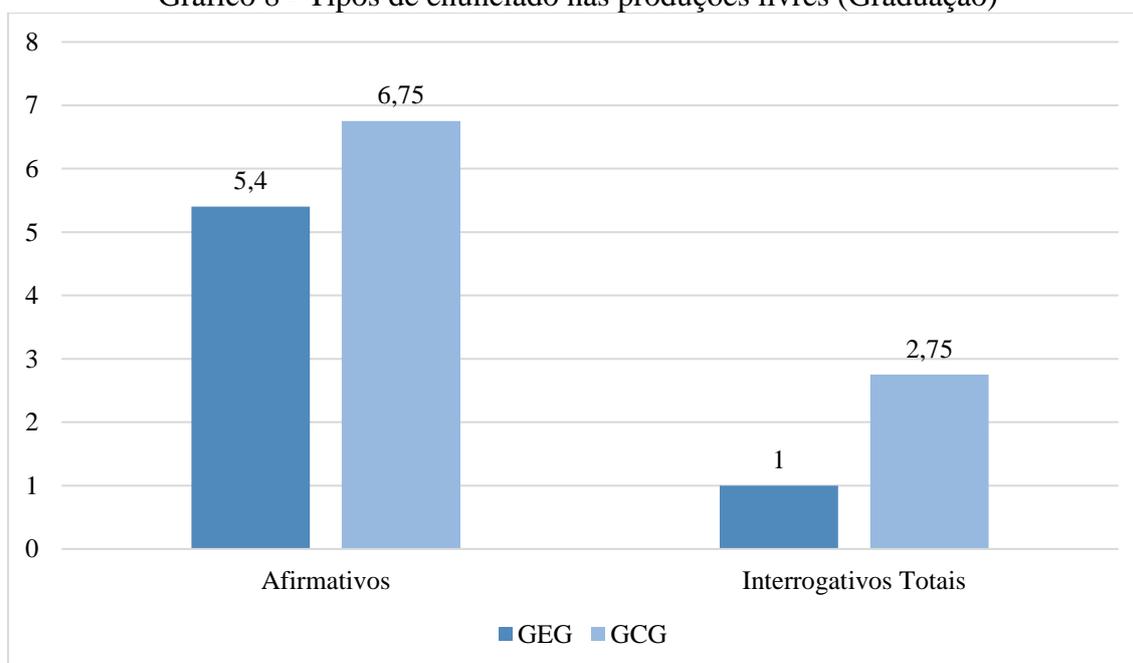
Tabela 4 - Tipos de enunciados produzidos na produção livre (média e desvio padrão)
(Graduação)

	GEG M (DP)	GCG M (DP)
Afirmativas	5,40 (2,51)	6,75 (0,95)
Interrogativas	1,00 (0,70)	2,75 (0,95)

Percebe-se que os participantes dos dois grupos analisados tiveram uma produção muito maior de enunciados afirmativos (M=5,40, no GEG e M=6,75, no GCG), em comparação aos interrogativos totais (M= 1,00, no GEG e M= 2,75, no GCG). Destaca-se, no entanto, que o desvio padrão do GEG foi superior nas afirmativas (DP= 2,51) do que nas interrogativas (DP=0,70), indicando que houve maior variabilidade nas preferências dos participantes nos declarativos do que nos interrogativos. Por sua vez, o GCG manteve o mesmo DP nos dois tipos de enunciados (DP=0,95).

No gráfico 8, exposto a seguir, vê-se quais foram as preferências dos participantes tanto no pré-, quanto no pós-teste.

Gráfico 8 - Tipos de enunciado nas produções livres (Graduação)



Verifica-se que a preferência pela produção de enunciados declarativos é bastante maior do que de interrogativos totais. Tais resultados confirmam a hipótese de que os enunciados declarativos seriam os que causariam menos dificuldade aos participantes, em consonância com a hipótese de que os enunciados interrogativos totais são os mais difíceis aos aprendizes brasileiros, levando-se em consideração o padrão mais divergente ao da sua L1 (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015).

Nota-se que, em praticamente todas as tarefas, as médias dos participantes dos dois grupos aumentaram no pós-teste. Excetua-se a produção controlada de enunciados declarativos, nas quais os participantes do GEG mantiveram as mesmas médias do pré-teste, enquanto que o GCG diminuiu as médias de um teste para o outro. Conjectura-se que, nesse caso, a instrução explícita tenha auxiliado na manutenção do desempenho dos participantes. Verifica-se, também, que o GCG apresentou, na maioria dos casos, médias superiores as do GEG, no entanto, não se trata de uma diferença estatisticamente significativa. Por último, destaca-se que os enunciados declarativos são, aparentemente, mais fáceis aos participantes desse contexto, em comparação com os interrogativos totais, considerando-se duas evidências: i) os escores dos participantes de ambos os grupos foi maior nos enunciados declarativos do que nos interrogativos totais; e ii) a média de escolhas por enunciados declarativos ser muito superior à de interrogativos totais na produção livre.

Na seção subsequente são expostos os resultados dos testes de produção contexto de curso livre.

4.1.2.2 Contexto de Curso Livre

A Tabela 5, exibida a seguir, ilustra as médias de acurácia relativas aos testes de produção dos participantes do contexto de curso livre.

Tabela 5 - Resultados da acurácia nos testes de produção (Curso Livre)

	GEC (N=5)		GCC (N=5)	
	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)	PRÉ M (DP)	PÓS M (DP)
AfC (N=10)	8,20 (1,48)	8,20 (1,09)	8,40 (1,34)	7,60 (2,07)
IntC (N=10)	8,20 (1,30)	9,60 (0,54)	6,60 (2,40)	8,00 (2,34)
AfS (N=5)	3,60 (1,51)	3,40 (1,51)	3,60 (1,94)	3,40 (1,67)
IntS (N=5)	3,20 (0,44)	3,80 (1,30)	2,20 (1,64)	2,20 (0,44)
PL (N=6)	3,40 (1,67)	5,20 (0,83)	5,40 (0,89)	3,40 (0,54)

Nota:GEC= grupo experimental curso livre; GCC= grupo controle curso livre; M= média; DP= desvio padrão; AfC= afirmativo controlado; IntC= interrogativo controlado; AfS= afirmativo semi-controlado; IntS= interrogativo semi-controlado; PL= produção livre.

Nota-se, na Tabela 5 que, no que se refere aos enunciados afirmativos controlados, a maior média de todas foi do GCC, no pré-teste (M= 8,40) e a menor também nesse grupo, mas no pós-teste (M= 7,60). Além disso, verifica-se que o DP desse grupo aumentou do pré-teste para o pós-teste (DP= 1,34 e DP=2,07). Em outras palavras, os participantes do GCC diminuíram seus escores de acertos, mas apresentaram mais variabilidade de comportamento no pós-teste. Por outro lado, observa-se que as médias do GEC não mudaram de um teste para o outro (M=8,20, em ambos) e o seu DP diminuiu no pós-teste (DP=1,09). Percebe-se, portanto, que os participantes do GCC erraram mais no pós-teste, mas também apresentaram comportamento mais variado. Os dados relativos à produção, nesse contexto, indicam que a instrução explícita não surtiu efeitos na produção dos enunciados afirmativos controlados.

Na produção dos enunciados interrogativos totais controlados, a Tabela 5 mostra que a maior média de todas foi do GEC, no pós-teste (M=9,60), e a menor média foi do GCC, no pré-teste (M=6,60). Nota-se que o GEC diminuiu consideravelmente o DP do pré-teste (1,30) para o pós-teste (0,54), o que indica que os participantes desse grupo tiveram desempenho mais homogêneo no pós-teste. Tais resultados podem ser indícios que a instrução tenha surtido efeitos mais similares entre os participantes do GEC. A Tabela 5 mostra, também, que os maiores escores foram no pós-teste, para ambos os grupos, indicando que os participantes acertaram mais nesse segundo teste (M=9,60, no

GEC e $M=8,00$, no GCC). Observa-se que ambos os grupos obtiveram a mesma diferença média do pré-teste para o pós-teste ($M=1,40$), aumentando consideravelmente os escores no pós-teste. Em vista disso, sugere-se que o aumento dos escores não esteja relacionado, necessariamente, à instrução explícita.

Em relação aos enunciados controlados, verifica-se que os dois grupos aumentaram as médias na produção de enunciados interrogativos ($M=9,60$, no GEC e $M=8,00$, no GCC). No entanto, no que tange aos enunciados declarativos, o GCC diminuiu os escores no pós-teste ($M=7,60$), e o GEC manteve as mesmas médias nos dois testes ($M=8,20$). Conjectura-se que, nesse caso, assim como ocorreu no contexto de graduação, também houve efeitos negativos da similaridade entre as línguas (ORTIZ-PREUSS, 2014). Além disso, presume-se que a instrução explícita possa ter contribuído para que o GEC mantivesse as médias no pós-teste, minimizando os possíveis efeitos da similaridade.

No que tange aos enunciados afirmativos semi-controlados, a Tabela 5 aponta que os participantes, de ambos os grupos, apresentaram as mesmas médias no pré-teste ($M=3,60$) e no pós-teste ($M=3,40$). Nota-se que houve uma diminuição na acurácia dos aprendizes na produção desses enunciados nos dois grupos, no pós-teste. A tabela indica, no entanto, que os escores de DP variaram, sendo que no GCC diminuíram (de $DP=1,97$, no pré-teste para $DP=1,67$, no pós-teste) e no GEC se mantiveram iguais ($DP=1,51$). Ressalta-se que, aparentemente, a instrução explícita não surtiu efeitos na produção dos enunciados afirmativos semi-controlados, considerando-se que o grupo não alterou nem as médias de acurácia e nem o DP.

A Tabela 5 indica, ainda que, na produção de enunciados interrogativos semi-controlados, a maior média de acurácia foi do GEC, no pós-teste ($M=3,80$), enquanto que o GCC, apresentou a menor média de todas em ambos os testes ($M=2,20$, no pré-teste e pós-teste). Observa-se que o GEC aumentou o número de acertos no pós-teste ($M=3,80$), o que pode ser indícios de efeitos da instrução que talvez tenham sido diferenciados entre os aprendizes, já que o GEC também aumentou o DP, no pós-teste ($DP=1,30$). Tendo em vista o exposto, verifica que, nos enunciados semi-controlados, ambos os grupos diminuíram igualmente as médias no pós-teste, nos enunciados declarativos. Por outro lado, nos enunciados interrogativos totais, as maiores médias foram do GEC.

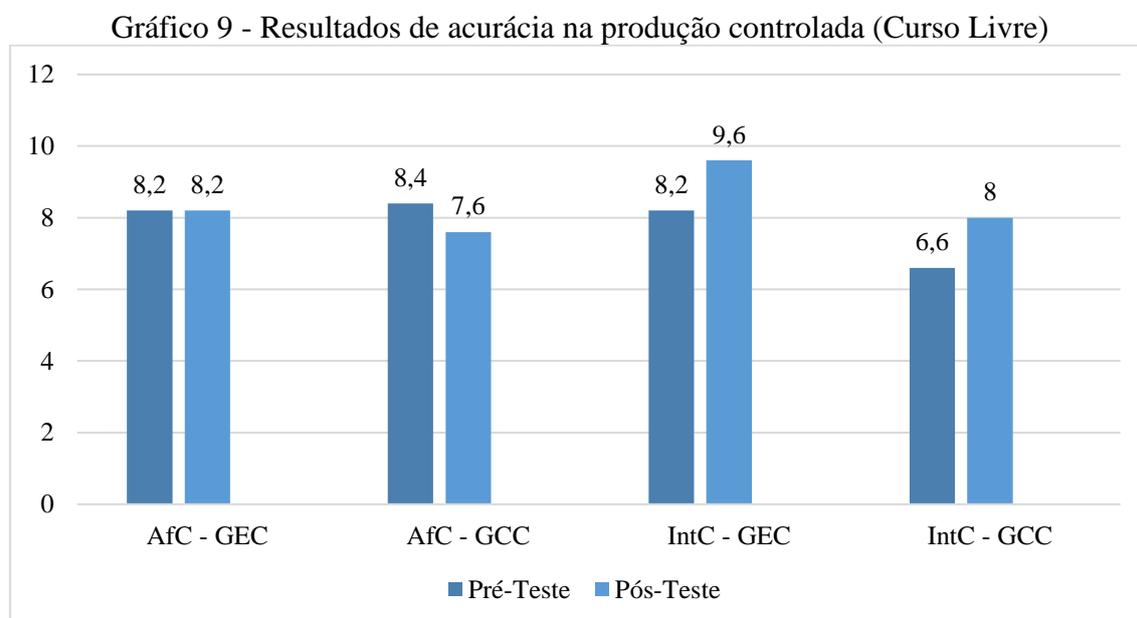
Na produção livre dos enunciados, verifica-se que a maior média de todas foi do GCC, no pré-teste ($M=5,40$) e, a menor média foi, também, desse grupo, no pós-teste ($M=3,40$). Em outras palavras, percebe-se que houve uma diminuição no número de

produções adequadas no GCC. Diferentemente no GEC a média de acurácia aumentou no pós-teste (de $M=3,40$ para $M=5,20$). Note-se que o DP do GEC diminuiu no pós-teste ($DP=0,83$), evidenciando que os resultados não variaram muito entre os participantes deste grupo. Os resultados também indicam que o GCC foi o grupo que apresentou maior variação de um teste para o outro ($Pré=5,40$ e $Pós=3,40$), sendo considerada, de acordo com o Teste de Wilcoxon, uma diminuição estatisticamente significativa ($Z=-2,041$, $p<0,04$).

Verifica-se que, exceto nos enunciados afirmativos semi-controlados, o GEC apresentou desempenho mais acurado que o do GCC, no pós-teste. Sendo que a única condição em que o GCC obteve aumento de médias no pós-teste, foi nos interrogativos controlados, em que os participantes diminuíram ou mantiveram a média nas outras tarefas.

Salienta-se que apesar de o GEG apresentar maiores médias de acerto em, praticamente, todos os testes, as análises não indicaram que se tratam de diferenças estatisticamente significativas. Em oposição ao GCC, que apresentou uma diferença entre as médias estatisticamente significativa na produção livre.

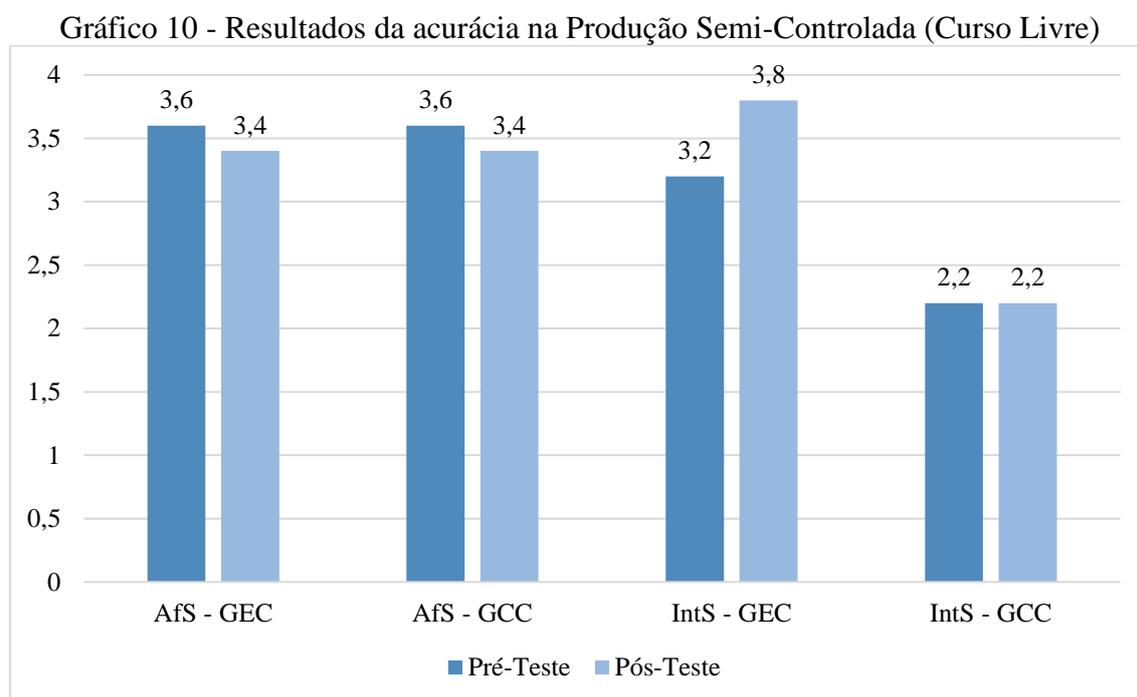
O gráfico 9 ilustra os resultados de acurácia dos testes de produção controlada.



Nota: $N=15$; GEC= grupo experimental curso livre; GCC= grupo controle curso livre; AfC= afirmativa controlada; IntC= interrogativa controlada.

Conforme o Gráfico 9, observa-se que ambos os grupos aumentaram as médias na produção de enunciados interrogativos totais no pós-teste. Por outro lado, no que se refere aos enunciados declarativos, o GEC manteve a média de acurácia nos dois testes e o GCC diminuiu os escores no pós-teste. A partir desses dados, pressupôs-se que o aumento nas médias do pós-teste dos interrogativos totais tenha disso devido à familiaridade com a tarefa, visto que os resultados não indicaram diferenças estatisticamente significativas para o GEC. No contexto da produção controlada de declarativos, interpretou-se que a instrução explícita possa ter diminuído os efeitos da similaridade do padrão desse enunciado entre as línguas. Verifica-se que nessa condição, a hipótese de que os participantes obteriam maiores médias de acerto nos enunciados declarativos não foi corroborada, visto que, os escores dos dois grupos foram maiores nos interrogativos totais.

No gráfico 10 são expostos os resultados relativos à acurácia da produção dos enunciados semi-controlados.

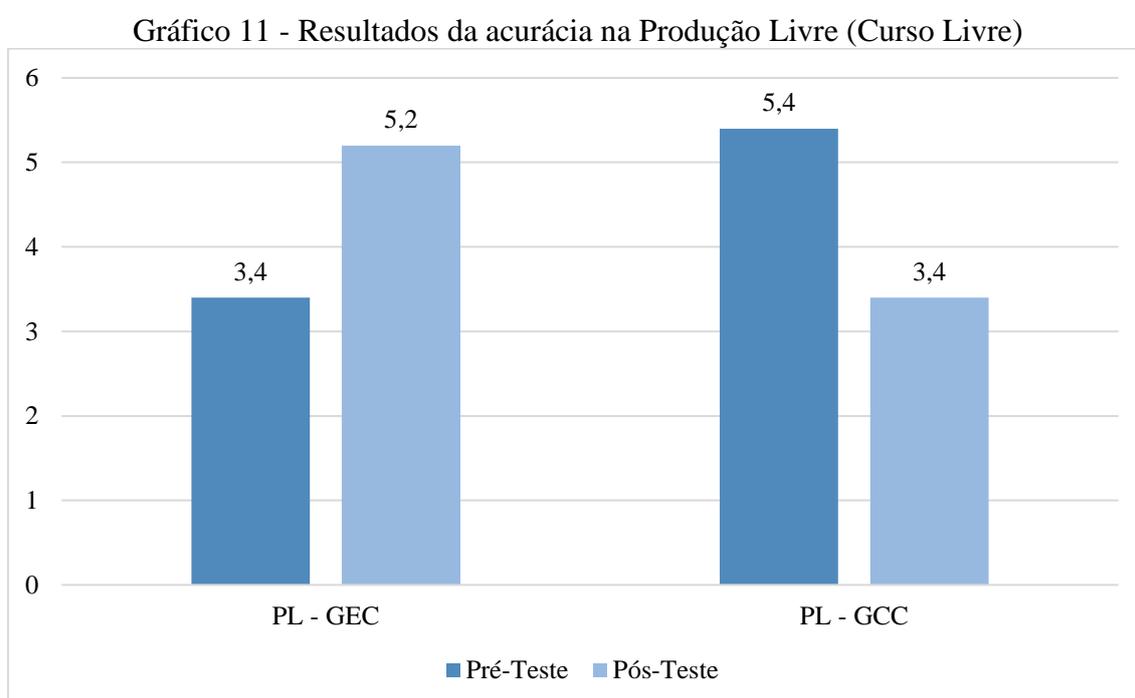


Nota: N=5; GEC= grupo experimental curso livre; GCC= grupo controle curso livre; AfS= afirmativa semi-controlada; IntS= interrogativa semi-controlada.

Percebe-se, com base no gráfico 10, que os dois grupos diminuíram os escores na produção de declarativos, no pós-teste. Sendo que as médias foram idênticas tanto no GEC, quanto no GCC. No que concerne aos enunciados interrogativos totais, o GEC aumentou as médias de acurácia no pós-teste, enquanto que o GCC manteve a mesma

média de acertos nos dois testes. A hipótese de que os participantes teriam maior facilidade na produção de declarativos não se confirmou para o GEC, considerando-se que as médias desse grupo foram maiores na produção de interrogativos totais. Em contrapartida, a hipótese foi corroborada para o GCC, tendo em vista que os participantes, mesmo tendo diminuindo a média entre os testes, apresentou escores superiores na produção dos enunciados declarativos, em relação aos interrogativos totais.

No gráfico 11 são ilustrados os resultados relativos às médias de acurácia nos testes de produção livre.



Nota: N=6; GEC= grupo experimental curso livre; GCC= grupo controle curso livre; PL= produção livre.

O gráfico 11 indica que enquanto o GEC aumentou os escores no pós-teste, o GCC diminuiu, consideravelmente, as médias nesse teste. Destaca-se que, nesse caso, a diferença entre as médias do GCC foi estatisticamente significativa. Sugere-se que o aumento dos escores no GEC possa ser atribuído à instrução explícita, considerando-se que o GCC diminuiu a média de acertos. Entretanto, cabe salientar que as análises não apontaram diferenças significativas para os efeitos da instrução explícita.

Ainda no que se refere à produção livre, analisou-se qual tipo de enunciado os participantes produziram, visto que eles não foram orientados quanto ao tipo de enunciado que deveria ser elaborado. Os dados relativos a essas análises são reportados na tabela 6, exposta a seguir.

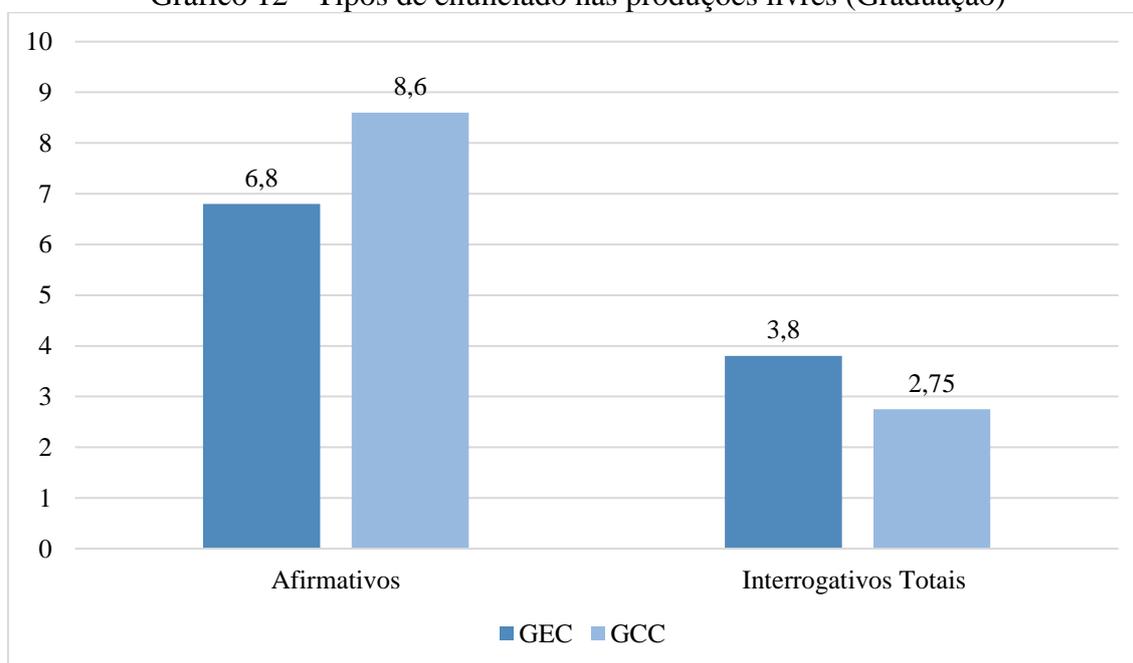
Tabela 6 - Tipos de enunciados produzidos na produção livre (média e desvio padrão)
(Curso Livre)

	GEC M (DP)	GCC M (DP)
Afirmativas	6,80(2,58)	8,60(2,96)
Interrogativas	3,80(2,68)	2,20(2,04)

Observa-se que ambos os grupos produziram mais enunciados afirmativos (M=6,80, no GEC e M=8,60, no GCC), do que enunciados interrogativos totais (M= 3,80, no GEC e M= 2,20, no GCC). Verifica-se que os dois grupos apresentaram altos escores de DP, evidenciando maior variabilidade no comportamento dos participantes de cada grupo. Nota-se que a produção de enunciados declarativos foi maior, nos dois grupos, do que a de interrogativos totais. Entretanto, não foram diferenças estatisticamente significativas.

No gráfico 12, exposto a seguir, vê-se quais foram as preferências dos participantes na produção livre dos enunciados.

Gráfico 12 - Tipos de enunciado nas produções livres (Graduação)



Observa-se que tanto no GEC, quanto no GCC a preferência de produção de enunciados afirmativos é bastante maior do que a de interrogativos totais. Destaca-se, no entanto, que o GEC produziu menos enunciados declarativos e mais interrogativos totais do que o GCC. Tais resultados parecem indicar que a instrução explícita tenha, de alguma

forma, influenciado na produção livre do GEC. Tendo em vista o exposto, conjectura-se que a maior produção de enunciados declarativos, de um modo em geral, possa estar relacionada à proximidade do padrão estrutural desse enunciado entre as línguas, tornando-o mais fácil para os aprendizes de espanhol/L2.

No geral, verifica-se que o GEC apresentou maiores médias de acertos, no pós-teste, que as do GCC em, praticamente, todas as tarefas. Com exceção da produção semi-controlada de enunciados declarativos, em que os dois grupos diminuíram seus escores. Desse modo, a hipótese de que o desempenho dos participantes do GEC seria maior que o do GCC parece ser corroborada, ainda que as análises não tenham apontado diferenças estatisticamente significativas. Percebe-se que, nesse contexto, os enunciados interrogativos totais parecem ter sido mais fáceis para o GEC, principalmente no pós-teste, do que para o GCC. Com base nisso, a hipótese de que os participantes apresentariam maior acuidade nos enunciados declarativos encontra respaldo nos dados, levando-se em consideração as médias de acertos dos dois grupos.

No que se refere ao desempenho dos participantes dos grupos experimentais (GEG e GEC) no pós-teste, nota-se que, na maioria das tarefas, houve aumento das médias de acurácia. Excetuam-se o pós-teste dos declarativos controlados, em que ambos os grupos mantiveram as médias entre os testes, e os declarativos semi-controlados no GEC, cuja média diminuiu. A partir disso, verifica-se que é a hipótese de que os participantes desses grupos aumentariam as médias no pós-teste foi parcialmente confirmada. Entretanto, salienta-se que ainda que os grupos tenham aumentado seus escores, esses resultados não podem ser atribuídos a efeitos da instrução explícita, levando-se em consideração que as análises não indicaram diferenças estatisticamente significativas. Além disso, no caso do GEG, o GCC também aumentou a acurácia no pós-teste. Conjectura-se que DIs dos participantes possam ter influenciado nesses resultados. Na próxima seção são expostos os resultados relativos às análises de DIs dos participantes.

4.2 As Diferenças Individuais

Neste tópico apresentam-se os resultados dos testes que analisavam algumas diferenças individuais que possam ter interferido nos resultados dos participantes. Em um primeiro momento, são exibidas as análises feitas a partir do questionário de histórico e

proficiência linguística, bem como são expostos os resultados gerais do teste *ANT*, que media a capacidade de atenção dos aprendizes.

4.2.1 DIs

Nesta seção, apresenta-se os resultados de algumas DIs, cujos dados foram extraídas do Questionário de Histórico e Proficiência Linguística, a saber: idade, frequência de uso (avaliada considerando-se a porcentagem de uso diário e a quantidade de horas diárias), experiência linguística (avaliada, considerando-se a porcentagem de contato atual, a escala de exposição atual, a escala de domínio de habilidades, ter vivido em um país de fala hispana e número de meses de imersão) e experiência docente. Também são expostas as médias gerais de acurácia e tempo de reação extraídas do teste *ANT*.

Ressalta-se que, no que se refere à frequência de uso, os participantes tinham que: i) indicar em porcentagem (de 0% a 100%) a quantidade de uso diário da língua (questão 18); e ii) indicar em horas a quantidade de uso da língua para diferentes atividades diárias (questão 19).

A experiência linguística envolvia três fatores diferentes: i) contato atual, em que os participantes tinham que indicar o percentual (de 0% a 100%) da média de contato atual (questão 5), bem como indicar a exposição atual em diferentes contextos, em uma escala (de 0 a 10) (questão 11); ii) habilidades, em que os participantes indicavam a escala de domínio (de 0 a 6) nas quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, audição e fala) (questão 14); e iii) imersão, que envolvia indicar se já havia vivido ou não em um país de fala hispana (questão 8), e os meses de imersão em diferentes contextos de uso da língua (questão 15).

Os participantes também foram questionados sobre a sua experiência docente, na qual respondiam se já haviam atuado ou não como docentes de língua espanhola.

Além disso, analisou os resultados relativos à capacidade atencional dos participantes. O teste mediu o desempenho dos participantes nas condições: congruente, na qual a direção das flechas distratoras correspondiam à direção da flecha central, incongruente, em que a direção das flechas distratoras divergiam da direção da flecha central e neutra, em que havia apenas a flecha central.

Ressalta-se que, inicialmente, faz-se uma análise descritiva dessas DIs e, posteriormente, analisou-se possíveis interações entre essas DIs e a Instrução Explícita, a

fim de verificar a hipótese de que os efeitos da instrução explícita podem ser afetados por diferenças individuais dos aprendizes. Em um primeiro momento, apresenta-se os dados dos participantes do contexto de graduação, em seguida, são expostos os dados dos participantes do contexto de curso livre.

4.2.1.1 Contexto de Graduação

Na Tabela 7, exposta a seguir, apresenta-se os dados relativos as DIs dos participantes pertencentes ao contexto de graduação.

Tabela 7- Dados de Diferenças Individuais (Graduação)

		GEG (N=5)	GCG (N=4)
		M	M
		(DP)	(DP)
Idade	Idade	27,20	23,25
		(6,83)	(1,50)
	% de horas diárias	61,00	26,25
		(26,02)	(6,29)
Frequência de Uso	Nº de horas diárias	3,66	1,33
		(3,78)	(1,15)
	% de contato atual	81,00	47,50
		(18,16)	(34,67)
	Escala de exposição atual	7,00	5,25
		(1,22)	(1,70)
Experiência	Escala de domínio de habilidades	4,40	4,75
Linguística		(1,14)	(1,50)
	Viver em país hispanofalante	0,40	0,75
		(0,54)	(0,50)
	Meses de imersão	67,20	60,25
		(54,72)	(36,56)
Experiência	Docência	0,40	1,00
Docente		(0,54)	(0,00)
	ANT_ACC	31,33	31,41
Capacidade		(0,62)	(0,50)
Atencional	ANT_TR	579,17	573,58
		(101,47)	(170,57)

Conforme a Tabela 7, no que se refere à idade dos participantes, o grupo que apresenta maior média é o GEG (M=27,20), enquanto que a menor média é do GCG

(23,25). Em outras palavras, os participantes do grupo experimental são, no geral, mais velhos que os participantes do grupo controle. Entretanto, deve-se salientar que o GEG apresenta maior variabilidade, considerando-se o DP (6,83), do que o GCG. Desse modo, observa-se que, no que concerne à idade, o GCG é um grupo mais homogêneo do que o GEG.

Em relação à frequência de uso, o GEG apresenta médias maiores do que as dos GCG, tanto em percentual de uso diário ($M=61,00$, no GEG e $M=26,25$, no GCG), quanto em número de horas diárias ($M=3,66$, no GEG e $M=1,33$, no GCG). Salienta-se que, nos dois casos, a média de uso diário do GEG é, praticamente, o dobro da média do GCG. Entretanto, verifica-se que o GEG apresenta maior variabilidade entre os participantes do que o GCG, no percentual de uso diário ($DP=26,02$, no GEG e $DP=6,29$, no GCG) e nas horas diárias ($DP=3,78$, no GEG e $DP=1,15$, no GCG). Em outras palavras, os participantes do GEG usam mais a L2 durante o dia, porém, a quantidade de uso varia bastante, enquanto que o GCG usa menos a L2 ao longo do dia, mas a média de uso é mais similar, no geral.

A experiência linguística abrange: i) percentual de contato atual; ii) escala de exposição atual; iii) escala de domínio de habilidades; iv) ter vivido em um país de fala hispana; e v) meses de imersão. Em relação ao percentual de contato atual, a Tabela 7 indica que o GEG tem a maior média ($M=81,00$), enquanto que o GCG apresenta a menor média ($M=47,50$). Destaca-se que os participantes do GEG têm quase o dobro de contato do que os do GCG. No entanto, é importante salientar que os participantes do GCG apresentam maior variabilidade do que os do GEG ($DP=18,16$, no GEG e $DP=34,67$, no GCG). Outro aspecto analisado foi a escala de exposição atual em diferentes contextos, os resultados, também, evidenciaram que os participantes do GEG ($M=7,00$) estão mais expostos que os do GCG ($M=5,25$).

No que tange à escala de domínio geral de habilidades, nota-se que o GEG apresenta média um pouco menor que a do GCG ($M=4,40$, no GEG e $M=4,75$, no GCG). Em outras palavras, os participantes do GCG consideram ter nível de proficiência geral superior aos participantes do GEG, entretanto, esse nível de proficiência parece variar um pouco mais no GCG do que no GEG, considerando-se os escores de DP.

A Tabela 7 aponta, ainda, que no que se refere a ter vivido em um país de fala hispana a média do GCG ($M=0,75$) é maior do que a do GEG ($M=0,40$). O que indica que enquanto quase todos os participantes do GCG viveram em um país de fala hispana, menos da metade dos participantes do GEG tiveram essa experiência. Por outro lado, em

relação aos meses de imersão em diferentes contextos, nota-se que o GEG apresenta média maior que a do GCG ($M=67,20$, no GEG e $M=60,25$, no GCG). Porém, é importante destacar que os participantes do GEG apresentam DP maior que o do GCG ($DP=54,72$, no GEG e $DP=36,56$, no GCG). Ou seja, os participantes do GEG apresentam maior variabilidade em relação aos meses de imersão do que os do GCG.

Sobre a experiência docente, constatou-se, a partir da Tabela 7, que todos os participantes do GCG atuam ou atuaram como docentes, ao contrário do GEG em que menos da metade do grupo tem a experiência docente como DI ($M=0,40$, no GEG e $M=1,00$, no GCG).

A última variável analisada foi a capacidade atencional, envolvendo-se a acurácia e o TR. A partir da Tabela 7, verifica-se que as médias dos grupos, no que se refere à acurácia, são muito próximas ($M=31,33$, no GEG e $M=31,41$, no GCG), o que parece evidenciar que os dois grupos tiveram desempenho parecido no teste. Em relação ao TR, no geral, observa-se que o GCG foi mais rápido do que o GEG ($M=579,17$, no GEG e $M=573,58$, no GCG). Entretanto, salienta-se que os participantes do GCG apresentaram maior variabilidade do que os do GEG, tendo em vista que o DP foi maior no GCG ($DP=170,57$) do que no GEG ($DP=101,47$). Tais resultados indicam que o GCG acertou mais e respondeu em menos tempo que o GEG, porém, a diferença no desempenho da capacidade atencional entre os grupos é muito pequena.

Cabe ressaltar que todos os resultados foram submetidos a análises estatísticas, no entanto, os testes de Mann-Whitney não apontaram diferenças significativas entre os grupos. Percebe-se que, no geral, o GEG tem médias superiores ao GCG em, praticamente, todas as variáveis, o que talvez seja justificado pelo fato de que os participantes do GEG ainda estão em processo de formação, desse modo, ainda cumprem disciplinas obrigatórias de caráter semanal. Ao contrário dos participantes do GCG que são egressos. Entretanto, salienta-se que o GCG teve média superiores ao GEG nas seguintes variáveis: i) escala de domínio geral de habilidades; ii) ter vivido fora do país; iii) experiência docente; e iv) capacidade atencional. Conjectura-se, portanto, que não basta ter muito contato com a L2 ou estar exposto à mesma diariamente, mas que se deve considerar qual é o tipo de contato que se tem com a L2. Outro aspecto analisado é que o GEG é um grupo muito mais heterogêneo do que o GCG, considerando-se que, na maioria dos casos, os escores de DP do GEG são maiores do que os do GCG. Ressalta-se que se

deve analisar os resultados dos testes linguísticos⁶⁰ em interação com essas DIs, com vistas a explicar mais profundamente o desempenho dos participantes, sobretudo, no pós-teste linguístico. Na subseção seguinte, apresenta-se os resultados das DIs dos participantes pertencentes ao contexto de curso livre.

4.2.1.2 Contexto de Curso Livre

A Tabela 8 ilustra os resultados das DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística; experiência docente e capacidade atencional) dos participantes do contexto de curso livre.

Tabela 8 - Dados de Diferenças Individuais (Curso Livre)

		GEC (N=5)	GCC (N=5)
		M (DP)	M (DP)
Idade	Idade	22,40 (1,67)	34,80 (16,99)
Frequência de Uso	% de horas diárias	12,00 (4,47)	13,00 (13,96)
	Nº de horas diárias	2,40 (1,67)	2,60 (2,50)
Experiência Linguística	% de contato atual	23,80 (16,64)	35,00 (25,98)
	Escala de exposição atual	5,00 (0,70)	5,00 (1,58)
	Escala de domínio de habilidades	4,60 (0,54)	4,00 (1,00)
	Viver em país hispanofalante	0,20 (0,44)	0,00 (0,00)
	Meses de imersão	18,20 (16,94)	79,40 (73,51)
Experiência Docente	Docência	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Capacidade Atencional	ANT_acc	28,80 (3,58)	30,40 (3,03)
	ANT_TR	632,34 (68,19)	671,43 (202,55)

⁶⁰ Ver seção 4.3 deste capítulo.

A Tabela 8 permite observar que, no que se refere à idade, os dois grupos variam muito, sendo que a média do GCC é muito maior que a do GEC (M=22,40, no GEC e M=34,80, no GCC). Verifica-se, também, que o GCC apresenta maior variabilidade de idade entre os participantes do que o GEC (DP=1,67, no GEC e DP=16,99, no GCC). Ou seja, os participantes do GEC têm média de idade muito mais próxima do que os do GCC.

Em relação à frequência de uso, os participantes do GCC tiveram médias mais altas que as do GEC, tanto no percentual de uso diário (M=12,00, no GEC e M=13,00, no GCC), quanto no número de horas diárias (M=2,40, no GEC e M=2,60, no GCC). Destaca-se, no entanto, que há maior variabilidade entre o GCC, no que tange ao percentual de uso diário, do que entre o GEC (DP=4,47, no GEC e DP=13,96, no GCC). Em outras palavras, os participantes do GCC usam mais a L2 diariamente do que os do GEC, no entanto, a quantidade de uso diário varia muito entre os participantes do GCC do que entre os do GEC.

No que concerne à experiência linguística, a primeira variável observada é o percentual de contato atual. Conforme a Tabela 8, o maior percentual de contato é do GCC (M=35,00), em comparação à média do GEC (M=23,80). No entanto, o GCC apresenta maior variabilidade do que o GEC (DP=16,64, no GEC e DP=25,98, no GCC). A segunda variável analisada é a escala de exposição atual à língua espanhola em diferentes situações. A Tabela 8 evidencia que os dois grupos têm a mesma média de exposição atual (M=5,00, em ambos os grupos). Em outras palavras, os participantes desse contexto parecem ter a mesma quantidade de exposição atual. A terceira variável verificada é a escala de domínio geral de habilidades, nesse caso, os participantes do GEC apresentaram média um pouco maior que os do GCC (M=4,60, no GEC e M=4,00, no GCC). O que parece indicar que os participantes do GEC têm nível de proficiência maior que os do GCC.

O quarto aspecto é ter vivido em um país de fala hispana, a Tabela 8 aponta que a maior média foi do GEC (M=0,20), em comparação ao GCC (M=0,00). Esses resultados indicam que, no geral, poucos participantes do contexto de curso livre viveram em um país de fala hispana, sendo que no GCC nenhum participante conta com essa DI. Por outro lado, no que se refere à quinta variável observada, segundo a Tabela 8, a média do GCC é bastante maior que a do GEC (M=18,20, no GEC e M=79,40, no GCC). Entretanto, considerando-se o DP, o GCC também apresenta maior heterogeneidade entre os participantes do que o GEC (DP=16,94, no GEC e DP=73,51, no GCC). O que parece

indicar que os participantes do GCC estiveram imersos, em diferentes contextos, por mais meses que o GEC, mas que essa quantidade de imersão variou muito mais no GCC do que no GEC.

A Tabela 8 indica que, em relação à experiência docente, os dois grupos apresentaram a mesma média ($M=0,00$), evidenciando que nenhum dos participantes contam com experiência docente em língua espanhola. Tais resultados já eram esperados, levando-se em consideração o contexto que está sendo analisado.

Conforme a Tabela 8, a média de acurácia na capacidade atencional foi maior para o GCC do que para o GEC ($M=28,80$, no GEC e $M=30,40$, no GCC). Além disso, verifica-se que ambos os grupos apresentaram escores altos de DP (GEC= $3,58$ e GCC= $3,03$), indicando que houve alta variabilidade entre os participantes. No que se refere ao TR, o GEC, também, obteve média menor do que o GCC ($M=632,34$, no GEC e $M=671,43$), ou seja, o desempenho dos participantes do GEC foi mais rápido que o do GCC. Nesse caso, nota-se que o GCC apresentou desempenho muito mais heterogêneo do que do GEC (DP= $68,19$, no GEC e DP= $202,55$, no GCC). No caso do TR, os testes de Correlação de Pearson indicaram associação positiva entre a idade e o TR no GCC ($r=0,983$, $p < 0,003$), o que evidencia que a idade interfere positivamente no TR dos participantes desse grupo. Os testes de Regressão Linear Simples também indicaram resultados significativos ($F(1,4) = 15,535$, $MSE=30,808$, $p=0,02$), apontando que a probabilidade de a idade influenciar positivamente o TR dos participantes no *ANT* é de 83% ($r^2=0,838$).

Salienta-se que o GCC é o grupo que apresentou maior média de idade entre os participantes ($M=34,8$), mas que apresentou maior variabilidade de idade eles (DP= $16,99$). Ou seja, trata-se de um grupo muito heterogêneo, em termos de idade, tendo tanto participantes jovens adultos (22 anos), quanto participantes idosos (63 anos). Essa variação influenciou os resultados dos testes *ANT*, tanto em termos de acurácia, quanto em termos de TR. Salienta-se que os testes de Correlação de Pearson, também, indicaram correlação negativa entre a acurácia e o TR para o GCC ($r= -0,958$, $p < 0,01$), o que evidencia que os escores de acurácia influenciaram negativamente no TR. Os testes de Regressão Linear Simples também apontaram resultados significativos ($F(1,4) = 158715,395$, $MSE= 88,266$, $p=0,003$), mostrando que a probabilidade de o aumento na acurácia causar aumento no TR é de 96% ($r^2=0,967$).

Os resultados relativos à capacidade atencional apontam que, no geral, o GEC teve acurácia menor que o GCC, porém o GEC foi mais rápido que o GCC. Conjectura-se que

a acurácia e o TR possam estar relacionados, no sentido de que o fato de ter respondido mais rapidamente tenha levado aos participantes do GEC a errarem mais, enquanto que a maior acurácia do GCC possa ser atribuída à maior lentidão no desempenho da tarefa, o que foi corroborado estatisticamente, nesse caso.

De um modo em geral, percebe-se que os participantes do GCC apresentaram médias maiores do que as GEC. Sendo que o GEC só se sobressaiu ao GCC nas variáveis de escala de domínio geral de habilidade e ter vivido fora. Novamente, se identifica que a quantidade de uso e contato com a L2 não está, necessariamente, atrelada a um desempenho mais acurado na mesma, mas que outros aspectos parecem influenciar mais no desempenho dos participantes. Os resultados permitiram observar, também, que os participantes do GCC têm desempenho muito mais variado entre si do que os do GEC, considerando-se os escores de DP. O que parece indicar que o GEC é um grupo mais homogêneo do que o GCC. Cabe ressaltar, no entanto, que todos os resultados foram submetidos a análises estatísticas de comparação de médias que não apontaram diferenças significativas entre os grupos. Na seção seguinte são expostas as interações encontradas entre a instrução explícita e as DIs analisadas.

4.3 Interações entre Instrução Explícita e Diferenças Individuais

Nesta seção, apresentam-se as interações entre efeitos da instrução explícita e as DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística e docente e capacidade de atenção). A hipótese deste estudo é de que os efeitos da instrução explícita podem ser afetados por diferenças individuais dos aprendizes. Expõem-se as correlações entre efeitos de instrução e DIs, obtidas a partir dos testes de Correlação de Pearson e Regressões Lineares, a partir do desempenho dos participantes nos testes linguísticos e dos dados extraídos do Questionário de Proficiência e Histórico Linguístico e do teste *ANT*.

Cabe ressaltar que as DIs foram escolhidas, considerando-se a sua relação com a habilidade oral e de compreensão auditiva, que são as que abrangem diretamente a entoação. Por exemplo, no que se refere à idade, há diferentes estudos que discutem a possível relação entre idade e formação do aparato fonador, o que implica diretamente na aquisição de aspectos relacionados à fala (pronúncia, entoação, ritmo, etc) (BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005). Em relação à frequência de uso, sugere-se que o desenvolvimento da habilidade oral esteja atrelado à maior frequência de uso, visto que

se trata de uma habilidade procedimental que demanda prática para o seu desenvolvimento (ORTIZ-PREUSS, 2014). As variáveis relativas à experiência linguística também se relacionam à quantidade de exposição do aprendiz à L2 que pode influenciar tanto a fala, quanto a compreensão oral, considerando-se o papel do *input* para a aquisição de L2 (SANZ, 2005). A experiência docente foi uma variável escolhida a partir de dois aspectos observados no desenvolvimento desta pesquisa, a saber: i) é a principal diferença entre os dois contextos analisados; e ii) o papel que desempenha o conhecimento metalinguístico na aquisição da entoação em L2. A última DI analisada é a capacidade atencional, que é justificada considerando-se o papel da atenção na aquisição de L2, sendo que se trata de um sistema cognitivo com capacidade limitada (SCHMIDT, 2001). Além disso, salienta-se o papel da atenção relacionada à instrução explícita, visto que o principal objetivo da instrução é direcionar a atenção do aprendiz para aspectos da L2 (ALVES, 2012).

Em relação à idade e a instrução explícita, os resultados indicam que, no geral, o grupo que apresenta menor média de idade é o GEC (M=22,40), enquanto que o GCC (M=34,80) é o grupo com maior média de idade entre os participantes. Destaca-se que o GEC foi o grupo que apresentou maiores escores de acurácia, na maioria, dos testes de produção, exceto nos enunciados afirmativos controlados e semi-controlados. Por outro lado, o GCC obteve menor desempenho em todos os testes linguísticos de produção, tanto entre grupos (experimental x controle), quanto entre contextos (graduação x curso livre). Salienta-se que os testes de Correlação de Pearson indicaram associação positiva entre a produção dos afirmativos controlados e a idade, no GEC ($r=0,911$, $p<0,03$). O que indica que a idade tem efeitos positivos na produção desses enunciados. Ou seja, tais resultados evidenciam que o fato de os participantes serem mais jovens faz com que eles tenham maior acuidade na produção desses enunciados na L2. Os testes de Regressão Linear Simples também foram significativos ($F(1,1)=14,585$, $MSE=2,322$, $p<0,03$), sendo que, nesse caso, a probabilidade de a acurácia ter sido devida à idade foi de 82% ($r=0,829$).

Por outro lado, os testes de Correlação de Pearson apontaram associação negativa entre a idade e a produção dos enunciados interrogativos semi-controlados, no GEC ($r=-0,951$, $p<0,01$), indicando que os erros dos participantes nessa tarefa foram associados à idade. Os testes de Regressão Linear Simples, também, evidenciaram resultados significativos ($F(1,4)=28,256$, $MSE=1,808$, $p<0,01$), ou seja, a probabilidade de os erros cometidos nesse tipo de enunciado serem causados pela idade é de 90% (0,904). Entretanto, salienta-se que o GEC obteve a maior média, no geral, na produção desse tipo

de enunciado ($M=3,80$). Supõe-se que esses escores estejam, portanto, relacionados aos efeitos da instrução explícita. Observa-se, também, que os grupos que tiverem escores mais acurados nos testes de produção, GEC e GCG respectivamente, são os grupos que têm menor média de idade entre os participantes ($M=22,40$, no GEC e $M=23,25$, no GCG). Por outro lado, os grupos com menor desempenho nesse tipo de teste, GEG e GCC, respectivamente, foram os grupos com maior média de idade ($M=27,20$, no GEG e $M=34,80$, no GCC).

Esses resultados parecem ser favoráveis à hipótese de declínio das habilidades cognitivas (incluindo as de aquisição de linguagem) (BOWDEN; SANZ; STAFFORD, 2005), tendo em vista que os participantes mais jovens apresentaram desempenho mais acurado tanto em testes de compreensão (GCG), quanto em testes de produção (GEC e GCG). Conjectura-se, também, que a idade pode facilitar o desempenho dos participantes, ainda que esses não tenham recebido instrução explícita, como é o caso do GCG. Nesse sentido, pode-se supor que abordagens instrucionais mais explícitas seriam mais eficazes a aprendizes mais jovens, ao passo que aprendizes com mais idade se beneficiariam mais de abordagens mais implícitas.

No que concerne à interação entre instrução explícita e frequência de uso, dois aspectos foram observados: i) o percentual de uso diário da L2; e ii) o número de horas diárias de uso da L2. No percentual de uso diário o GEG ($M=61,00$) foi o grupo que obteve maiores escores, ao contrário do GEC ($M=12,00$) que apresentou o menor percentual de uso diário. No que se refere ao número de horas diárias de uso, o GEG foi, novamente, o grupo com a maior média ($M=3,66$), enquanto que o GCG obteve o menor número de horas de uso ($M=1,33$). Percebe-se que os grupos com menores índices de frequência de uso foram os que apresentaram desempenho mais acurado nos testes linguísticos. Assim sendo, conjectura-se que a quantidade de frequência de uso parece não estar associada diretamente ao desempenho mais acurado dos participantes.

Entretanto, salienta-se que os testes de Correlação de Pearson indicaram associação positiva entre a frequência de uso e a produção de enunciados afirmativos semi-controlados, no GEG ($r=0,864$, $p<0,05$). Em outras palavras, a maior frequência de uso da L2 aumenta a quantidade de acertos na produção desses enunciados. Destaca-se que esse foi o tipo de enunciado em que o GEC obteve a menor acurácia, nos testes de produção, inclusive, apresentando uma diminuição nos escores do pré-teste para o pós-teste. Por outro lado, o GEG apresentou um leve aumento na produção desses enunciados

entre os testes. Conjectura-se que a frequência de uso associada à instrução explícita possa ter contribuído para esse desempenho.

Cabe ressaltar que, apesar de ter apresentado correlação positiva com a frequência de uso na produção de afirmativos semi-controlados, o GEG foi o grupo que obteve menor média de acurácia, no geral. Sendo que, inclusive, os grupos controle tiveram escores superiores aos do GEG. Deve-se considerar que: i) o GEC e o GCG foram os grupos com menores médias de uso diário, mas com maiores escores de acurácia nos testes de produção linguística; e ii) ainda que GEG tenha apresentado associação positiva entre frequência de uso e desempenho nos enunciados afirmativos semi-controlados, isso não fez com que o grupo se sobressaísse em relação aos outros grupos.

A análise de experiência linguística abrangia cinco fatores: i) percentual de contato diário; ii) escala de exposição atual; iii) escala domínio geral de habilidades; iv) ter vivido em um país hispano-falante; e v) meses de imersão em diferentes contextos. Em relação ao percentual de contato atual, destaca-se que o GEG foi o grupo com a maior média ($M=81,00$), enquanto que o GEC foi o grupo que teve menor média ($M=23,85$). Destaca-se que no que se refere à escala de contato atual o GEG é, novamente, o grupo com maior média ($M=7,00$), ao contrário dos grupos do contexto de curso livre que obtiveram as menores médias ($M=5,00$, para ambos os grupos). Presume-se que o fato de os participantes de curso livre terem apresentado médias inferiores as dos participantes de graduação, se deva, em parte, à especificidade dos contextos. Entretanto, ainda que o GEG apresente médias superiores de contato e escala de exposição atual, essas variáveis parecem não influenciar nem no desempenho dos participantes, de um modo em geral, e nem estar associadas a efeitos da instrução. Isso se evidencia, considerando-se que, apesar de ser o grupo com menores índices de contato e exposição, o GEC foi o grupo que obteve, no geral, aumento nos escores no pós-teste, nos testes de produção. Além disso, verifica-se que o GCG tem médias menores as do GEG, porém, apresenta escores maiores do que os desse grupo. Infere-se, portanto, que não é a quantidade, mas o tipo de exposição e contato que parecem interferir no desempenho dos participantes na aquisição dos enunciados-alvo deste estudo.

Outro aspecto analisado foi a escala domínio geral de habilidades. O GCG apresentou a maior média ($M=4,75$) e o GCC ($M=4,00$), foi o grupo com menor índice de domínio de habilidades. Os testes de Correlação de Pearson indicaram associação positiva entre a domínio na habilidade de fala e produção das enunciados afirmativos semi-controlados, no GEC ($r=0,959$, $p<0,001$), o que indica que quanto maior o nível de

domínio geral de habilidade, mais acurado era o desempenho na produção desse tipo de enunciado. Ressalta-se que o desempenho menos acurado do GEC foi nesse tipo de enunciado, havendo, inclusive, uma diminuição na média de acertos do pré-teste para o pós-teste. Sendo assim, conjectura-se que o maior nível de proficiência nas habilidades possa suprimir a ausência de efeitos da instrução explícita. Salienta-se que os grupos que apresentaram médias superiores, GCG e GEC ($M=4,60$), foram também os que obtiveram maiores escores nos testes de desempenho linguístico. Por outro lado, o GCC, que foi o grupo com menor média, apresentou desempenho menos acurado, na maioria dos testes linguísticos.

O último fator analisado, no que se refere à experiência linguística, foi a imersão que abrangia: i) ter vivido em um país de fala hispana; e ii) meses de imersão em diferentes contextos. Em relação a ter vivido fora, o GCG ($M=0,75$) foi o grupo que apresentou a maior média e o GCC ($M=0,00$) foi o que teve a menor média. Tais dados indicam que quase todos os participantes do GCG tiveram a experiência de ter morado, durante algum tempo, em algum país de fala hispana, ao contrário dos participantes do GCC que nunca vivenciaram isso. Os estudos de Sanz (2014) indicam que estar em um contexto de imersão parece contribuir mais para a aquisição de alguns fatores da L2 (por exemplo, o desenvolvimento da habilidade oral) do que estar em um ambiente formal de aquisição. Dias (2015) argumenta que aprendizes que vivem há mais tempo em um país de fala hispana (Colômbia, no caso) apresentaram desempenho mais similar ao de nativos na aquisição de interrogativos totais.

Os resultados deste estudo indicam que ter vivido fora parece ter contribuído positivamente para o desempenho dos participantes do GCG, visto que: i) foi o grupo com desempenho mais acurado nos testes de compreensão, para os dois tipos de enunciados; ii) foi o grupo com segundo desempenho mais acurado nos testes de produção. A partir disso, supõe-se que viver em um país de fala hispana, aparentemente, supre a ausência de efeitos da instrução explícita, no que se refere à compreensão dos enunciados. Além disso, parece minimizar a falta de instrução explícita na produção dos enunciados-alvo, tendo em vista que, nesse caso, o GEC apresentou escores maiores do que os do GCG, na maioria das tarefas.

Por outro lado, o GCC, que foi o grupo que obteve a maior média de meses de imersão ($M=79,40$) foi o que apresentou, no geral, desempenho menos acurado, sobretudo, no que se refere aos testes de produção. Enquanto que o grupo com menor média ($GEC=18,20$) obteve escores maiores, na maioria dos testes. A partir disso,

pressupõe-se que a instrução explícita parece ser mais benéfica do que estar muitos meses imersos em determinados contextos da L2. Considerando-se os resultados deste estudo, deve salientar que o tipo de imersão deve ser levado em conta. Pois, participantes que viveram em país de fala hispana tiveram desempenho mais acurado do que os que não viveram. Nota-se, também, que os participantes que estiveram muitos meses imersos em diferentes contextos de uso da língua apresentaram desempenho menos acurado dos que os que estiveram por duração de tempo menor.

Considerando-se as variáveis apresentadas nesta seção, observa-se que o percentual de contato atual e a escala de exposição atual parecem auxiliar no desempenho de participantes, mas não suprem efeitos de instrução. Ao contrário, a escala de domínio geral de habilidades e ter vivido em um país de fala hispana, aparentemente, minimizam a ausência de instrução explícita na aquisição dos enunciados-alvo.

No que se refere à experiência docente, destaca-se que apenas participantes do contexto de graduação atuam ou atuaram como docentes, o que já era esperado. Sendo que todos os participantes do GCG ($M=1,00$) têm experiência docente, ao contrário do GEG ($M=0,40$), em que menos da metade dos participantes são ou foram docentes de espanhol. Considerando-se que o desempenho dos participantes do GCG foi superior aos do GEG, tanto nos testes de compreensão, quanto nos testes de produção, ainda que a instrução explícita não tenha sido aplicada para o GCG. Corroborar-se que a experiência docente possa minimizar a ausência dos efeitos da instrução explícita. Entretanto, deve-se salientar que, no geral, o GEG apresentou escores superiores aos do GCG, em quase todos os testes de produção (exceto na produção semi-controlada de enunciados afirmativos). Esses resultados parecem indicar que a experiência docente supre a ausência de instrução para a produção, mas não completamente, tendo em vista que as médias de acurácia foram mais altas no grupo que recebeu (GEG). Por outro lado, as médias do GCG foram maiores na compreensão, apontando que, nesse caso, aparentemente, a experiência docente seja uma variável que influencie no desempenho dos participantes.

Os resultados apresentados nesta seção corroboram a hipótese de que os efeitos da instrução explícita podem ser afetados por diferenças individuais dos aprendizes. Observou-se que as DIs idade, frequência de uso e escala de domínio geral de habilidades estão associadas diretamente ao desempenho dos participantes em testes de produção linguística, conforme os testes de Correlação de Pearson e de Regressão Linear Simples. Além disso, notou-se que a ter vivido em um país de fala hispana e a experiência docente podem minimizar a ausência de instrução explícita, sobretudo, na produção dos

enunciados-alvo, considerando o desempenho do GCG. Em suma, a partir dos Testes de Correlação de Pearson, foi possível observar algumas interações significativas entre instrução explícita e DIs, conforme exposto no Quadro 7, exibido a seguir:

Quadro 7 - Interações entre Instrução Explícita e DIs

Grupo	Interação Identificada	Valor de P
GEG	Frequência de uso e produção semi-controlada de enunciados afirmativos.	($r=0,864$, $p<0,05$)
GEC	- Idade e produção controlada de enunciados afirmativos.	($r=0,911$, $p<0,03$)
GEC	- Idade e produção semi-controlada de interrogativos totais.	($r=-0,951$, $p<0,01$)
GEC	- Domínio Geral de Habilidades e produção semi-controlada de enunciados afirmativos.	($r=0,959$, $p<0,01$)

No capítulo seguinte são feitas algumas considerações finais sobre este estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado partindo da carência de pesquisas que analisem as interações entre efeitos de condição pedagógica (instrução explícita) e DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística, experiência docente e capacidade atencional), pois, segundo alguns pesquisadores, as DIs parecem explicar a grande variabilidade no nível de proficiência entre aprendizes adultos de uma L2 (ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016; SANZ, 2005). Outro aspecto que motivou o desenvolvimento desta pesquisa foi a ausência de estudos que analisem a aquisição de aspectos suprasegmentais em L2 (a entoação, nesse caso). Discute-se que a entoação é um fenômeno que abrange tanto aspectos linguísticos, quanto paralinguísticos. Ou seja, além de indicar a diferença entre tipos de enunciados, permite que o falante expresse as suas emoções e intencionalidade comunicativa (MORENO, 2002; AKERBERG, 2011; DIAS, 2015).

Tendo em vista o exposto, esta pesquisa visa a contribuir tanto com os estudos sobre interações entre condições pedagógicas e DIs, no campo da ASL, quanto com o escopo de estudos sobre a entoação em espanhol/L2, sobretudo, na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais. E, a partir disso, almeja-se contribuir com a área de Linguística Aplicada, no sentido de auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas, mais eficazes para o ensino dos enunciados-alvo deste estudo.

O objetivo geral era observar os efeitos da instrução explícita na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais. Os resultados apontaram que, normalmente, os participantes dos grupos experimentais (GEG e GEC) aumentaram os escores do pré-teste para o pós-teste, tanto nos testes de compreensão, quanto nos testes de produção. No entanto, no contexto da graduação os participantes do GCG obtiveram escores maiores do que os do GEG. Cabe ressaltar também que as análises estatísticas não evidenciaram resultados significativos para efeitos de instrução, o que parece indicar que ainda que os escores aumentem após o recebimento da instrução explícita isso não faz com os participantes dos grupos experimentais tenham desempenho muito maior que os dos grupos controle.

Dentre os objetivos específicos, três deles visavam a analisar as interações entre os efeitos da instrução explícita e as DIs (idade, frequência de uso, experiência linguística, experiência docente e capacidade atencional) na aquisição de enunciados declarativos e

interrogativos totais. Verificou-se que os testes de Correlação de Pearson e de Regressão Linear Simples indicaram associações positivas entre produção controlada de enunciados afirmativos e a idade, e entre produção semi-controlada de afirmativos e domínio geral de habilidades no caso do GEC. No GEG foi observada associação positiva entre instrução explícita (produção semi-controlada de afirmativos) e frequência de uso. Em outras palavras, a acurácia dos participantes nesses testes parece ser devida a essas DIs (idade, frequência de uso e domínio geral de habilidades). Além disso, os testes de Correlação de Pearson apontaram associação negativa entre produção semi-controlada de interrogativos totais e idade no GEC. Destaca-se que, nessa tarefa, este grupo foi o que obteve a maior média de acertos, no geral. Com isso, pressupõe-se que tal desempenho possa ser atribuído aos efeitos da instrução explícita.

Observou-se também que outras DIs – ter vivido em país de fala hispana e experiência docente – parecem suprir a ausência de instrução explícita para a compreensão dos enunciados-alvo, bem como, aparentemente, minimizam a ausência da instrução explícita nas tarefas de produção, tendo como base o desempenho do GCG.

Em relação ao objetivo que previa a análise do desempenho dos participantes nos testes de compreensão e produção, destaca-se que, no geral, nos testes de compreensão, os participantes tiveram desempenho mais acurado nos enunciados declarativos, porém demoraram mais em respondê-los, enquanto que os escores foram mais baixos nos interrogativos totais, mas o TR foi menor, ou seja, os participantes erraram mais, mas responderam mais rápido esses enunciados. Tais resultados parecem evidenciar que, no que tange à compreensão, os enunciados declarativos são mais fáceis de serem entendidos, mas o seu processamento é mais lento. Ao contrário dos interrogativos totais, que são mais difíceis de serem entendidos, mas o processamento é mais rápido. Destaca-se que a maior rapidez no processamento de interrogativos totais, talvez, seja atribuída à tendência inicializadora, que faz com que o tom médio inicial e o tonema final sejam produzidos em um tom superior aos dos declarativos (SOSA, 1999).

Na produção, observa-se que os grupos tendem a apresentar maior dificuldade com os interrogativos totais do que com os declarativos, conforme previsto. Entretanto, cabe ressaltar que o GEC obteve escores superiores na produção de interrogativos totais do que de declarativos. Sendo que o grupo não alterou os escores entre os testes na produção de afirmativos controlados, e diminuiu as médias de acertos entre pré-teste e pós-teste, na produção semi-controlada de afirmativos. Tais resultados parecem indicar que a instrução explícita pode ter sido mais benéfica para a aquisição de interrogativos

totais do que de declarativos, neste grupo. Supõe-se que devido a maior diferença entre o padrão dos interrogativos totais, em comparação aos declarativos, tenha feito com que os participantes se atentassem mais à produção desses enunciados (interrogativos totais).

Em relação aos tipos de enunciados produzidos nos testes de produção livre, verifica-se que todos os grupos tiveram médias superiores na produção de declarativos, em oposição à produção de interrogativos totais. Em vista disso, e considerando-se os escores, no geral, nos testes linguísticos, infere-se que os enunciados interrogativos totais parecem ser mais difíceis que os declarativos para aprendizes brasileiros de espanhol/L2, corroborando com o que haviam sugerido Akerberg (2011) e Dias (2015). Salienta-se que, aparentemente, a abordagem com instrução explícita na aquisição desses enunciados pode ser benéfica, causando um desempenho mais acurado na produção dos mesmos, tendo como base os resultados do GEC. No entanto, cabe ressaltar que as DIs dos participantes também devem ser consideradas, visto que os efeitos da instrução parecem estar relacionados positiva ou negativamente a elas. Em outras palavras, as DIs aqui investigadas parecem potencializar ou minimizar os efeitos da instrução explícita.

Entretanto, este estudo teve algumas limitações, a saber: i) o tamanho da amostra é muito pequeno, porque os cursos de espanhol, principalmente nos níveis finais, têm grupos bastante reduzidos, e nem todos os aprendizes participaram do estudo (sendo, portanto, uma amostra de conveniência), o que dificultou a obtenção de dados mais robustos; ii) limitações temporais, tendo em vista que a entoação é um dos conteúdos finais, nos programas de ambos os contextos, não se pôde realizar um tratamento de instrução explícita mais duradouro, nem foi possível aplicar um pós-teste tardio, a fim de verificar os efeitos da instrução explícita a longo prazo; e iii) o fato de os participantes não terem acesso à percepção de entoação produzida por um falante do sexo masculino, considerando-se que só se pode contar com uma falante nativa do sexo feminino no momento da elaboração dos instrumentos para a geração de dados.

Tendo como base as limitações apresentadas, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas com amostras maiores e com maior duração da instrução explícita. Além disso, sugere-se que, além do pós-teste imediato, se analise os efeitos da instrução explícita em um pós-teste tardio. Propõe-se também a realização de estudos que investiguem os efeitos da instrução explícita em outros contextos e que analisem a interação da instrução explícita com outras DIs, como: níveis de proficiência variados, capacidade de memória de trabalho e sexo. Indica-se a realização de estudos que observem interações entre instrução explícita e DIs na aquisição de outros elementos suprasegmentais, com vistas

a contribuir para o aumento do escopo e discussões da área de estudos sobre interações entre condições pedagógicas e DIs e para área de Fonética e Fonologia, no campo da ASL.

REFERÊNCIAS

- AKERBERG, M. Aquisição da Pronúncia: a entoação em afirmações e perguntas sim/não. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.50, n.1, p. 153-167, 2011.
- ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. Perceber, notar e aprender: uma visão conexcionista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Ano 3, n. 5, 2005.
- ALVES, U.K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R.R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 211-230.
- ALVES, U.K. O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- ALVES, U.K.; BARRETO, F.M. O processamento e a produção dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In: LAMPRECHT, R.R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 193-209.
- AQUINO, C. Interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? *Letrônica*, v. 5, n. 3, p. 125-141, 2012.
- AZEREDO, F.; MELLO, H.R. de. Correção de erro, atenção e *noticing*: relevância para a sala de aula. *Organon*, Porto Alegre, v.26, n.51, jul.dez.2011, p. 193-216.
- BARBOSA, P.A. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p. 11-27, 2012.
- BERGSLEITHNER, J.M. Mas afinal, o que é a *noticing hypothesis*? *Interdisciplinar*, n.4, v. 9, p. 100-106, 2009.
- _____. Atenção e memória de trabalho na produção oral em L2. In: BERGSLEITHNER, J. M. WEISSHEIMER, J. MOTA, M. B (Orgs.). *Produção Oral em LE: Múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 33-46.
- BODOLAY, A. Análise prosódica de línguas em contato: questões totais no português e no espanhol falado na fronteira Brasil/Uruguai. In: Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala, 3, 2011. Belo Horizonte. *Anais do Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala*. Belo Horizonte: Periódicos UFMG, 2011. p. 8-14. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio/article/view/1199/1348> Acesso em 13 set. 16.

BIALYSTOK, E. et al. Bilingual Minds. *Psychological Science*, v. 10, n.3. Association for Psychological Science, 2009, p. 89-129.

BOWDEN, H.W.; SANZ, C.; STAFFORD, C.A. Individual Differences: Age, sex, working memory and prior knowledge. In: SANZ, C. (Ed.). *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: methods, theory, and practice*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005. p. 105-140.

BYGATE, Martin. Speaking. In: CARTER, R. NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP, 2001, p. 14-20.

CAGLIARI, L.C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 23, p. 137-151, 1992.

CANTERO SERENA, F. J. Fonética y didáctica de la pronunciación. In: MENDOZA, A. (Coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall. p. 545-572. 2003.

CANTERO SERENA, F.J. La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. *Eufonía Didáctica de la música*, Barcelona, v. 1, n. 42, p. 19-39, abr. 2008.

CANTERO, F. J.; M. A. DE ARAÚJO; Y.H. LIU; Y.K. WU & A. ZANATTA: Patrones melódicos de la entonación interrogativa del español en habla espontánea, *Actas del II Congreso de Fonética Experimenta*. Sevilla: Univ. Sevilla. p. 118-123. 2002.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J.M; GRINER, B. *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COSTA, A.; HERNÁNDEZ, M.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*. V. 106. Elsevier Science B.V. 2008. p. 59-86.

COUTO, L.R.; SÁ, P.F.de.; FIGUEIREDO, N.S. Gêneros orais e entoação: os enunciados interrogativos no espanhol de Buenos Aires e Montevideú. *Interdisciplinar, Itabaiana-SE*, n. VIII, v. 17, 2013, p. 69-98.

COX, J.G.; SANZ, C. Deconstructing PI for the ages: Explicit instruction vs. practice in young and older adult bilinguals. *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, v.53, n.2, p. 225-248, 2015.

CRYSTAL, D. Prosodic development. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Eds.). *Language Acquisition: Studies in First Language Development*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CRYSTAL, D. Prosodic Systems and Language acquisition. In: LEON, P.R.; FRAURE, G.; RIGAULT, A. (Eds.). *Prosody Feature Analysis*. Montreal: Didier, 1970. p. 77- 90.

- De GROOT, A. M. B. Bilingual memory. In: GROSJEAN, F.; LI, P. *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013, p. 171-191.
- DEKEYSER, R. M. Más allá de la atención a la forma. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Atención a las formas en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. España: Edinumen, 2009, p. 57-78.
- DIAS, E.C.O. Declarativas e interrogativas totais no espanhol L1 e L2 falado em Bogotá: uma contribuição para estudos prosódicos. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Press, 1998.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Atención a las formas en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. España: Edinumen, 2009.
- ELLIS, R. Implicit and Explicit Learning. In: ELLIS, R. et al. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: British Library, 2009. P.3-27.
- ELLIS, R. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Nova Zelandia: Research Division, 2005.
- ELLIS, R. The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, v. 54, n. 2, 2004, p. 227-275.
- FIGUEIREDO, F.J.Q.de. Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 3. Ed. Goiânia: Ed. UFG, 2015. p.15-47.
- FINGER, I.; ORTIZ-PREUSS, E. Atenção ao *input* e aprendizagem: o papel da instrução explícita na aquisição do Espanhol como L2. *Letras de Hoje*, v. 44, n. 3, p. 78-85, 2009.
- FONTANA, B.; LIMA, M.S.; Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 81, p. 15-28, ago. 2009.
- GASS, Susan; SELINKER, Larry. *Second Language acquisition: an introductory course*. 3ª Ed. New York: Routledge, 2008.
- IZUMI, S. Noticing and L2 Development: Theoretical, Empirical, and Pedagogical Issues. In: BERGSLEITHNER, J.M.; FROTA, S.N.; YOSHIOKA, J.K. (ed.) *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, 2013. p. 25-38.
- KRASHEN, S.D. *The Input Hypothesis and its rivals*. London: Longman. 1985.
- LANTOLF, J.P; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J.P; APPEL, G. (Ed.).

Vygotskian Approaches to Second Language Research. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LENET, A.E.; SANZ, C.; LADO, B.; HOWARD Jr, J. H.; HOWARD, D.V. Aging, pedagogical conditions and differential success in SLA: an empirical study. In: SANZ, Cristina; LEOW, Ronald (eds.). *Implicit and explicit language learning: conditions, processes and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington DC: Georgetown University Press, 2011, p. 73-84.

LEOW, R.P.; ADRADA-RAFAEL, S. La atención y la concienciación en el campo de la adquisición de segundas lenguas. (No prelo)

LIMA, M.S.; MENTI, M.M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, Curitiba, n. 62, p. 119-136, jan.-abr. 2014.

LONG, M.H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: De BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.

LYRIO, A.L.L. Ensino Comunicativo e Foco na Forma (FONF). *Litterae -Perspectivas do ensino de línguas e de literaturas*, v. 1, n. 1, p. 22-47, 2012.

MACINTYRE, P.D.; GREGERSEN, T.; CLÉMENT, R. Individual Differences. In: HALL, G. (Ed.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 1-24.

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H. K.; KAUSHANSKAYA, M. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 50, p. 940-967, 2007.

MILAN, P. Entoação das interrogativas totais do espanhol produzidas por um madrilenho e por um professor de espanhol, falante de português brasileiro de Curitiba. *Revista X*, volume 1, 2014, p. 35-57.

MORAES, G.B.de. Um estudo com Foco na Forma (IFF): O presente do subjuntivo em espanhol. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, 2015, p. 51-90.

MORENO, M. C. Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Dialnet*, v. 14, 2002. p. 65-75. Disponível em: <
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=295018>> Acesso em 03 fev.2017.

NUNES, V.G. Análises Entonacionais de Sentenças declarativas e interrogativas totais nos falares florianopolitano e lageano. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

ORTEGA, Lourdes. *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge, 2013.

- ORTIZ-PREUSS, E. A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no *se* – operador aspectual como delimitador em espanhol. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.
- ORTIZ-PREUSS, E. Similaridade linguística entre português e espanhol: efeitos na produção de fala em L2. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, v. 8, n. 10, p. 66-82, 2014.
- ORTIZ-PREUSS, E.; SANZ, C. Aquisição de L2: Interação entre variáveis externas e internas. In: ORTIZ-PREUSS, E; COUTO, E. K. N. N. do; RAMOS, R. M. do. (Orgs.). *Múltiplos olhares e Linguística e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2016, p.121-134.
- PINTO, M.S. Transferências prosódicas do PB/LM na aprendizagem do E/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais. 2009. 378f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- PRIETO, P. Teorías lingüísticas de la entonación. In: PRIETO, P. *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel, 2003. p.14-33.
- RAE. Fonética y fonología. Cuestiones generales. In: _____. *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, 2011. p. 19-22.
- RAE. La entonación In: _____. *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: EspasaLibros, 2011. p. 435-488.
- REZNITSKAYA, A. Introdução à pesquisa como investigação quantitativa. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2008. p. 126-145.
- SANZ, C. Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: The SALA Project, an appraisal. In: PÉREZ-VIDAL, C. (Ed.). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 2014. p. 1-13.
- SANZ, C.; SERAFINI, E.J. Cognición y L2: El papel de las diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras con especial atención a la memoria operativa. (No prelo).
- SANZ, Cristina. Adult SLA: the interaction between external and internal factors. In: SANZ, Cristina. (Ed.). *Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC: Georgetown University Press, 2005, p. 3-20.
- SANZ, C. MORGAN-SHORT, K. Explicitness in Pedagogical Interventions: Input, Practice and Feedback. In: SANZ, C. (Ed.). *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: methods, theory, and practice*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005. p. 234-266.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press, 2001, p. 3-32.

SCHMIDT, R. Consciousness and Foreign Language Learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawaii, 1995. p. 01-63.

SCHMIDT, R. *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics*, v. 11, 1990, p. 129-158.

SEARA, I.C.; NUNES, V.G.; LAZAROTTO-VOLCÃO, C. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SEMINO, M. J. I. La entonación en español y en portugués. In: BRISOLARA, L. B.; SEMINO, M. J. I. *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: ejercicios prácticos*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.103-126.

SKEHAN, P. A Framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, v.17, n. 1, 1996, p. 38-62.

SOSA, J.M. *La entonación del español*. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología. Madrid: Cátedra, 1999.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, v.30, 1997, p. 73-87.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J.P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2001. p. 97-114.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (Eds). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

ULLMAN, M. T. Uma perspectiva da Neurociência Cognitiva na aquisição de segunda língua: o modelo Declarativo/Procedural. In: PERNA, C. B. L.; MOLSING, K. V. (Orgs.). *Tópicos em cognição, bilinguismo e pragmática*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2013. p. 1-22.

VANPATTEN, Bill. Processing instruction. In: SANZ, Cristina (Ed.). *Mind and Context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC: GUP, 2005, p. 267-281.

_____. Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, v. 52, n. 4, p. 755-803, 2002.

_____. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Ablex Publishing Corporation: New Jersey, 1996.

VIDAL, R.T. Ensino-Aprendizagem do Foco na Forma: Retorno ou Recomeço? *theESpecialist*, v.28, n. 2, p. 159-184, 2007.

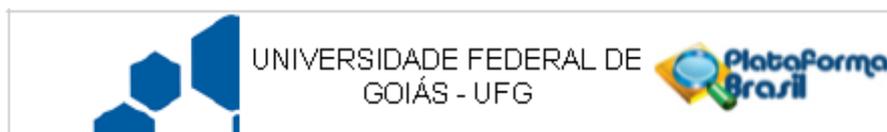
VYGOSTKY, L.S. A interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 103-119.

VILAPLANA, E.E.; VIVES, P.P. La notación prosódica del español: una revisión del Sp_ToBI. *EFE*, v. 7, p. 263-283, 2008.

WILLIAMS, J. Attention, Awareness, and Noticing in Language Processing and Learning. In: BERGSLEITHNER, J.M.; FROTA, S.N.; YOSHIOKA, J.K. (ed.) *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in Honor of Richard Schmidt*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, 2013. p. 39-57.

ANEXOS

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INSTRUÇÃO FORMAL NO ENSINO DA ENTONAÇÃO EM ESPANHOL/L2: EM FOCO OS ENUNCIADOS ASSEVERATIVOS E INTERROGATIVOS TOTAIS

Pesquisador: Rhanja Rafaella Rodrigues

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49155915.5.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.315.711

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa a ser desenvolvido no programa de mestrado da Faculdade de Letras da UFG. Trata-se de estudo quantitativo com dados obtidos em testes de compreensão e produção linguística. Também se considera um estudo semi-experimental que pretende analisar efeitos da instrução formal na aprendizagem da entonação, especificamente de enunciados afirmativos e interrogativos totais, aplicada em um grupo de aprendizes de espanhol.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o papel da instrução formal no ensino da entonação em L2.

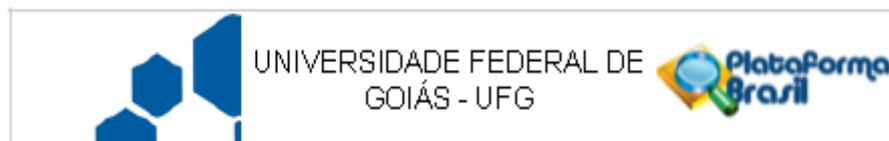
Objetivo Secundário:

Realizar um levantamento bibliográfico a fim de expor um panorama dos estudos relativos à temática. Analisar se a instrução formal influencia na percepção, compreensão e produção de enunciados asseverativos e interrogativos totais. Observar se a instrução formal contribui para a conscientização fonológica dos aprendizes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que o estudo não oferece riscos aos participantes e assegura a estes o direito de interromper sua participação a qualquer momento. Observa que os benefícios do estudo

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.ppl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer nº 215/11

são relativos a metodologia de ensino da língua estrangeira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem elaborado, bibliografia atualizada e metodologia bem delineada. Observa-se a relevância do estudo na construção de metodologias de ensino de língua estrangeira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo cumpre as normativas éticas de pesquisa, documentação devidamente apresentada e assinada. TCLE com linguagem clara, objetivos da pesquisa, garantia de sigilo, tratamento de dados, relação de danos e benefícios e telefones do responsável pela pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

conclui-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

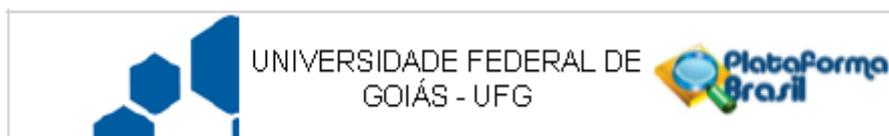
Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar Relatório Final quando do encerramento do presente protocolo de pesquisa com a devida comprovação da produção.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_585620.pdf	10.09/2015 13:54:52		Aceito
Outros	Questionario_sobre_proficiencia_e_historico_linguistico.docx	10.09/2015 13:52:24	Rhanya Raíella Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10.09/2015 13:51:35	Rhanya Raíella Rodrigues	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10.09/2015 13:50:50	Rhanya Raíella Rodrigues	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.docx	10.09/2015 13:50:12	Rhanya Raíella Rodrigues	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia.pdf	10.09/2015 13:49:17	Rhanya Raíella Rodrigues	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso.pdf	10.09/2015 13:46:58	Rhanya Raíella Rodrigues	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10.09/2015	Rhanya Raíella	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-570
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.ppl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer - 1215,711

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	13:45:28	Rodrigues	Aceito
----------------	--------------------	----------	-----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIÂNIA, 10 de Novembro de 2015

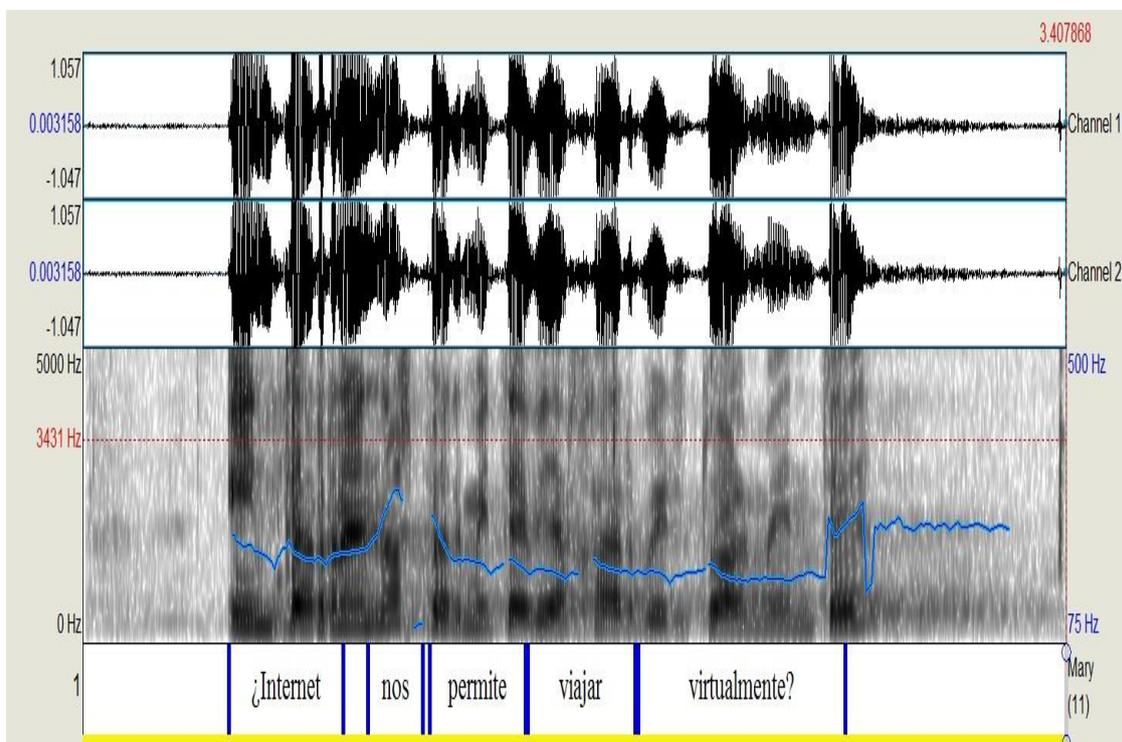
Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74001-970
 UF: GO Município: GOIÂNIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cnp_ppi.ufg@gmail.com

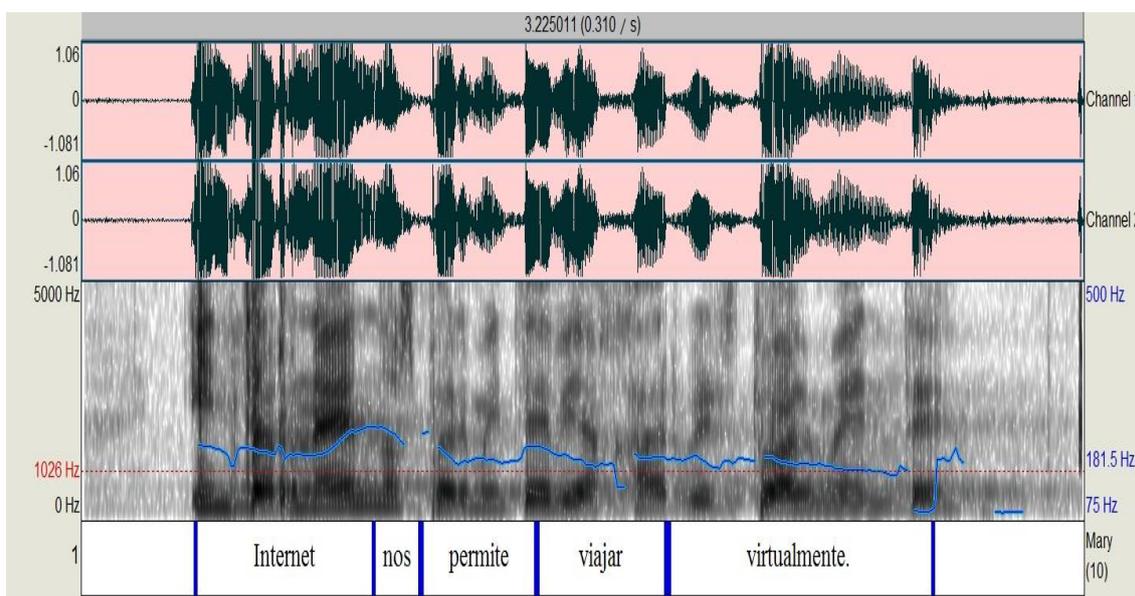
Página 02 de 02

AnexoB: Espectrogramas *PRAAT* – Instrução Explícita

- INTERROGATIVO TOTAL

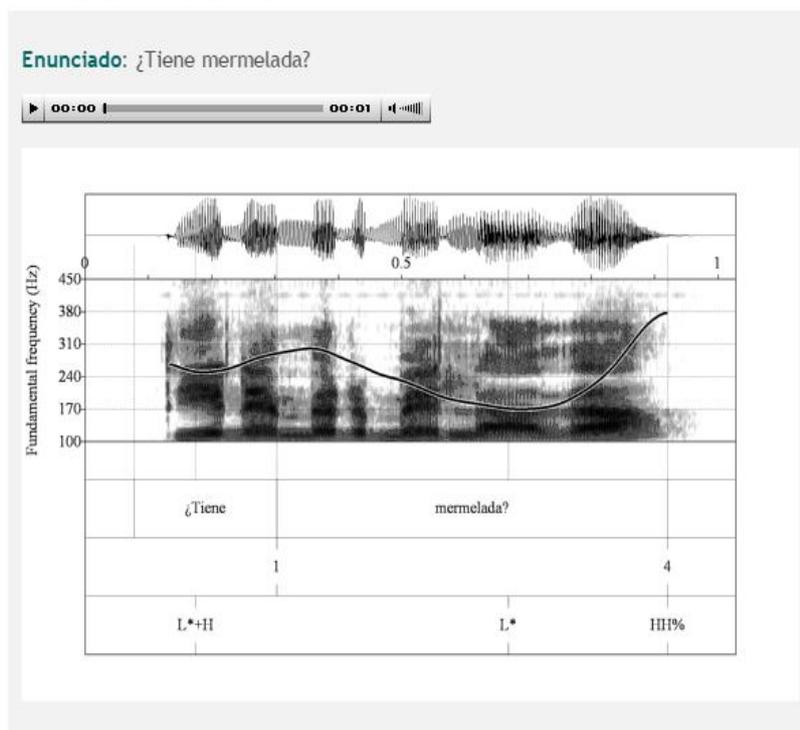


- DECLARATIVO

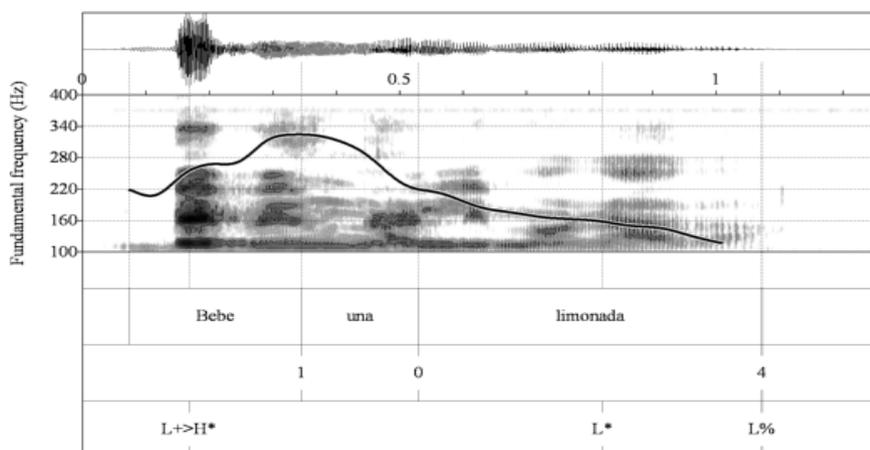


Anexo C: Espectrogramas *Atlas de la Entonación del Español*– Instrução Explícita

- **INTERROGATIVO TOTAL**



- **DECLARATIVO**



APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA



Participante n° _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela pesquisadora RHANYA RAFAELLA RODRIGUES, aluna do PPGLL/FL/UFG em nível de mestrado, e sua orientadora a professora doutora ELENA ORTIZ PREUSS.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras, através dos telefones 9202-3344 (inclusive por ligação a cobrar). Em caso de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

O presente estudo visa observar os efeitos da instrução na fala em espanhol como L2, no que se refere à entonação. Na pesquisa serão realizados testes linguísticos, envolvendo percepção e produção de enunciados afirmativos, negativos e interrogativos. Os testes são feitos através de um computador, em que o participante deve responder aos comandos solicitados (por exemplo, indicar as modalidades de enunciados ouvidos, ler diferentes modalidades de enunciados e produzir frases em distintas modalidades enunciativas). O computador registrará os tempos de reação dos participantes e as respostas nas tarefas.

Aos participantes é garantido: recebimento de resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com o estudo; que a pesquisa não oferece riscos, além da possibilidade de desconforto gerado pela rapidez dos testes, o qual é minimizado pela liberdade de participação e de poder deixar de responder perguntas sem haver qualquer prejuízo ao participante. Garante-se também que a participação é voluntária, havendo plena liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto acarrete qualquer prejuízo; privacidade através da manutenção do sigilo dos nomes quando da divulgação dos resultados em eventos e artigos científicos; e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos, vinculados ao projeto de pesquisa.

Os dados serão guardados pela pesquisadora responsável pelo prazo de 5 anos e posteriormente serão destruídos.

Os resultados serão publicados em forma de dissertação e artigo científico, sejam eles favoráveis ou não aos objetivos desta pesquisa.

Nome e Assinatura dos pesquisadores _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelas pesquisadoras responsáveis sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do participante: _____

Apêndice B: Questionário de Histórico e Proficiência Linguística

Questionário sobre proficiência e histórico linguístico

Data: _____ Código do participante: _____

Nome: _____ Sexo: () () M

Idade: _____ Data de nascimento: _____ Lugar de nascimento: _____

Nível de escolaridade:

() Ensino superior completo () Ensino superior incompleto () Pós-graduação -

Nível: _____

(1) Liste todas as línguas que você sabe, conforme seu **nível de domínio**:

Língua A	Língua B	Língua C	Língua D	Língua E

(2) Liste todas as línguas que você sabe, conforme a **ordem de aquisição** (a Língua 1 é a sua língua nativa):

Língua 1	Língua 2	Língua 3	Língua 4	Língua 5

(3) Informe a **idade** em que você:

LÍNGUA					
Começou a adquirir essa língua					
Começou a falar fluentemente essa língua					
Começou a ler nessa língua					
Começou a ler fluentemente nessa língua					

(4) Marque com um X **onde aprendeu** cada língua (pode marcar mais de uma opção)

LÍNGUA					
Casa					
Escola					
Curso de idiomas					
Sozinho					
Outro (Especifique)					

(5) Diga a porcentagem correspondente **amédia de contato** que você tem com cada língua atualmente.

(de 0% a 100%)

LÍNGUA					
%					

(6) Ao escolher um texto disponível em todas as línguas que você sabe, qual seria a porcentagem correspondente à média de vezes que **você escolheria ler** em cada uma

dessas línguas? Considere que o original tenha sido escrito em outra língua que você não sabe. (de 0% a 100%)

LÍNGUA					
%					

(7) Ao escolher uma língua para falar com alguém que é igualmente fluente em todas as línguas que você sabe, qual seria a porcentagem correspondente à média de vezes que **você escolheria falar** em cada uma das línguas. (de 0% a 100%)

LÍNGUA					
%					

(8) Você já **viveu** em outro(s) país(es)? Qual(is)? Por quanto tempo?

(9) Você já teve alguma **doença** relacionada à: visão (), audição (), fala ()? Em caso afirmativo, explique o que aconteceu e como foi sanado:

(10) Numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), indique o quanto os **fatores** seguintes contribuem/contribuíram na aprendizagem de cada uma de suas línguas:

LÍNGUA					
Interação com amigos					
Interação com a família					
Leitura					
Autoinstrução/material didático auditivo					
Ver a TV					
Ouvir rádio/músicas					
Ver filmes					
Internet					
Curso de línguas					
Outro (Especifique)					

(11) Agora indique numa escala de 0 (zero) a 10 (dez) o quanto **você está exposto(a)** atualmente a cada língua nos seguintes contextos:

LÍNGUA					
Interação com amigos					
Interação com a família					
Leitura					
Autoinstrução/material didático auditivo					
Ver a TV					
Ouvir rádio/músicas					
Ver filmes					
Internet					

Curso de línguas					
Outro (Especifique)					

(12) Numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), indique sua **percepção quanto ao seu sotaque estrangeiro** em cada uma das línguas.

LÍNGUA					
%					

(13) Numa escala de 0 (zero) a 10 (dez), indique a frequência de vezes em que lhe identificam como um **falante não nativo**, baseados em seu sotaque.

LÍNGUA					
%					

(14) Indique numa escala de 1 a 6, seu **nível de domínio** em cada uma das habilidades em cada língua. (1 = muito baixo; 2 = baixo; 3 = regular; 4 = bom; 5 = muito bom; 6 = proficiente).

LÍNGUA					
Leitura					
Escrita					
Compreensão auditiva					
Fala					

(15) Marque o **número de anos e meses** que você esteve em cada um desses contextos.

LÍNGUA					
País em que se fala essa língua					
Família que fala essa língua					
Escola/trabalho onde se fala essa língua					

(16) Marque com um X **em que língua** você:

LÍNGUA					
Fala com seu pai					
Fala com sua mãe					
Fala com outros familiares					
Fala no trabalho/ na escola					
Lê/escreve no trabalho/ na escola					

(17) Diga com que **frequência** você faz as seguintes atividades, independente da língua (Ex: todos os dias; 1x/semana; 3x/mês, etc.):

	Frequência
Fala com seu pai	
Fala com sua mãe	
Fala com outros familiares	
Fala no trabalho/ na escola	
Lê/escreve no trabalho/ na escola	

(18) Indique a média de tempo que você **usa cada língua diariamente** (de 0% a 100%):

LÍNGUA					
%					

(19) Indique em **número de horas** o quanto você usa cada língua para as seguintes atividades diariamente:

LÍNGUA					
Ver TV/ filmes					
Ouvir músicas					
Ler					
Escrever					
Falar					

(20) Marque com um X em que língua você:

LÍNGUA					
Conta					
Faz cálculos					
Faz anotações					
Expressa raiva					
Expressa afeição					

(21) Marque com um X em que língua você **se sente más seguro/a** para:

LÍNGUA					
Ler					
Escrever					
Ouvir e compreender					
Falar					

(22) Se você já fez algum **teste de proficiência**, informe os seguintes dados:

Língua	Teste	Ano	Pontuação/Resultado

(23) Se você tem mais alguma informação sobre a aprendizagem e uso de suas línguas que considere importante mencionar, por favor, escreva nas linhas a seguir.

(24) Você atua ou já atuou como docente de língua espanhola: () sim () não

Apêndice C:Pré-Teste**1) Tarefa de Compreensão Auditiva (Percepção)****Enunciados-Alvo:****- Declarativas:**

- 1- Hoy es viernes
- 2- Él gastó todo el dinero
- 3- Este lugar está ocupado
- 4- Ella habla mucho
- 5- En la calle había mucha gente
- 6- Te gusta ir a la playa
- 7- Dejó toda la fortuna para los sobrinos
- 8- Sufrió un ataque al corazón
- 9- Él es médico
- 10- Tienes tiempo ahora
- 11- Hay otras personas en casa
- 12- Las niñas van a la escuela por la tarde
- 13- El papá cuida de los niños
- 14- Esta casa tiene dos entradas
- 15- El piso es muy caro

- Interrogativas Totais:

- 1- ¿Hoy es viernes?
- 2- ¿Él gastó todo el dinero?
- 3- ¿Este lugar está ocupado?
- 4- ¿Ella habla mucho?
- 5- ¿En la calle había mucha gente?
- 6- ¿Te gusta ir a la playa?
- 7- ¿Dejó toda la fortuna para los sobrinos?
- 8- ¿Sufrió un ataque al corazón?
- 9- ¿Él es médico?
- 10- ¿Tienes tiempo ahora?
- 11- ¿Hay otras personas en casa?
- 12- ¿Las niñas van a la escuela por la tarde?
- 13- ¿El papá cuida de los niños?
- 14- ¿Esta casa tiene dos entradas?
- 15- ¿El piso es muy caro?

- Distratoras:

- 1- No, él no llegó.
- 2- No, ella no puede.

- 3- No, ellas no están.
- 4- No, ellas no vienen.
- 5- No, ellas no llegaron.
- 6- No, ellas no pueden.
- 7- No, ella no está.
- 8- No, ella no viene.
- 9- No, ella no llevó.
- 10- No, él no tiene.

2) Práctica Controlada

CONTROLADAS / PRÉ-TESTE		
AFIRMATIVAS	INTERROGATIVAS	NEGATIVAS
1- El libro es nuevo	1. ¿El libro es nuevo?	1. No, no fue al cine.
2- Juan tiene una casa nueva.	2. ¿Juan tiene una casa nueva?	2. No, no compró el coche.
3- La academia está lejos.	3. ¿La academia está lejos?	3. No, no puso huevos.
4- La entrada es gratuita.	4. ¿La entrada es gratuita?	4. No, no salió con sus hijos.
5- La carpeta es azul.	5. ¿La carpeta es azul?	5. No, no fritó las papas.
6- El zoo está cerrado.	6. ¿El zoo está cerrado?	
7- Ellos vieron la película.	6. ¿Ellos vieron la película?	
8- Ellas están en la escuela.	7. ¿Ellas están en la escuela?	
9- El cine está cerrado.	8. ¿El cine está cerrado?	
10- Ana se casó con Pedro.	9. ¿Ana se casó con Pedro?	

3) Práctica Semi-Controlada

SEMI-CONTROLADA / PRÉ-TESTE	
AFIRMATIVA	INTERROGATIVA
1. Bombeiro	1. Estudando
2. Brincando	2. Dirigindo
3. Professora	3. Cantante
4. Cozinhando	4. Carteira
5. Bailarina	5. Costureira

4) Prática Livre

PRÁTICA LIVRE/ PRÉ-TESTE
<ol style="list-style-type: none">1. Verdureiro2. Policial3. Comprando4. Conversando5. Lendo6. Tenista

ApêndiceD: Pós-Teste

1) Tarefa de Compreensão Auditiva (Percepção)

PÓS-TESTE

Enunciados-Alvo:

- Declarativas:

- 1- Ella es enfermera
- 2- Tienes clases hoy
- 3- Hay otros libros en el armario
- 4- Los chicos van al cine por la noche
- 5- La mamá cuida al bebé
- 6- Esta sala tiene dos ventanas
- 7- El espectáculo es muy tarde
- 8- Mañana es sábado
- 9- Ella leyó toda la novela
- 10- Esta caja está llena
- 11- Él estudia mucho
- 12- En la plaza había muchos pájaros
- 13- A él le gusta viajar
- 14- Guardó todos los papeles en el cajón
- 15- Comió pastel de chocolate

- Interrogativas Totais

- 1- ¿Ella es enfermera?
- 2- ¿Tienes clases hoy?
- 3- ¿Hay otros libros en el armario?
- 4- ¿Los chicos van al cine por la noche?
- 5- ¿La mamá cuida al bebé?
- 6- ¿Esta sala tiene dos ventanas?
- 7- ¿El espectáculo es muy tarde?
- 8- ¿Mañana es sábado?
- 9- ¿Ella leyó toda la novela?
- 10- ¿Esta caja está llena?
- 11- ¿Él estudia mucho?
- 12- ¿En la plaza había muchos pájaros?
- 13- ¿A él le gusta viajar?
- 14- ¿Guardó todos los papeles en el cajón?
- 15- ¿Comió pastel de chocolate?

- Distratoras:

- 1- No, ella no salió.
- 2- No, él no duerme.
- 3- No, ellos no van.
- 4- No, ella no tiene.
- 5- No, ellos no compraron.
- 6- No, ellas no salieron.
- 7- No, ellos no duermen.
- 8- No, ella no va.
- 9- No, ellos no tienen.
- 10- No, ella no compró

2) Práctica Controlada

CONTROLADAS / PRÉ-TESTE		
AFIRMATIVAS	INTERROGATIVAS	NEGATIVAS
1. Está prohibido fumar.	1. ¿Está prohibido fumar?	1. no, no perdió la cartera.
2. Ellos llegaron de viaje.	2. ¿Ellos llegaron de viaje?	2. No, no viajó para España.
3. Ella está embarazada.	3. ¿Ella está embarazada?	3. No, no fundó una empresa.
4. Ella tomó un café.	4. ¿Ella tomó un café?	4. No, no dio una fiesta.
5. Ella llegó al trabajo.	5. ¿Ella llegó al trabajo?	5. No, no lo gastó.
6. Ella cumplió la promesa.	6. ¿Ella cumplió la promesa?	
7. Lo demitieron del trabajo.	7. ¿Lo demitieron del trabajo?	
8. No vio a sus amigos.	8. ¿No vio a sus amigos?	
9. Vendió una hacienda.	9. ¿Vendió una hacienda?	
10. Se ha ido a Sudamérica.	10. ¿Se ha ido a Sudamérica?	

3) Prática Semi-Controlada

SEMI-CONTROLADA / PRÉ-TESTE	
AFIRMATIVA	INTERROGATIVA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrevendo 2. Andando 3. Cozinheiro 4. Engenheiro 5. Bebendo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Médico 2. Mecânico 3. Pedalando 4. Passeando com o cachorro. 5. Pensando

4) Prática Livre

PRÁTICA LIVRE/ PRÉ-TESTE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Correndo 2. Trabalhando 3. Comendo 4. Telefonista 5. Pintora 6. Dançando.

ApêndiceE: Plano de Aula

Instrução – Entonação

Instrução:

1. Solicitar a los alumnos a que reaccionen ante las frases siguientes:
 La internet nos permite viajar virtualmente
 Los viajes en autobús son muy aburridos
 Las vacaciones en el campo son buenas
 Viajar solo es una forma de conocer personas
 Viajar es la única cosa que compras y te hace más rico
 Hay personas que prefieren viajar en grupos
 Viajar sin planes puede ser una forma de vida
2. Explicar a los alumnos que la entonación puede hacer que las frases suenen como afirmaciones o preguntas.
3. Entregarles el cuadro con las comparaciones de la curva melódica y los espectrogramas.

Tabla 1 – Patrones de entonación del español

Descripción del tipo de oración	Comienzo del patrón	Primera sílaba tónica	Última sílaba tónica
Aseverativa o enunciativa	Subida del tono inicial	Mantenimiento de un tono medio	Bajada del tono (↓)
Interrogativa total	Subida a partir de la primera sílaba acentuada	Mantenimiento de un tono medio	Subida del tono (↑)

(SEMINO, 2014, p. 119)

Tabla 2 – Patrones de entonación del portugués de Brasil

Descripción del tipo de oración	Comienzo del patrón	Primera sílaba tónica	Última sílaba tónica
Aseverativa o enunciativa	Subida del tono inicial	Caída continua del tono	Caída del tono (<i>linha de declinação</i>) (↓)
Interrogativa total	Subida a partir de la primera sílaba acentuada	Mantenimiento de un tono medio	Subida y caída del tono en la postónica (^) (↓)

(SEMINO, 2014, p. 119)

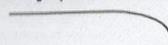
Tiempo para pronunciar (DUEÑAS; HERMOSO, 2002, p. 56; 60)

**TEMA 15:
LA ENTONACIÓN DE LA FRASE AFIRMATIVA**

Frase afirmativa con un solo grupo fónico

- Si la primera sílaba de la frase es tónica, la entonación empieza alta, se mantiene hasta la última sílaba tónica y desciende al final:

Voy yo sola



- Si la primera sílaba de la frase no es tónica, la entonación empieza baja hasta la primera sílaba tónica, se mantiene hasta la última sílaba tónica y luego desciende por debajo del tono inicial:

Se quedó en su casa

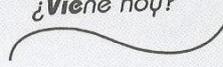


**TEMA 16:
LA ENTONACIÓN DE LAS FRASES INTERROGATIVA
Y EXCLAMATIVA**

Frase interrogativa sin elemento interrogativo

- En este tipo de frases interrogativas la entonación va subiendo hasta la primera sílaba tónica, luego empieza a bajar hasta la última sílaba tónica y por último vuelve a subir alcanzando el punto más alto:

¿Viene hoy?



4. Percepción auditiva

a. Pregunta o afirmación

Es una persona muy tímida

Tiene mucha fantasía

Él habla muchísimo

Va todos los veranos a la casa de sus abuelos

Se sube a los árboles

Le gusta leer libros de aventura

Ha sido despedido del trabajo

Siempre pierde las llaves de casa

Se compró un coche descapotable

Aprendió a navegar por internet

Reflexionar sobre las diferencias entre la entonación en portugués y español (DUEÑAS; HERMOSO, 2002, p. 61)

8. ¿Qué frase oye? Márquela.

- a.** A él no le interesa.
 ¿A él no le interesa?
 ¡A él no le interesa!
- b.** Le tocó la lotería.
 ¿Le tocó la lotería?
 ¡Le tocó la lotería!
- c.** Al final se ha enamorado.
 ¿Al final se ha enamorado?
 ¡Al final se ha enamorado!
- d.** Tú nunca me has mentido.
 ¿Tú nunca me has mentido?
 ¡Tú nunca me has mentido!
- e.** Mañana es tu cumpleaños.
 ¿Mañana es tu cumpleaños?
 ¡Mañana es tu cumpleaños!
- f.** Volvió sólo para besarla.
 ¿Volvio sólo para besarla?
 ¡Volvio sólo para besarla!

5. Percepción auditiva

1. Escucha las siguientes frases e indica la secuencia en que escuchas.

- a) () Es una persona muy tímida.
() ¿Es una persona muy tímida?
- b) () Tiene mucha fantasía.
() ¿Tiene mucha fantasía?
- c) () Él habla muchísimo.
() ¿Él habla muchísimo?
- d) () Va todos los veranos a la casa de sus abuelos.
() ¿Va todos los veranos a la casa de sus abuelos?
- e) () Se sube a los árboles.
() ¿Se sube a los árboles?
- f) () Le gusta leer libros de aventura.
() ¿Le gusta leer libros de aventura?
- g) () Ha sido despedido del trabajo.
() ¿Ha sido despedido del trabajo?
- h) () Siempre pierde las llaves de casa.
() ¿Siempre pierde las llaves de casa?
- i) () Se compró un coche descapotable.
() ¿Se compró un coche descapotable?
- j) () Aprendió a navegar por internet.
() ¿Aprendió a navegar por internet?

6. Práctica controlada

- a. Leer frases conforme la pista sobre la entonación (los compañeros van a decir si era afirmación o pregunta)

Los viajes en tren suelen ser muy aburridos
Piensa conocer el mundo entero
Los hoteles en esta ciudad son muy caros
El avión ya arribó
Siempre viaja dos veces al año
Los viajes al exterior están baratos
La moneda de este país es muy valorada
Pagó exceso de equipaje
Llegó al destino final
Le gusta viajar en avión

7. Práctica guiada

- a. Encuentre un compañero que.... (Listas de temas)

Busca a alguien que...

- 1) Haya viajado al extranjero
- 2) Haya realizado un viaje de mochilero
- 3) Le guste quedarse en albergues
- 4) Conozca a más de dos países extranjeros
- 5) Le hayan extraviado el equipaje
- 6) Haya perdido el vuelo/ ómnibus/ tren ...
- 7) Gaste mucho dinero en regalos cuando viaja
- 8) Haya conocido alguna persona famosa en algún viaje que haya hecho

- 9) Siempre prepare un gui3n de viaje
- 10) Haya viajado m1s de una vez para el mismo lugar

[Praat]

8. Pr1ctica comunicativa
 - a. Debate tem1tico: ler textos e destacar aspectos importantes para o debate.

Temas para debatir

- Quedarse en albergues:
Textos:
http://elviajero.elpais.com/elviajero/2012/10/11/actualidad/1349957705_825262.html
http://www.consumer.es/web/es/viajes/ideas_y_consejos/2011/10/23/203961.php
- Realizar un viaje de mochilero/ viajar solo /
<http://www.cronicasdeunmochilero.com/2014/02/viajar-solo-o-acompanado.html>
<http://www.circulaseguro.com/el-autostop-sus-riesgos-y-sus-ventajas/>
<http://www.gmtmas100.com/2011/01/28/viajar-solo-ventajas-desventajas-y-recomendaciones/>
<http://escribecuandollegues.com/2013/04/26/ser-mochilero-consejos-para-viajar-ligero/>