

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**MICHELLI COSMO**

**A PERCEPÇÃO E A PRODUÇÃO DE FRASES NA LÍNGUA INGLESA: UMA  
ANÁLISE DO DESEMPENHO DE APRENDIZES BRASILEIROS**

**CURITIBA**

**2010**

**MICHELLI COSMO**

**A PERCEPÇÃO E A PRODUÇÃO DE FRASES NA LÍNGUA INGLESA: UMA  
ANÁLISE DO DESEMPENHO DE APRENDIZES BRASILEIROS**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Doutor Michael A. Watkins.

**CURITIBA**

**2010**

## PARECER DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

# PARECER

Defesa de dissertação da mestranda MICHELLI COSMO para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados MICHAEL ALAN WATKINS, TERUMI KOTO BONNET VILLALBA e VERA LÚCIA POSNIK ROLOFF arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“A percepção e a produção da entoação em frases na língua inglesa: um estudo sobre aprendizes brasileiros”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
MICHAEL ALAN WATKINS		Aprovada
TERUMI KOTO BONNET VILLALBA		Aprovada
VERA LÚCIA POSNIK ROLOFF		Aprovada

Curitiba, 24 de fevereiro de 2010

Prof.ª. Dr.ª. Maria José Foltran  
Coordenadora



## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por tantos outros dons que recebi. Por Seu grande amor, misericórdia e por todas as bênçãos que tenho recebido.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Michael Alan Watkins, pela recepção, incentivo, dedicação e paciência. Obrigado por acreditar em meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, por contribuírem com meu crescimento intelectual e pelas preciosas tardes que passamos juntos. Em especial ao Prof. Dr. Erasmo Gruginski, professor que me encaminhou para a pesquisa sobre a entoação, tema com o qual me identifiquei. E aos secretários da Pós-Graduação em Letras desta Universidade, por estarem sempre dispostos a ajudar.

Aos meus colegas de mestrado, pela atenção, dedicação e por dividirem dúvidas e preocupações sobre o futuro.

Aos meus amigos, pelas horas dispensadas em conversas – ouvindo minhas aflições – e pelas palavras que tanto me confortaram.

A minha família amada. A minha mãe por ser um constante estímulo para minha vida e por cuidar sempre de mim. A meu pai por ser um exemplo de dedicação, integridade e amor a ser seguido sempre. A meu irmão, por estar presente e sempre disposto a ajudar.

Ao meu marido, Jean Pierre Paiffer, pela compreensão durante este período. E principalmente pelo amor e atenção que tem revelado durante os anos em que estamos juntos.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram na realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Ao meu amado marido, amigo e companheiro de todas as horas e aos meus queridos pais, pelo exemplo de vida.

***“Quando se sabe ouvir, não precisam muitas palavras.”***

Edgard Scandura

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ACERTOS E ERROS DO TESTE DE PERCEPÇÃO POR INFORMANTE .....	67
TABELA 2: ACERTOS DO TESTE DE PERCEPÇÃO POR FRASE DECLARATIVA E POR PERGUNTA .....	68
TABELA 3: ACERTOS E ERROS DO TESTE DE PRODUÇÃO POR INFORMANTE .....	69
TABELA 4: ACERTOS DO TESTE DE PRODUÇÃO POR FRASES DECLARATIVAS E POR PERGUNTAS...	70

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: EXEMPLO DE GE FORMADO POR UMA ORAÇÃO .....	26
FIGURA 2: EXEMPLO DE GE FORMADO POR DUAS ORAÇÕES .....	26
FIGURA 3: EXEMPLOS DE GE FORMADO POR FRASES NÃO GRAMATICIAIS .....	27
FIGURA 4: AS PARTES DE UM GRUPO ENTOACIONAL .....	28
FIGURA 5: EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO ESTREITA.....	29
FIGURA 6: EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO LARGA .....	30
FIGURA 7: EXEMPLO DE CONTORNO ASCENDENTE E DESCENDENTE .....	31
FIGURA 8: EXEMPLO DE CONTORNO ASCENDENTE E DESCENDENTE QUE CO-OCORREM .....	31
FIGURA 9: EXEMPLO DE <i>STEP-UP</i> E DE <i>STEP-DOWN</i> .....	33
FIGURA 10: CONTORNO ENTOACIONAL DE FRASE DECLARATIVA .....	35
FIGURA 11: CONTORNO ENTOACIONAL DE FRASE INTERROGATIVA.....	35
FIGURA 12: CONTORNO ENTOACIONAL DE UMA ORDEM.....	35
FIGURA 13: CONTORNO ENTOACIONAL DE UM PEDIDO OU SUGESTÃO .....	35
FIGURA 14: CONTORNO ENTOACIONAL DE INFORMAÇÃO NOVA (PRIMEIRO PLANO).....	36
FIGURA 15: CONTORNO ENTOACIONAL DE INFORMAÇÃO EM SEGUNDO PLANO.....	36
FIGURA 16: CONTORNO ENTOACIONAL USADO NO INÍCIO E FINAL DE FRASE.....	37
FIGURA 17: CONTORNO ENTOACIONAL USADO PARA ENCERRAR UM ASSUNTO .....	37
FIGURA 18: CONTORNO ENTOACIONAL USADO PARA CONTINUAR UM ASSUNTO .....	38
FIGURA 19: CONTORNO ENTOACIONAL DE INTERESSE OU DESINTERESSE NA RESPOSTA .....	38
FIGURA 20: CONTORNO ENTOACIONAL DE UM COMENTÁRIO DE ALEGRIA OU TRISTEZA .....	38
FIGURA 21: CONTORNO ENTOACIONAL DE SAUDAÇÃO SIMPÁTICA OU ANTIPÁTICA.....	39
FIGURA 22: CONTORNO ENTOACIONAL USADO PARA INFORMAR OU EXIGIR ALGO .....	39
FIGURA 23: CONTORNO ENTOACIONAL USADO EM PERGUNTA OU SUGESTÃO .....	40
FIGURA 24: CONTORNO ENTOACIONAL DE SAUDAÇÃO SIMPÁTICA OU ANTIPÁTICA .....	40
FIGURA 25: REPRESENTAÇÃO DOS CONTORNOS $H^* L^-L\%$ E $H^* L^-H\%$ .....	46
FIGURA 26: REPRESENTAÇÃO DO CONTORNO $L^* H^-H\%$ .....	47
FIGURA 27: REPRESENTAÇÃO DOS CONTORNOS $H^{**} L^-H^-L\%$ E $L^{**} H^-L^-H\%$ .....	48
FIGURA 28: GRÁFICO DO GÊNERO DOS INFORMANTES .....	59
FIGURA 29: GRÁFICO DA FAIXA ETÁRIA DOS INFORMANTES.....	60
FIGURA 30: GRÁFICO DO GRAU DE EXPERIÊNCIA EM INGLÊS DOS INFORMANTES .....	61
FIGURA 31: ACERTOS E ERROS DE CADA GRUPO - TESTE DE PERCEPÇÃO.....	72
FIGURA 32: ACERTOS E ERROS POR TIPO DE PERGUNTA – TESTE DE PERCEPÇÃO.....	73
FIGURA 33: ACERTOS E ERROS DE CADA GRUPO – TESTE DE PRODUÇÃO.....	75
FIGURA 34: ACERTOS E ERROS POR TIPO DE PERGUNTA – TESTE DE PRODUÇÃO .....	75

## LISTA DE SIGLAS

LE: Língua estrangeira

LM: Língua Materna

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

ASL: Aquisição da Segunda Língua

F<sub>0</sub>: Freqüência fundamental

GE: Grupo Entoacional

SLM: Speech Learning Model

PAM: Perceptual Assimilation Model

## SUMÁRIO

RESUMO .....	XIII
ABSTRACT.....	XIV
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O PROBLEMA.....	15
1.2 OBJETIVO .....	18
1.2.1 <i>Objetivo geral</i> .....	18
1.2.2 <i>Objetivo específico</i> .....	18
1.3 JUSTIFICATIVA .....	18
1.4 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	20
2. PROSÓDIA.....	22
2.1 A ENTOAÇÃO.....	23
2.1.1 <i>Aspectos entoacionais</i> .....	25
2.1.2 <i>O grupo entoacional</i> .....	26
2.1.3 <i>A transcrição da entoação</i> .....	28
2.1.4 <i>A representação do pitch da entoação</i> .....	30
2.1.5 <i>A função da entoação nas línguas</i> .....	33
3. ESTUDOS RELEVANTES SOBRE A ENTOAÇÃO.....	42
3.1 CRYSTAL .....	43
3.2 PIERREHUMBERT .....	45
3.3 CRUTTENDEN.....	49
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	51
4. ESTUDOS SOBRE A PERCEPÇÃO E A PRODUÇÃO .....	53
4.1 A PERCEPÇÃO E A PRODUÇÃO .....	53
4.2 <i>SPEECH LEARNING MODEL</i> .....	55
4.3 <i>PERCEPTUAL ASSIMILATION MODEL</i> .....	56
5. PESQUISA .....	58
5.1 METODOLOGIA .....	58
5.1.1 <i>Objetivos e hipóteses da pesquisa</i> .....	58
5.1.2 <i>Os informantes</i> .....	59
5.1.3 <i>Os instrumentos da coleta de dados</i> .....	61
5.1.4 <i>Os itens selecionados</i> .....	62
5.1.5 <i>Os procedimentos da coleta de dados</i> .....	63

5.1.6	<i>Descrição do Teste de Percepção</i>	64
5.1.7	<i>Descrição do Teste de Produção</i>	65
<b>5.2</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS DADOS</b>	<b>66</b>
5.2.1	<i>Dados do Teste de Percepção</i>	66
5.2.2	<i>Dados do Teste de Produção</i>	68
<b>5.3</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>70</b>
5.3.1	<i>Resultados do Teste de Percepção</i>	71
5.3.1.1	Hipótese 1	73
5.3.2	<i>Resultados do Teste de Produção</i>	74
5.3.2.1	Hipótese 2	76
<b>6.</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>78</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>90</b>
	<i>APÊNDICE 1 – RELAÇÃO DAS FRASES UTILIZADAS NA PESQUISA</i>	91
	<i>APÊNDICE 2 – SEQUÊNCIA DAS FRASES DO TESTE DE PERCEPÇÃO</i>	92
	<i>APÊNDICE 3 – FOLHA USADA NO TESTE DE PERCEPÇÃO</i>	93
	<i>APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS INFORMANTES</i>	94
	<i>APÊNDICE 5 – CARTÕES USADOS NO TESTE DE PRODUÇÃO</i>	95
	<i>APÊNDICE 6 – SEQUÊNCIA DAS FRASES DO TESTE DE PRODUÇÃO</i>	100

## RESUMO

O foco principal dessa dissertação é analisar se os brasileiros, aprendizes da língua inglesa, conseguem identificar e produzir os diferentes contornos entoacionais utilizados em frases declarativas e em perguntas sem a inversão do auxiliar. Os participantes fizeram um teste de percepção no qual eles ouviram frases produzidas por um falante nativo e escolheram entre dois tons: ascendente (perguntas sem a inversão do auxiliar) ou descendente (declarativas); seguido pela realização de um teste de produção, no qual os participantes leram frases escritas em cartões. Os resultados mostraram que tais estudantes podem distinguir entre os contornos usados em frases declarativas e em perguntas sem a inversão do auxiliar, e que eles são capazes de produzir o primeiro contorno. Entretanto, ao produzir as perguntas sem a inversão do auxiliar eles apresentaram uma tendência a usar a entoação que seria apropriada em uma *“tag question”*, isto é, uma frase afirmativa seguida de uma expressão de confirmação, mas tal fato não permite que uma frase declarativa seja ouvida como uma pergunta.

Palavras chave: entoação, percepção, produção, perguntas, frases declarativas.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this dissertation is to check if Brazilian learners of English can identify and produce different intonation patterns in declarative sentences and non-inverted questions. The participants took a perception test in which they listened to sentences produced by a native speaker and chose between two tones: rise (non-inverted questions) and fall (declaratives). This was followed by a production test, in which participants read sentences from cards. The results showed that these students could distinguish between pitch contours used in statements and in non-inverted questions, and that they were able to produce the first pattern correctly. However, when producing non-inverted questions they showed a strong tendency to use the intonation contour which would be appropriate if there was a following tag question, but which does not allow a declarative sentence on its own to be heard as a question.

Key words: intonation, perception, production, questions, declarative sentences.

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 – O Problema

A importância do conhecimento de língua estrangeira (LE) envolve o relacionamento entre pessoas e culturas, leituras de clássicos e periódicos, livros específicos, acesso ao mundo globalizado através da internet, e até em atividades corriqueiras do dia a dia, como na compreensão dos vários estrangeirismos encontrados desde cardápios de restaurantes até as vitrines das lojas. Assim, saber comunicar-se em uma língua estrangeira não é apenas mais uma aptidão pessoal, mas uma questão de sobrevivência, pois atualmente dominar outra língua tornou-se também um requisito para a obtenção de uma vaga no mercado de trabalho.

E por causa da globalização, a língua inglesa assume a posição de língua da comunicação entre os países do mundo inteiro. Em decorrência disso, além do aumento na busca pela aprendizagem desta LE e o aparecimento de centros especializados, surgem vários estudos sobre a aquisição de segunda língua (L2). Neste momento, segundo MITCHELL & MYLES (1998) ocorre uma reforma no ensino de línguas e vários são os estudiosos que buscam explicações teóricas sobre a natureza da linguagem, sobre o processo de aprendizagem da L2 e da língua materna (LM) ou primeira língua (L1).

Nessa busca pela teorização da aquisição da L2, muitos teóricos traçaram comparações e diferenciações com os estudos relevantes ao aprendizado da primeira língua. Uma dessas distinções é o fato da aquisição da primeira língua ocorrer nas primeiras fases da vida, enquanto o aprendizado da segunda geralmente ocorre mais tarde. Devido a esta diferença de fases, o processo de aprendizagem da L1 é uma novidade para o indivíduo que arrisca produções a todo o momento, mas como o aprendiz da L2 já vivenciou este processo, ele apresenta receios de não aprender a língua rapidamente ou vergonha de cometer erros. Outra diferença é que o aprendiz da língua materna está exposto à língua

diariamente, o que proporciona uma correção esporádica dos erros por um responsável ou familiar; já o da L2, além de receber uma quantidade menor de *input*, tem os erros corrigidos a todo o momento por um profissional de ensino, pois tal correção ocorre apenas nas 2 ou 3 horas semanais, que o indivíduo frequenta as aulas.

Em relação à quantidade de exposição ao *input*, ASHER (1977) afirmou que no aprendizado na LM, as crianças recebem muito *input* da mãe através do auditivo e do visual, para depois de um tempo começarem a produzir estruturas. Diferentemente do aprendiz da L2, que por ter um tempo de exposição menor à língua – às vezes reduzido ao período da sala de aula, é forçado a produzir rapidamente. Sobre esta diferença de exposição ao *input*, RICHARD-AMATO (1988), ponderou que os alunos que primeiramente recebem *input* auditivo para depois produzir as estruturas, parecem aumentar suas chances de eficiência na língua aprendida. BROWN (1994) também contribuiu com este assunto, afirmando que “A competência da compreensão auditiva é muito maior do que a competência da fala”<sup>1</sup>. Ou seja, que o aprendiz precisa desenvolver primeiramente a competência da compreensão auditiva para depois treinar e ampliar a competência da fala. Essa ordem, segundo o mesmo autor, é necessária para o sucesso do processo de aprendizagem, no qual o aprendiz de L2 precisa receber muito *input* auditivo na segunda língua para depois transformá-lo em *intake* – dados recebidos e armazenados na memória de curto prazo ou na memória permanente.

Segundo KRASHEN (1983), o ambiente da sala de aula deveria ser similar ao da aquisição da língua materna, e que os aprendizes da segunda língua deveriam ter um período maior de exposição ao *input* – que são dados de uma determinada língua que um indivíduo recebe, seja pelo auditivo, pelo visual ou pela leitura – concentrando-se mais nos significados das mensagens do que nas regras gramaticais. HYMES (1991) também defende a teoria de que a aquisição de uma língua envolve muito mais do que o domínio de um conjunto de regras.

Comparando a aquisição da LM e da L2, acreditava-se que os aprendizes de uma segunda língua cometiam muitos erros por causa da interferência da língua materna.

---

<sup>1</sup> "Listening competence is universally "larger" than speaking competence "- BROWN (1994:233) – Tradução própria.

SELINKER (1972) propõe uma nova teoria mostrando que a interferência da LM no aprendizado assume um papel positivo no processo. O autor observou que os aprendizes constroem um novo sistema, parte baseado na LM, parte baseado na L2, mas distinto e único, chamado de Interlíngua. Esse novo sistema ou “gramática mental” pode sofrer modificações pelo aprendiz da L2 a qualquer momento. Tais mudanças são provocadas por influências externas, que correspondem à quantidade de *input* que ele recebe, do ambiente em que ele está inserido, etc., ou internas, que são caracterizadas pelas generalizações, transferências, etc. Esta influência ocorre quando o aprendiz transfere o uso de uma regra da língua materna para a L2. Assim, na organização sintática do português usamos primeiramente o substantivo para depois o adjetivo, como na frase “O lápis azul é meu”. Um falante nativo do português poderia usar esta regra no inglês (*\*The pencil blue is mine*), gerando uma estrutura inadequada – simbolizada pelo uso do asterisco no início da frase - já que em inglês o adjetivo precede o substantivo: *The blue pencil is mine*. E a generalização ocorre quando o aprendiz utiliza-se de uma regra já internalizada na língua utilizando-a em outra situação que ele julga semelhante, como por exemplo, o emprego da marca de tempo verbal - em português o aprendiz poderia produzir “Eu comi” e usar a mesma terminação com o verbo ter: “\*Eu fazi”; O mesmo pode ocorrer no inglês, como: *I have / \*She have*. Empregando essas estratégias ao novo aprendizado, com o passar do tempo e com o aumento do tempo de exposição ao *input*, o aprendiz reorganiza as regras aprendidas e/ou acrescenta as novas, aprimorando sua interlíngua, e assim, melhorando seu desempenho na L2.

Tais descobertas, resultantes das comparações do aprendizado da primeira e da segunda língua, contribuíram com o entendimento de algumas partes do complexo sistema da linguagem. Porém, muito esforço ainda é necessário. E um dos objetos desta dissertação de mestrado é agregar mais considerações aos estudos sobre o processo de ensino/aprendizagem, principalmente àqueles sobre a Aquisição de Segunda Língua (ASL).

A seguir, detalharemos o objetivo e a justificativa desta pesquisa, além de apresentar os assuntos que serão abordados nos demais capítulos.

## **1.2 – Objetivo**

### *1.2.1 – Objetivo geral*

O objetivo principal desta pesquisa é analisar o desempenho dos aprendizes brasileiros de língua inglesa, em relação à percepção e a produção dos contornos entoacionais ascendente e descendente.

### *1.2.2 – Objetivo específico*

A presente pesquisa possui dois objetivos específicos. O primeiro é verificar se os aprendizes brasileiros de língua inglesa percebem os diferentes contornos entoacionais utilizados por falantes nativos; e o segundo é analisar se tais aprendizes conseguem produzi-los. Ambas as análises avaliaram o desempenho na produção e percepção dos contornos entoacionais de frases afirmativas e de perguntas sem a inversão do auxiliar.

## **1.3 Justificativa**

A língua inglesa e a língua portuguesa são consideradas línguas não-tonais, ou seja, aquelas que utilizam a melodia da fala para transmitir ou modificar sentidos, não apenas para diferenciar palavras. Esta melodia envolve vários fatores, entre eles a acentuação das palavras, o ritmo, a pausa e a entoação. Este último fator, que será explorado neste trabalho, é um recurso não-segmental utilizado por um falante com diferentes intuítos, desde

diferenciar uma declaração de uma pergunta, marcar o final ou o início de uma conversa, ou até agregar sentimentos em sua fala, como dúvida, empatia ou simpatia, tranquilidade e raiva. De acordo com MORLEY (1999) "(...) o sistema de sons atualmente enfatiza a importância crucial das características supra-segmentais (como a proeminência, o ritmo e a entoação) e suas aplicações não apenas para complementar um sentido, mas para criar significado".<sup>2</sup>

Para exemplificar as diferentes funções da entoação, HARMER (2001) utiliza a simples pergunta "Como vai?", como exemplo. O autor afirma que o uso de um contorno ascendente na pergunta, demonstra que o locutor tem interesse pela resposta que lhe será dada e pela interação com o ouvinte, mas se o contorno for descendente, a frase sinaliza uma idéia totalmente oposta. "Então, a entoação é essencial na transmissão de significados."<sup>3</sup> (HARMER).

Outro exemplo, citado por WELLS (2006), mostra que a mudança de um contorno ascendente para um descendente, na mesma frase, pode gerar uma situação desagradável para o locutor, que pode ser interpretado como uma pessoa sem respeito ou egocêntrica. Assim, um indivíduo pode transformar um pedido educado feito a um desconhecido, como "Feche a porta", em uma ordem direta e expressa. Isso pode acontecer porque quando sugerimos algo a alguém utilizamos um contorno entoacional descendente, ao contrário de quando expressamos uma ordem, caso em que contorno utilizado é o ascendente.

Pelas explicações citadas acima, comprova-se que a entoação assume um papel crucial para uma comunicação eficaz. Logo, pode-se pressupor que o uso inadequado da entoação, é um dos motivos pelo qual falantes nativos da língua inglesa e aprendizes brasileiros da mesma língua reclamam das dificuldades na interação oral. Assim, um inglês nativo afirma ser difícil compreender uma frase produzida por um aprendiz brasileiro e que esta produção apresenta um tom de irritação, enquanto o aprendiz brasileiro relata que não

---

<sup>2</sup> "(...) the sound system now emphasizes the critical importance of the suprasegmental features (i.e. stress, rhythm and intonation) and their use not just to complement meaning but to create meaning." – MORLEY, 1999) – Tradução própria.

<sup>3</sup> "Intonation then is crucial in communicating meaning." – HARMER, 2001:28 – Tradução própria.

consegue compreender a frase produzida por um falante nativo de inglês. Tais comentários também são apontados por CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN (2004):

“(...) e mais seriamente, se estes aprendizes usarem um contorno entoacional impróprio, eles podem ser percebidos como rudes, ou até mesmo grosseiros; e se os padrões acentuais ou rítmicos utilizados forem muito diferentes daqueles produzidos por um nativo, o falante que os produz pode não ser compreendido.”<sup>4</sup>

Devido às afirmações acima, de que o uso de um contorno inadequado pode comprometer uma comunicação e por causa das reclamações feitas por falantes nativos da língua inglesa e por aprendizes brasileiros, esta pesquisa se justifica por tentar apontar os motivos envolvidos nessa situação. E o primeiro passo é analisar se tais indivíduos conseguem perceber a distinção entre um contorno ascendente e um contorno descendente e se eles conseguem produzi-los, já que a troca destes contornos pode modificar o sentido de uma simples frase ou comprometer a comunicação.

É notório que esta pesquisa agrega novas contribuições aos estudos sobre a Aquisição de Segunda Língua (ASL), mas sua abrangência ainda é pequena, pois muitos estudos ainda serão necessários para explicar tal deficiência.

#### **1.4 – Descrições dos capítulos**

O presente trabalho apresenta seis capítulos. Neste primeiro capítulo, comentamos alguns aspectos sobre o processo de aprendizagem de uma segunda língua e sobre a necessidade de novos estudos sobre o tema. Descrevemos também os objetivos, a justificativa e o problema da presente pesquisa.

---

<sup>4</sup>“(...) more seriously, if these learners use improper intonation contours, they can be perceived as abrupt, or even rude; and if the stress or rhythm patterns are too nonnative like, the speakers who produce them may not be understood at all.” – CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 2004: 131) – Tradução própria.

No segundo capítulo, resumiremos sobre a prosódia, área da fonologia que busca explicar os aspectos da fala. Abrangendo suas características, discorreremos sobre o que é a entoação, sobre as formas de representá-la na escrita e sobre suas funções nas línguas. Como o presente estudo visa analisar o desempenho dos aprendizes brasileiros na produção e na percepção dos contornos entoacionais da língua inglesa, os exemplos serão utilizados na referida língua e também na língua portuguesa.

No terceiro capítulo, apresentamos três autores e suas contribuições nos estudos sobre a Aquisição de Segunda Língua e sobre a entoação: CRYSTAL, que analisa a aquisição da linguagem em crianças, buscando relacionar a entoação com a sintaxe; PIERREHUMBERT, que apresenta um novo modelo de transcrição da entoação da língua inglesa; e CRUTTENDEN, cuja obra *Intonation* foi utilizada como base para as explicações deste trabalho, que visa contribuir com a criação de uma Teoria da entoação que envolva todos os aspectos da língua, como a sintaxe, a semântica, a pragmática, a fonologia, etc.

No quarto capítulo, comentaremos sobre as teorias de percepção e produção nos estudos sobre segunda língua. Apresentaremos algumas reflexões sobre o tema e explicaremos dois modelos que apresentam importantes considerações sobre a percepção e produção dos sons de L2: o *Speech Learning Model* (SLM) criado por FLEGE e o *Perceptual Assimilation Model* (PAM), proposto por BEST.

No quinto capítulo, detalharemos a pesquisa de campo feita com brasileiros aprendizes da língua inglesa. Descreveremos os participantes e os procedimentos envolvidos nos dois testes realizados: o de percepção e o de produção. Apresentaremos também as hipóteses que permeiam este trabalho e as analisaremos utilizando os resultados obtidos nos testes.

E finalmente, no sexto capítulo apresentaremos as conclusões finais da presente dissertação, analisando os resultados da pesquisa e ponderando sobre o desempenho dos aprendizes em relação à percepção e à produção dos contornos entoacionais das frases declarativas e das perguntas sem a inversão do auxiliar.

## 2. A PROSÓDIA

A prosódia é uma área da fonologia que explica os fenômenos da fala. Esta área não se resume a transcrever os sons de uma palavra ou indicar como eles são pronunciados, mas na explicação das diferentes formas e situações em que pronúncias distintas de uma simples palavra podem ser utilizadas. Segundo CRUTTENDEN (1997) "... existem claramente outras características que envolvem o modo como uma palavra é dita, as quais não estão presentes na transcrição segmental." <sup>5</sup>. Para o autor, estas características supra-segmentais, ou seja, que não podem ser interpretadas ou deduzidas através dos segmentos da língua, são os aspectos englobados pela prosódia.

As características analisadas pela prosódia são as variações de acento, a entoação, o ritmo, o *pitch*, a intensidade, a duração, a pausa, entre outros aspectos. Suas propriedades podem envolver tanto as sílabas, quanto as palavras e as frases. Em relação às sílabas, elas dependem apenas da utilização das características do aparelho fonador e são classificadas: pela *intensidade*, que é a força com que uma sílaba é expirada (forte ou fraca); pelo *pitch*, que é a frequência com que as cordas vocais vibram na produção da sílaba; pela *quantidade*, que é relativa à duração do som (longo ou breve) e; pelo *timbre*, que é formado por um conjunto de sons secundários que se formam quando o tom principal do som passa pela cavidade nasal ou bucal, por onde passa o ar expirado.

Estas sílabas formam as palavras que possuem determinada proeminência, que é formada pela intensidade, pelo *pitch* e pela duração. Em algumas línguas, como na língua portuguesa, tal proeminência é representada por um símbolo gráfico na escrita. A língua inglesa não possui tal marcação em suas palavras, mas podemos encontrá-las em estrangeirismos, ou seja, palavras inseridas na língua que tem origem em outra língua.

---

<sup>5</sup> "... there are clearly other features involved in the way a word is said which are not indicated in a segmental transcription" – CRUTTENDEN, 1997:1 – Tradução própria.

Essa proeminência é utilizada para conectar as palavras no discurso e também para diferenciar alguns léxicos que possuem funções gramaticais diferentes. Por exemplo, a palavra *DUvida*, em que a sílaba tônica recai no início – representada pela letra maiúscula – indica que a função da palavra é a de um substantivo, enquanto que a palavra *duVida*, com a sílaba tônica na segunda sílaba, assume a função de um verbo. O mesmo ocorre também na língua inglesa, como no exemplo: *inSULT* que assume função verbal; e *INsult* que é um substantivo.

E essas palavras quando expressas em uma frase assumem outra forma de proeminência ou acentuação, que é a entoação. Para nomear tal fenômeno prosódico utilizaremos a nomenclatura entoação, embora outros autores utilizem a palavra entonação. Assim, nos segmentos seguintes descreveremos o que é a entoação, suas formas, características e suas funções na língua.

## 2.1. Entoação

Para definirmos o que é a entoação utilizaremos a definição de CRUTTENDEN (1997), na qual “A entoação trata de quais sílabas são proeminentes, como elas se tornam proeminentes e até que ponto elas se tornam proeminentes; ela também analisa como é realizado o movimento de uma sílaba proeminente para outra.”<sup>6</sup>

A entoação assume papel crucial na melodia de uma língua, sem a qual a fala seria monótona e o indivíduo teria que buscar outros recursos lingüísticos para transmitir informações, emoções, julgamentos, encerrar uma conversa ou iniciá-la, etc.

Este aspecto prosódico responsável pela melodia da fala está presente nas línguas chamadas não-tonais, como a portuguesa, a espanhola, a inglesa, etc. como um recurso da língua falada com o propósito de transmitir e/ou modificar sentidos. Já nas línguas tonais,

---

<sup>6</sup> “Intonation concerns which syllable are prominent, how they are made prominent, and to what extent they are made prominent; it also concerns how the movement from one prominent syllable to the next is accomplished.” – CRUTTENDEN, 1997:7 – Tradução própria.

como o chinês, ele é utilizado para diferenciar apenas uma palavra de outra. LADD (1998:2) explica tal fato transcrevendo dois ideogramas chineses (símbolos gráficos) em duas palavras que expressam um som similar: a palavra *huà* significa “discurso” enquanto que a palavra *huā* significa “flor”.

Por não estar presente em todas as línguas e por apresentar formas irregulares, a entoação não é caracterizada como um aspecto gramatical, mas como um recurso prosódico pertencente à língua falada. Alguns autores assumem que ela possui uma função gramatical, já que ele é responsável por criar significados e modificar sentidos.

CRYSTAL (1970) discorre sobre tais divergências em um estudo feito sobre a relação da entoação com a aquisição da linguagem. O autor conclui que tendo como base os estudos atuais, não há como chegar a uma solução. Assim, o autor afirma a existência de duas vertentes: (1) a de que a entoação e os aspectos prosódicos são aprendidos antes da gramática, como MCNEIL (1966), que vê a entoação como o veículo que leva uma criança à sintaxe; e (2) de que a sintaxe é essencial para o aprendizado da entoação, como as idéias de LIBERMAN (1965), segundo as quais as crianças podem perceber os diferentes contornos entoacionais usados nos discurso dos pais, mas que elas não os relacionam com a estrutura gramatical que elas já aprenderam. E o autor conclui em sua pesquisa que uma criança pode diferenciar um aspecto segmental de uma não-segmental, o que lhe permite desenvolver um retrato prosódico que organiza as sentenças em *chunks*.

Outra divergência também pode ser notada nas diferentes formas de explicar, descrever e transcrever a entoação utilizada pelos autores. Com a evolução dos estudos, termos antigos continuam a serem usados, outros foram recriados e muitos outros foram inventados. Por tais modificações, na sequência apresentaremos as definições, classificações e formatos utilizados por CRUTTENDEN (1997), já que a presente pesquisa é baseada em seu modelo.

### 2.1.1 – Os aspectos entoacionais

CRUTTENDEN (1997) afirma que entre os vários aspectos entoacionais, os que merecem destaque são: a intensidade, o pitch e a duração, já que tais características são responsáveis por tornar uma sílaba mais proeminente em uma palavra ou em uma frase. A primeira propriedade é relacionada com a pressão do ar utilizada pelo falante para produzir uma sílaba ou uma sequência delas. Assim, quando o locutor está com raiva, ele utilizará mais intensidade em seu discurso, do que quando ele sugere um conselho.

A segunda, que é o aspecto essencial para a produção e a percepção da entoação, envolve a variação da taxa de vibração das pregas vocais. Para medir o *pitch* de uma sílaba ou palavra, utilizamos a percepção auditiva – que é a forma de análise mais utilizada – ou um software acústico, onde o termo é acusticamente chamado de frequência fundamental ( $F_0$ ). A correlação do *pitch* e da  $F_0$  não é linear, mas de acordo com CRUTTENDEN (1997), tal correspondência é utilizada pelos estudiosos pela sua praticidade.

E a terceira característica envolve a duração de tempo utilizado para produzir uma sílaba ou um conjunto delas. Na língua inglesa a duração de tempo utilizado na pronúncia do som de uma sílaba é muito importante, pois a duração do som pode remeter a outra palavra, como por exemplo, a distinção entre as palavras “*ship*” e “*sheep*”: a primeira palavra, que significa navio, utiliza uma vogal de duração breve, enquanto a segunda, que significa ovelha, utiliza uma vogal de duração longa.

Como destacado acima, o *pitch* é o aspecto mais relevante para a entoação. E como tal aspecto envolve as palavras e as frases, é necessário delimitar tais estruturas, antes de classificá-las e analisá-las. Essa delimitação é chamada de Grupo Entoacional (doravante GE). A seguir explicaremos o que é um grupo entoacional e quais são suas partes.

### 2.1.2 O grupo entoacional

A variação de *pitch* forma os grupos entoacionais que são utilizados na fala para delimitar o uso de uma determinada entoação, ou é simplesmente utilizado pelo falante como um recurso para retomar o fôlego. O GE, denominação que será utilizada nesta dissertação, é também chamado de frase fonológica, frase entoacional, unidade ou grupo tonal. Cada grupo apresenta pelo menos uma sílaba proeminente e suas demarcações não são totalmente regradas, podendo depender da escolha do falante. Ele pode corresponder a uma simples oração ou pode englobar duas delas, quando elas são curtas. Na Figura 1 podemos verificar dois exemplos de GE, separados por barras. Cada um é formado por apenas uma oração:

<b>He ran to the /station / and caught the \train</b>	7
---	---

FIGURA 1: Exemplo de GE formado por uma oração

Na Figura 2 temos dois grupos entoacionais, cada um formado por duas orações. No primeiro exemplo temos duas orações, sendo que a primeira apresenta um discurso reportado. E o segundo exemplo apresenta duas orações separadas pela partícula condicional “se”.

<b>He said he couldn't \come</b>	8
<b>I will if I \can</b>	9

FIGURA 2: Exemplo de GE formado por duas orações

<sup>7</sup> “Ele correu até a /estação / e pegou o \trem” – CRUTTENDEN, 1997:69 – Tradução própria.

<sup>8</sup> “/Ele disse que não pode \vir/.” – CRUTTENDEN: 1997:72 – Tradução própria.

<sup>9</sup> “/Eu irei se eu \puder” / – CRUTTENDEN, 1997:72 – Tradução própria.

Na verdade nem todos os grupos entoacionais correspondem a orações gramaticais. Assim, no exemplo A, da Figura 3 abaixo, o advérbio é o GE, já que ele modifica toda a oração. No B, o grupo é formado pelo sujeito da oração e no exemplo C por uma oração coordenada adversativa. No modelo D, o grupo é formado pela movimentação do sujeito e no E por um vocativo.

A	Richard has re <sup>\</sup> signed / o <sup>v</sup> fficially	10
B	The first man on the /moon / was Neil <sup>\</sup> Armstrong	11
C	Well I like <sup>v</sup> her / but her <sup>v</sup> husband / I can't <sup>\</sup> stand	12
D	Very <sup>\</sup> fattening / /biscuits / <sup>\</sup> aren't they?	13
E	<sup>v</sup> Johnny / will you just shut <sup>\</sup> up	14

FIGURA 3: Exemplos de GE formados por frases não gramaticais.

Porém, os grupos entoacionais não são facilmente demarcados, já que eles não correspondem apenas a frases. Tal separação poderia ser mais fácil na leitura ou na escrita, já que os Grupos Entoacionais são teoricamente separados pela pontuação. Para facilitar a demarcação dos grupos entoacionais, CRUTTENDEN (1997) estabeleceu dois critérios, que serão detalhados no próximo capítulo.

Cada grupo entoacional tem diferentes partes, como definidos e exemplificados – Figura 4 – por WELLS (2006), que são: núcleo, “*onset*”, “*prehead*”, “*head*”, e “*tail*”:

<sup>10</sup> “Richard re<sup>\</sup>nunciou / o<sup>v</sup>fficialmente” – CRUTTENDEN, 1997:69 – Tradução própria.

<sup>11</sup> “O primeiro homem na /lua foi / Neil <sup>\</sup>Armstrong” – CRUTTENDEN, 1997:70 – Tradução própria.

<sup>12</sup> “Bem eu gosto <sup>\</sup>dela / mas <sup>v</sup>seu marido/eu não <sup>\</sup>suporto” – CRUTTENDEN, 1997:70 – Tradução própria.

<sup>13</sup> “Calóricos / os /biscoitos / <sup>\</sup>não?” – CRUTTENDEN, 1997:70 – Tradução própria.

<sup>14</sup> “<sup>v</sup>Johnny / cale a <sup>\</sup>boca” – CRUTTENDEN, 1997:71 – Tradução própria.

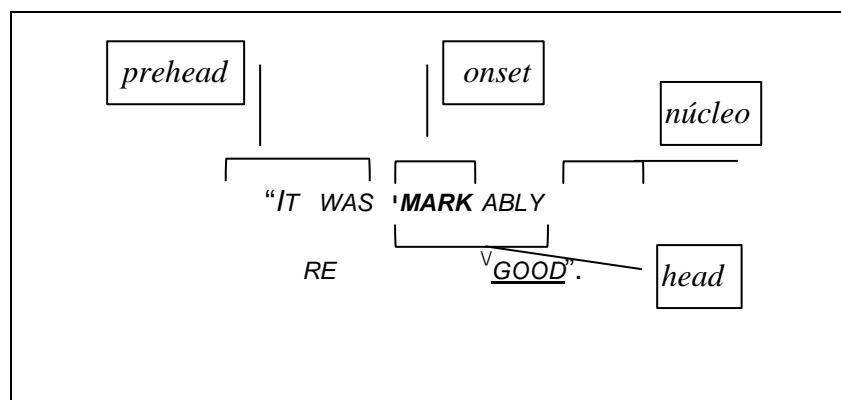


FIGURA 4: As partes de um grupo entoacional

O núcleo, elemento principal e essencial a um GE, é formado pela sílaba proeminente, escolhida pelo falante e que carrega o significado da frase. O termo núcleo também pode ser chamado de centro entoacional, acento frasal, *sentence stress* ou primeiro acento, e ele é marcado graficamente pelo traço sublinhado ou pelo uso de letras maiúsculas; Onset: é uma sílaba proeminente que ocorre antes e é menos intensa que o núcleo. Ela também é chamada de acento terciário; Prehead: são as sílabas ou as palavras que não apresentam proeminência e que antecedem o *onset*. Esta parte não engloba as sílabas acentuadas e no exemplo abaixo estão destacados em itálico; Head ou acento secundário são as sílabas entre o *onset* e o núcleo; e tail são as sílabas localizadas depois do núcleo. Tal elemento pode não aparecer caso o núcleo seja a última sílaba do GE.

Na figura acima o núcleo está representado pelo traço sublinhado e a parte em negrito é o *onset* do GE. Logo, "It was re-" é o *prehead* e "-markably" é a *head*. Este exemplo não apresenta *tail*, pois o núcleo corresponde à última palavra do GE.

E após explicar o que são os grupos entoacionais e analisar as divisões do mesmo, apresentaremos as formas mais utilizadas para transcrever os contornos entoacionais destes grupos.

### 2.1.3 A transcrição da entoação

Para registrar os contornos entoacionais, vários estudiosos criaram diferentes formas para transcrevê-la. Entre as mais conhecidas, estão as duas formas apresentadas por Alexander M. Bell - cujo filho inventou o telefone – e que ainda são utilizadas pelos teóricos: a transcrição restrita (*narrow transcription*) e a transcrição ampla (*broad transcription*).

A primeira forma, também conhecida como interlinear, utiliza linhas paralelas e uma série de pontos. Podemos perceber o uso desta transcrição em alguns exemplos citados na obra de WELLS (2006:7), como na figura abaixo:

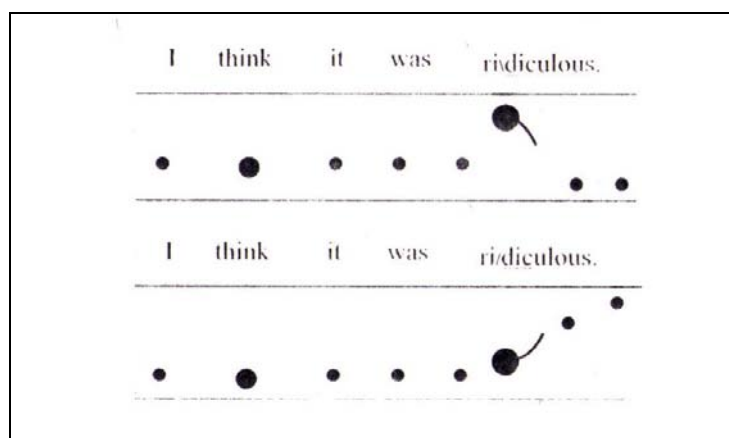


FIGURA 5 – Exemplo de transcrição restrita

As linhas paralelas representam as marcas de variação de *pitch* – o ascendente é representado pela linha superior e o descendente pela inferior – e cada ponto corresponde a uma sílaba. Os pontos maiores representam as sílabas proeminentes do conjunto. Tal forma também está presente na obra de CRUTTENDEN (1997).

Já na transcrição ampla, as variações de *pitch* são representadas pelas letras maiúsculas, que apontam o tom ascendente e pelas minúsculas que demonstram o tom descendente. Como podemos verificar no exemplo retirado da obra de CRUTTENDEN (1997:78):

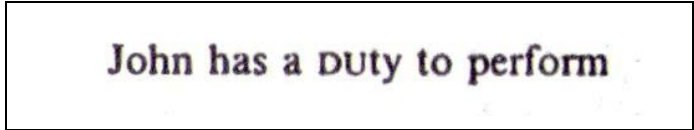


FIGURA 6 – Exemplo de transcrição ampla

Tais formas de transcrição da entoação evoluíram, assim como os estudos sobre elas. A figura 5 mostra tal evolução, já que WELLS, além de utilizar as linhas e os pontos, utiliza outras marcações, como o traço sublinhado para marcar o núcleo e as marcações de ascendente ( / ) e descendente ( \ ). Além disso, atualmente é comum a preferência ao uso de letras maiúsculas ao traço sublinhado para marcar o núcleo do GE.

Outra forma que não podemos deixar de citar aqui é a forma utilizada por PIERREHUMBERT (1980). A autora utiliza as letras maiúsculas H e L para marcar os tons ascendentes e descendentes, respectivamente. Além disso, ela utiliza o sinal de porcentagem para marcar as fronteiras dos grupos entoacionais e o asterisco para o núcleo do contorno entoacional. Essa descrição será detalhadamente explicada no próximo capítulo, no qual as considerações da autora serão apresentadas.

Com o passar dos anos, os termos restrito (*narrow*) e amplo (*broad*) receberam outras proporções. Assim, de acordo com CRUTTENDEN (1997), tais termos são utilizados para diferenciar dois tipos de foco, ou seja, itens escolhidos pelo falante e que ganham evidência em um grupo entoacional. O termo foco largo é utilizado quando todo o GE ganha destaque, enquanto que o foco estreito realça apenas um item do grupo.

A seguir, apresentaremos os termos utilizados para marcar o *pitch* na transcrição entoacional de um grupo entoacional.

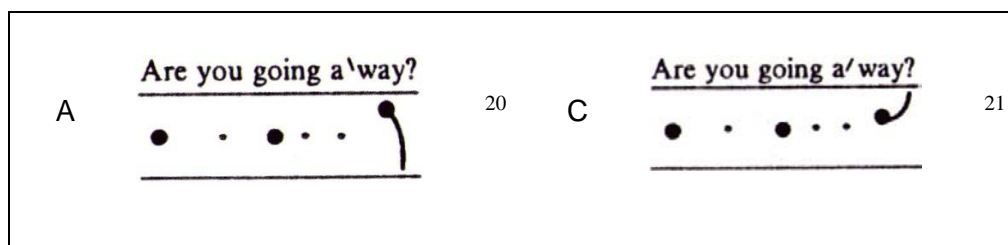
2.1.4 A representação do *pitch* da entoação

Antes de focalizarmos nas marcas utilizadas para descrever as diferentes formas de *pitch*, é necessário comentar sobre outras marcas que são utilizadas em uma transcrição.

As barras são utilizadas para demarcar as fronteiras de um grupo entoacional (// Ele correu até a 'estação // e pegou o 'trem.// <sup>15</sup>). A marca acentual ( ' ) sinaliza a sílaba proeminente do grupo. Os parênteses são usados para retomar algo dito por outro falante ((Você teve um bom dia?) // Eu tive um dia tremendamente 'horroroso//.<sup>16</sup>). O traço sublinhado ou o uso de letras maiúsculas marcam o núcleo do GE (// Nem a JANE seria tão estúpida // <sup>17</sup>). O sinal de reticências sugere uma pausa (//O Príncipe de 'Gales // está visitando o... palácio de 'Buckingham // <sup>18</sup>) e uma sequência de pontos finais indica que algumas partes da frase foram omitidas (// Quando eu fui à > África // ..... <sup>19</sup>).

Entretanto, as marcas mais relevantes em uma transcrição são as utilizadas para marcar o *pitch*. Cada autor seleciona as formas apropriadas ao seu estudo. Portanto, faz-se necessário conhecer as mais utilizadas. Além disso, apresentaremos os termos na língua inglesa, pois eles são citados desta forma em muitas obras, e na língua portuguesa, seguindo as traduções utilizadas por SILVA (2009).

Os termos utilizados para marcar o contorno do *pitch* são o ascendente (*rise*) ou o descendente (*fall*), ou seja, se o tom da fala irá realizar um movimento de subida ou de descida. O início deste movimento também recebe uma denominação, que pode ser baixo (*low*) ou alto (*high*). Assim, para expressar o movimento formado pelo contorno do *pitch* temos os seguintes termos: *high-fall* ou descendente ( \ ) – Exemplo A, *low-fall* ou baixo descendente ( \ ) – Frase B, *high-rise* ou ascendente ( / ) – Exemplo C, *low-rise* ou baixo ascendente( / ) – Exemplo D. A figura 7 abaixo traz exemplos destas marcações:



<sup>15</sup> "He ran to the station / and caught the \ train." – CRUTTENDEN, 1997:69 – Tradução própria.

<sup>16</sup> "(Did you have a good day?) I had a bloody 'horrible day." – CRUTTENDEN, 1997:81 – Tradução própria.

<sup>17</sup> "Even \ JANE wouldn't be so stupid." – CRUTTENDEN, 1997:73 – Tradução própria.

<sup>18</sup> "The Prince of 'Wales | is visiting the ... 'Buckingham Palace." – CRUTTENDEN, 1997:31 – Tradução própria.

<sup>19</sup> "When I went to > Africa|...." – CRUTTENDEN, 1997:53 – Tradução própria.

<sup>20</sup> Você vai em \ bora? – CRUTTENDEN, 1997: 51 – Tradução própria.

<sup>21</sup> Você vai em / bora? – CRUTTENDEN, 1997: 51 – Tradução própria.

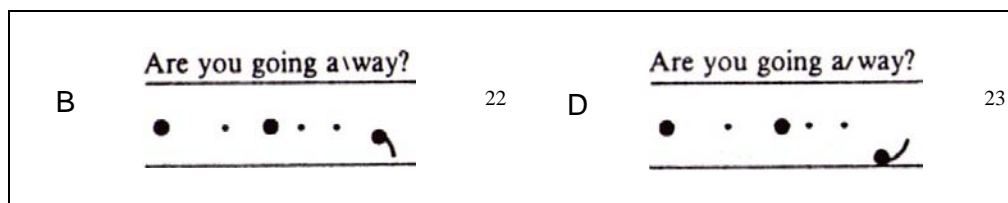


FIGURA 7: Exemplo de contornos ascendente e descendente.

Na figura acima, além da frase e das marcações dos termos explicados acima, percebemos o uso da transcrição restrita, ou seja, o uso de linhas paralelas e de pontos. As linhas marcam o contorno ascendente e o descendente e os pontos as sílabas proeminentes.

Em alguns casos o termo ascendente e descendente co-ocorrem, formando o *fall-rise* ou descendente-ascendente ( $\vee$ ), o *rise-fall* ou ascendente-descendente ( $\wedge$ ) ou o *rise-fall-rise*. O primeiro é caracterizado por um contorno que desce e sobe rapidamente, como o presente no exemplo A. O contorno contrário a este está presente no exemplo C. E a última marcação que está representada no exemplo D, apresenta um contorno que levemente sobe, desce e sobe no final. A falta do ascendente ou descende também pode ocorrer, criando um contorno nivelado ou *level tone* ( $\rightarrow$ ) – Exemplo B, ou seja, que se mantém durante todo o GE – Exemplo B da figura abaixo.

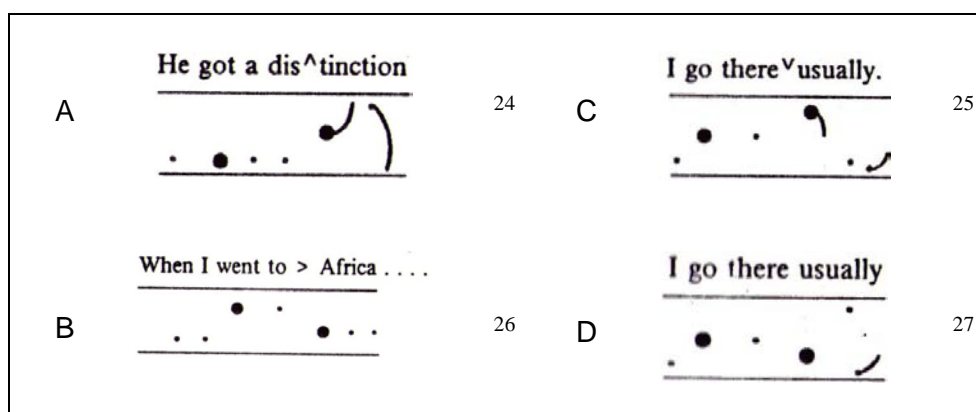


FIGURA 8: Exemplos de contorno ascendente e descendente que co-ocorrem.

<sup>22</sup> Você vai em, bora? – CRUTTENDEN, 1997: 51 – Tradução própria.

<sup>23</sup> Você vai em, bora? – CRUTTENDEN, 1997: 51 – Tradução própria.

<sup>24</sup> Ele recebeu um me<sup>^</sup>rito. (CRUTTENDEN, 1997: 52) - Tradução própria.

<sup>25</sup> Eu vou lá<sup>v</sup>geralmente. (CRUTTENDEN, 1997: 52) - Tradução própria.

<sup>26</sup> Quando eu fui a > África .... (CRUTTENDEN, 1997: 53) - Tradução própria.

<sup>27</sup> Eu vou lá geralmente (CRUTTENDEN, 1997: 53) - Tradução própria.

Além destas nomenclaturas, outras duas são usadas para expressar o movimento das sílabas antes e depois do núcleo: *step-up*, *upstep* ou subida brusca (Exemplo A) e *step-down*, *downstep* ou quebra brusca (Exemplo B), ilustradas na FIGURA 9 abaixo. A primeira aponta que a curva do movimento do *pitch* está subindo rapidamente e a segunda que tal movimento está descendo bruscamente, antes do núcleo do GE:

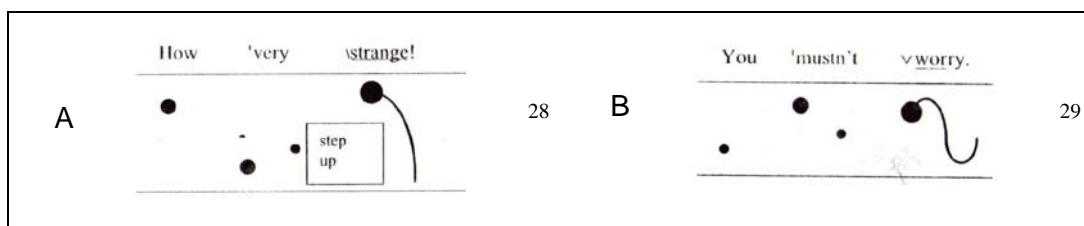


FIGURA 9: Exemplos de *Step-up* e *Step-down*.

Após explicar os aspectos entoacionais, analisaremos a seguir a função que tais aspectos exercem na língua.

### 2.1.5 A função da entoação nas línguas

As mudanças de *pitch* são responsáveis pelas diversas funções que uma palavra ou frase pode assumir. O falante manipula o *pitch* sem se preocupar em delimitar o grupo entoacional. Essa manipulação de *pitch* cria diferentes curvas entoacionais e pode modificar o sentido de uma simples frase declarativa com as mesmas estruturas lexicais. Para exemplificar esse capacidade da entoação, apresentaremos o exemplo citado no site do *American Accent Training*<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Muito estranho. – WELLS, 2006: 18 – Tradução própria.

<sup>29</sup> Você ' não deveria se preocupar. – WELLS, 2006: 9 – Tradução própria.

<sup>30</sup> O site do *American Accent training* é <http://www.americanaccent.com/intonation.html>.

Assim, se o acento entoacional estiver no sujeito da sentença (“*She*”), a entoação mostrará que o foco da declaração é que ela não disse nada, mas que qualquer outra pessoa pode ter declarado tal frase. Se o acento estiver na marcação da negação (“*didn’t*”), o sujeito estará negando que falou a referida frase. Já se a marcação estiver no primeiro verbo (“*say*”), o locutor estará declarando que não afirmou tal enunciado, mas que apenas sugeriu ou mencionou o caso. Transferindo o acento para “*he*” da oração substantiva objetiva direta, o locutor estará declarando que não foi ele quem roubou, mas que pode ter sido outra pessoa. E se ela enfatizar o segundo verbo (“*stole*”), o locutor sugere que talvez ele não tenha roubado, mas pego por engano ou apenas emprestado o dinheiro. Quando o acento recai no artigo (“*the*”) o locutor afirma que ele não roubou aquele determinado dinheiro, mas que ele pode ter roubado outro dinheiro. E no último caso, se o foco for o último substantivo (“*money*”) o locutor estará afirmando que não falou que ele roubou o dinheiro, mas que ele pode ter roubado outra coisa, como uma jóia, ou qualquer outro objeto.

Os exemplos acima demonstram que a escolha da focalização pode modificar o sentido de uma única frase. Ressalta-se que as ponderações acima apresentadas envolvendo apenas a língua inglesa, poderiam ser utilizadas na língua portuguesa. Assim, a entoação assume diferentes papéis na transmissão de sentidos. Abaixo, apresentaremos como tais mudanças acontecem utilizando exemplos do português e do inglês. Para facilitar a visualização, o tom ascendente e/ou descendente será representado por flechas nos exemplos em inglês e pelos símbolos gráficos correspondentes, nos exemplos em português.

A primeira função ocorre na diferenciação de aspectos gramaticais. Usamos a entoação para diferenciar uma pergunta de uma frase declarativa – que pode ser afirmativa , que utiliza a frase “*She didn’t say he stole the money*”. ou negativa. Nesses tipos de frases usamos o contorno entoacional descendente, como o da Figura 10:



FIGURA 10 : Contorno entoacional de frase declarativa

A figura 11 abaixo mostra o contorno contrário, o ascendente, que caracteriza uma pergunta. No caso da língua inglesa, a marcação de pergunta não ocorre apenas na entoação como na língua portuguesa, além dela é necessário o uso de um auxiliar ou a inversão de um verbo modal. O uso apenas da entoação, sem a mudança do verbo e a inclusão do auxiliar, forma uma pergunta informal.



FIGURA 11: Contorno entoacional de frase interrogativa

A inversão do contorno entoacional, utilizando ora o contorno ascendente, ora o descendente, também é utilizado para diferenciar uma ordem expressa (Exemplo 3) de um simples pedido ou sugestão (Exemplo 4), como exemplificado nas figuras 12 e 13:



FIGURA 12: Contorno entoacional de uma ordem.



FIGURA 13: Contorno entoacional de um pedido ou sugestão.

A segunda interfere na apresentação de informações em um enunciado. Essa função é utilizada para dar ênfase ou focalizar determinada palavra, ou seja, colocar o

aspecto mais importante da frase em primeiro ou em segundo plano. Na figura 14 podemos perceber duas visualizações, nas quais há a mudança do núcleo do GE, ou seja, na frase 5 o foco é marcado no substantivo e na frase 6 o foco está no verbo. A frase 5 poderia ser a resposta para a pergunta “O que aconteceu?” ou “Quem você viu?” e a frase 6 responderia apenas a uma pergunta: “Você ouviu um homem no jardim?”

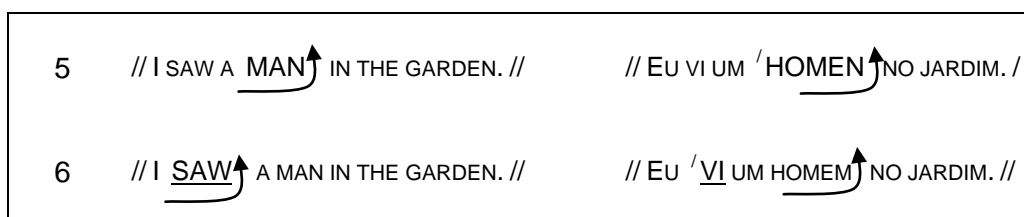
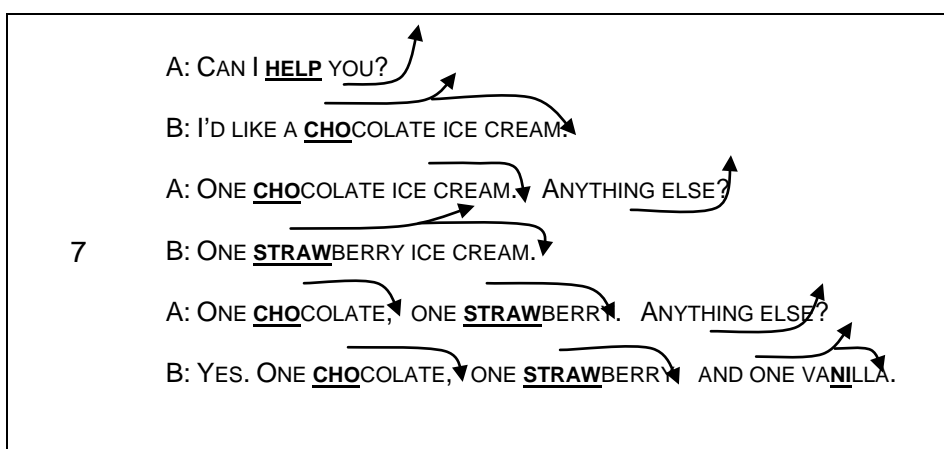


FIGURA 14: Contorno entoacional na focalização de informação nova (primeiro plano)

O contrário também pode ser utilizado, ou seja, colocar uma informação em segundo plano em um enunciado, como na repetição de uma informação que já foi mencionada na conversa anteriormente. Para enfatizar uma informação nova usamos o ascendente-descendente ( ^ ) e para a informação que já foi mencionada, usamos o contorno ascendente:



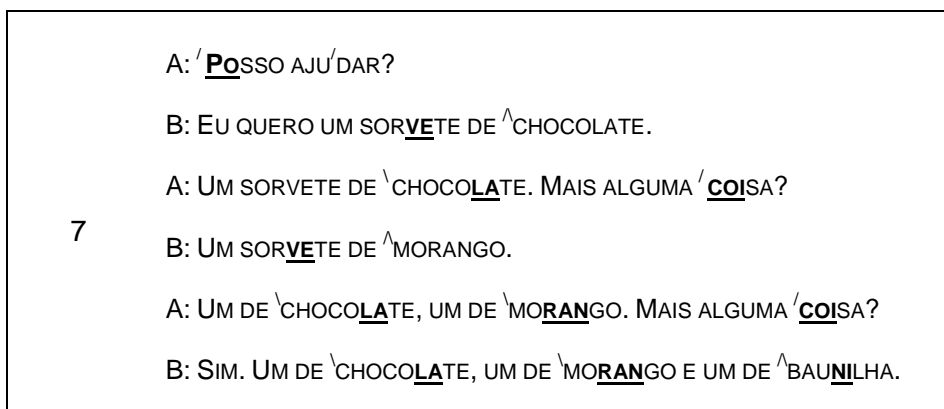


FIGURA 15: Contorno entoacional de informação em segundo plano

A terceira função é utilizada para demonstrar o final ou o início de um enunciado. Assim, para iniciar uma frase utilizamos um tom de voz mais alto do que quando terminamos a frase. Tal recurso informa ao interlocutor se o enunciado foi concluído ou se houve apenas uma pausa, utilizada para uma reflexão. Assim, na figura 16 percebemos o início da frase com o contorno ascendente e o final com o descendente:

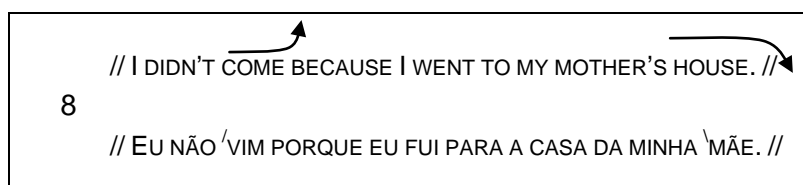


FIGURA 16: Contorno entoacional usado no início e no final de uma frase

O quarto papel utilizado pela entoação é a sua utilização na sucessão ou no encerramento de uma discussão. Assim, quando o locutor quer finalizar o assunto de uma conversa ele utiliza uma frase que inicia com um contorno ascendente e finaliza a frase com um contorno descendente (figura 17).

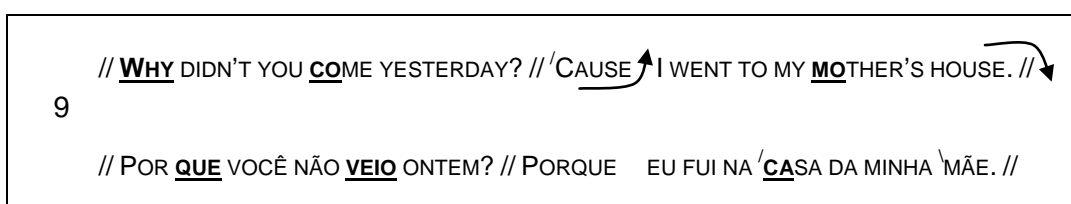


FIGURA 17: : Contorno entoacional usado para encerrar um assunto

A utilização de uma entoação oposta sinaliza que o locutor quer solicitar mais informações sobre determinado assunto, ou seja, ele inicia e conclui o enunciado utilizando um tom ascendente, como na figura 18.

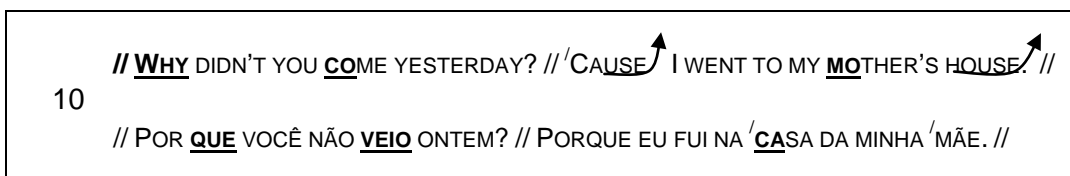


FIGURA 18: Contorno entoacional usada para continuar um assunto

A quinta função da entoação é utilizada para demonstrar emoção, envolvimento ou empatia, o que evidencia o envolvimento ou interesse do locutor na conversa; empatia ou não pelo interlocutor ou até mesmo outros sentimentos. Assim na figura 19, o uso do contorno ascendente pode transmitir um sentimento de surpresa e satisfação em receber uma resposta, como na frase 11, ao contrário da frase 12 em que uma entoação descendente demonstra falta de interesse pela resposta:

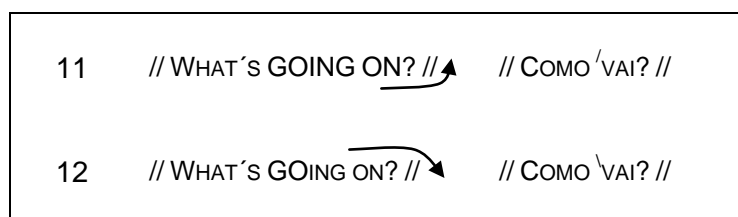


FIGURA 19: Contorno entoacional de interesse ou desinteresse na resposta

O uso do contorno ascendente demonstra alegria em um comentário, como na frase 13 e o contorno descendente evidencia ironia ou tristeza (Frase 14):

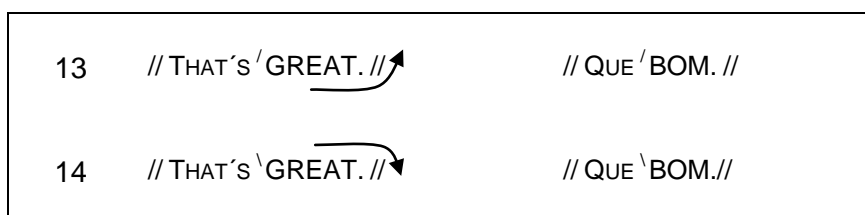


FIGURA 20: Contorno entoacional de um comentário de alegria ou tristeza

Diferentes contornos também podem demonstrar os sentimentos do locutor. Na figura 21, a frase 15 um contorno ascendente confirma um sentimento amigável e na frase 16, o uso do contorno descendente demonstra um cumprimento rotineiro e sem importância:

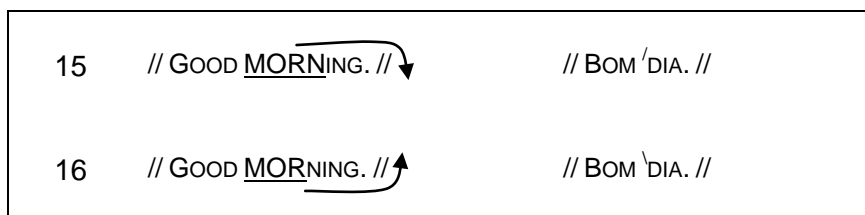


FIGURA 21: Contorno entoacional de saudação simpática ou antipática

O sexto papel da entoação demonstra os diferentes propósitos do locutor, que pode utilizar uma frase com contornos entoacionais diferentes em contextos distintos. Vamos analisar os seguintes exemplos na Figura 22:

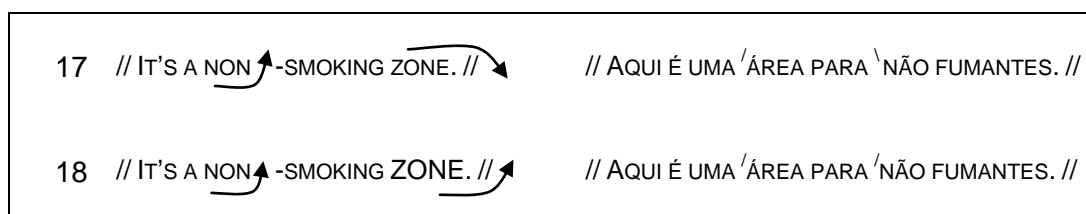


FIGURA 22: Contorno entoacional usado para informar ou exigir algo

Tais grupos poderiam ilustrar a seguinte situação: Em uma área restrita encontra-se um jovem fumando. Alguém passa por ele e utiliza as frases acima: a frase 17, que apresenta um tom final baixo, é utilizada para informar o jovem de que não é permitido fumar no local. Já o exemplo 18, que utiliza um tom mais alto no final da frase, é utilizado para solicitar ao rapaz que pare de fumar imediatamente.

Outro exemplo de propósito pode ser verificado na Figura 23 abaixo. As frases 19 e 20 apresentam a mesma estrutura sintática, mas o uso do contorno ascendente no início da

frase 19, a transforma em uma interrogação, ao passo que o uso do contorno ascendente no início da frase 20, a modifica para uma sugestão feita para um interlocutor.

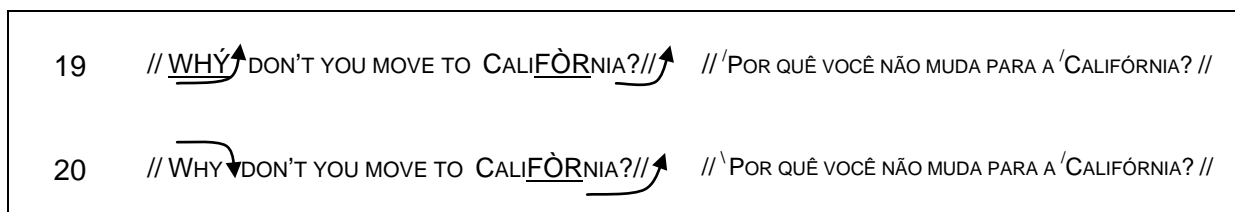


FIGURA 23: Contorno entoacional usado em pergunta ou sugestão

E o último papel aqui apresentado, é utilizado para demonstrar certeza ou incerteza em uma resposta. Essa função da entoação é muito utilizada em “tag questions”. Assim, quando a entoação final apresenta contorno descendente, ela demonstra apenas uma confirmação da resposta que já é conhecida (Frase 21) e a entoação com contorno ascendente é utilizada quando realmente o locutor está incerto do conteúdo da resposta ou se a resposta dada era a esperada pelo interlocutor (Frase 22):

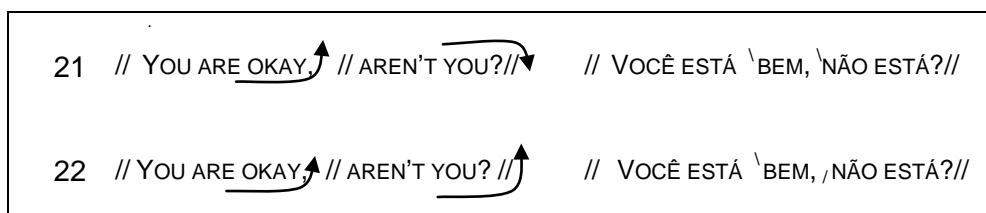


FIGURA 24: Contorno entoacional de saudação simpática ou antipática

Por todas as funções acima elencadas percebemos que a entoação pode auxiliar e também modificar uma comunicação, seja na língua portuguesa ou na inglesa. CHOMSKY e HALLE (1968) afirmaram que a interpretação feita por uma pessoa em um discurso não é determinada simplesmente pelas propriedades físicas desse enunciado. Assim, uma entoação mal utilizada pode comprometer o conteúdo da frase ou até mesmo o próprio locutor.

No próximo capítulo, será apresentado um breve relato sobre os principais estudos realizados sobre a entoação.

### 3. ESTUDOS RELEVANTES SOBRE A ENTOAÇÃO

No capítulo anterior definimos o que é a entoação e explicamos suas propriedades e funções na comunicação. Porém, para que tais definições e exemplificações fossem utilizadas, várias teorias, estudos e pesquisas foram formulados, e com o passar do tempo, muitas conclusões foram derrubadas, algumas foram estudadas novamente e outras reescritas. Portanto, abaixo apresentamos um breve relato sobre as descobertas e estudos realizados sobre a entoação.

Os primeiros estudos sobre a entoação surgiram entre os séculos XVI e XVII e eram relacionados com a pontuação, presentes em manuais de pronúncia da língua inglesa.

No século seguinte, a entoação foi descrita em manuais de elocução, que analisavam os discursos falados. De acordo com CRUTTENDEN (1997), em 1781 J. Walker desenvolveu a “*Theory of inflexions*” a qual descrevia cinco tons diferentes: *rise*, *fall*, *monotone*, *fall-rise* e *rise-fall*. Tal autor foi o primeiro a denominar tais marcas e o termo “*emphasis*” para mostrar as sílabas proeminentes em uma frase. Essas marcas ainda são utilizadas por alguns autores, mas o termo utilizado em geral é núcleo.

Outros dois autores inovaram os estudos sobre a entoação envolvendo o discurso público, RUSH e BELL, no século dezenove. Na América, RUSH (1833) foi o primeiro a considerar o *pitch* final de uma frase como importante e a dividir os aspectos da frase em insignificante e significativa (“*inexpressive and expressive*”), demarcando as partes da frase que tinham ou não as marcas tonais. Na Europa, a família Bell também ganha grande destaque. Alexander M. Bell, cujo filho inventou o telefone, apresentou duas formas de transcrever as marcas entoacionais: a transcrição restrita (*narrow transcription*) e a transcrição ampla (*broad transcription*). Nessa, o núcleo e as proeminências são marcados com letras maiúsculas ou com uma marcação semelhante ao acento agudo antes da sílaba proeminente. E naquela a transcrição é expressa através de duas linhas paralelas e pontos.

As linhas representam o contorno de *pitch* ascendente e descendente, e os pontos correspondem às sílabas, dos quais os maiores são as sílabas proeminentes.

No início do século XX, Jones (1909) substituiu os pontos utilizados na transcrição descrita por Bell por uma curva. Essa curva poderia representar dois tons: (1) um tom que compreendia as frases declarativas, as instruções e perguntas com pronomes interrogativos; (2) as perguntas de sim-ou-não e os pedidos.

Tais estudos foram sendo aprimorados por muitos autores, que colaboraram com as informações que temos atualmente. Seria impossível listar aqui todos os autores que buscaram explicar os fenômenos envolvidos na entoação.

Então, selecionamos três estudiosos e descrevemos sucintamente suas reflexões sobre o tema. E para finalizar este capítulo, apresentaremos nas considerações finais as contribuições dos autores citados para esta pesquisa.

### **3.1 CRYSTAL (1969)**

David CRYSTAL é um renomado lingüista que publicou vários estudos sobre a aquisição de línguas, principalmente sobre a língua inglesa. O autor explica que a maioria dos estudos sobre a primeira língua ignora os aspectos não-segmentais, entre eles a entoação. Para CRYSTAL, deixar de lado tais aspectos torna os primeiros estágios da competência gramatical de difícil compreensão.

Em um dos seus estudos sobre a entoação e a aquisição da linguagem – “*Prosodic Systems and Language Acquisition*” (1970) – CRYSTAL observou as questões não-segmentais no início do processo da aquisição da L1 em crianças. O autor concluiu que neste processo, as crianças passam por cinco momentos distintos, ainda no período chamado de não lingüístico, antes de utilizar a entoação como um recurso da comunicação.

O primeiro momento é inato e ocorre nas primeiras vocalizações de sons, que tem interpretações afetuosas. A seguir, a criança entra no segundo estágio, em que devido ao

desenvolvimento das vocalizações, a criança analisa qual o som que vai utilizar, o que envolve aspectos segmentais e não-segmentais. O terceiro momento ocorre quando ela começa a utilizar sentenças primitivas, que parte do aspecto afetivo para o semântico. Nesta fase, elas repetem muito as palavras e as frases que ouvem e criam um sistema prosódico único, que será utilizado várias vezes até tornar-se parte de seu sistema lingüístico. Na quarta etapa, que ocorre dos 9 aos 12 meses, as crianças distinguem os tons altos e baixos, arrastados ou curtos, tensos ou relaxados. E até os 18 meses, a criança continua diferenciando frases diferentemente daquelas primeiras, que agora possuem uma diferença acústica. CRYSTAL cita um exemplo de uma criança que nomeava todos os veículos de transporte de “*bus*” (ônibus em inglês). Entretanto, quando ela se referia ao ônibus propriamente dito, ela usava um tom alto, ao contrário das demais nomeações em que ela usava um tom baixo. E é no quinto estágio, quando as crianças unem pequenas frases, que elas utilizam a entoação, pois elas usam a tonicidade para controlar a ênfase. É neste estágio que elas usam outras características não-segmentais além da entoação, como a pausa ou a velocidade. E é com este desenvolvimento que a criança começa a desenvolver estruturas gramaticais e a selecionar os aspectos entoacionais, que são influenciados por um vocabulário ou pelo ambiente.

E quando a criança atinge tal momento, o autor afirma que ela começa a relacionar a entoação com a sintaxe. CRYSTAL afirma que tais aspectos não podem ser estudados separados, e que uma vez aprendidos – mas, não simultaneamente – eles mantêm a mesma função enquanto o resto da linguagem se desenvolve. O autor ainda ressalta que é necessário criar uma teoria que utilize a teoria não-segmental como uma perspectiva para entender as primeiras fases da aquisição da linguagem.

Além deste estudo sobre a relação da entoação com a gramática, CRYSTAL contribuiu com vários outros estudos sobre este tema.

### 3.2 PIERREHUMBERT (1980)

No final do século XX, surge Janet Pierrehumbert (1980), que desenvolveu sua dissertação de mestrado – intitulada “*The Phonology and Phonetics of English Intonation*”- sobre a fonologia e a fonética da entoação na língua inglesa. Sua teoria é baseada em três fundamentos. O primeiro classifica o contorno entoacional como um aspecto auto-segmental, ou seja, ele é independente do segmento ou das propriedades da sílaba do enunciado. O segundo, divide os contornos tonais em dois níveis: *high* (alto) e *low* (baixo). Segundo a autora, nestes dois níveis, o que importa é a ocorrência deles e não apenas o contorno formado por eles. E no último, ela afirma que o contorno é formado por três entidades: o acento primário da palavra, o acento frasal e o tom de fronteira, que estão associados às sílabas do início e fim da frase entoacional.

Para descrever tais contornos de uma frase entoacional, PIERREHUMBERT utiliza os seguintes símbolos:

- A letra **H** (da palavra inglesa *high* - alto) demonstra um contorno ascendente;
- A letra **L** (da palavra *low* – baixo) sinaliza um contorno descendente;
- Os sinais de + ou -, juntamente com as letras H ou L, que marcam se o acento é longo ou curto.
- O sinal de percentagem (%), acompanhado das letras H e L, aponta os tons de frequência das fronteiras – *boundary tone* em inglês.
- O asterisco (\*), do lado direito das letras H e L, assinala o tom da sílaba proeminente do grupo.

Para esclarecer o uso de tais marcações, utilizaremos os exemplos desenhados à mão por PIERREHUMBERT em sua dissertação. Neles, encontramos o grupo entoacional ||*Anna*||, formado por uma palavra de duas sílabas, em que a primeira é a proeminente. Nas transcrições abaixo, esta proeminência é marcada pelo pequeno traço ( ' ).

A primeira figura (Figura 25) contém dois exemplos sobre as marcações descritas acima. O EXEMPLO A apresenta o transcrição  $H^* L^- L\%$  e o EXEMPLO B,  $H^* L^- H\%$ , .

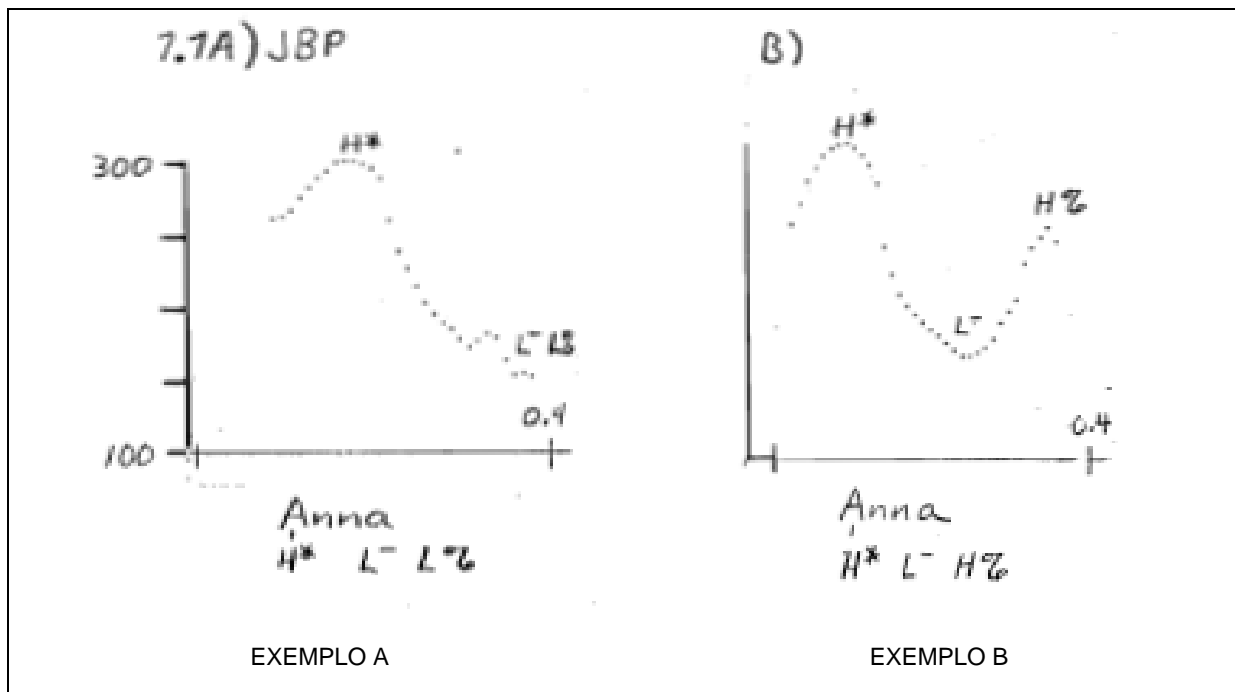


Figura 25 – Representação dos contornos  $H^* L^- L\%$  e  $H^* L^- H\%$  de PIERREHUMBERT

Assim, analisando o primeiro exemplo, temos a primeira marcação  $H^*$ , que sinaliza que o contorno entoacional inicia-se em um tom ascendente (H) e que ele é o núcleo do contorno, devido à presença do asterisco ( $H^*$ ). Na transcrição, os contornos utilizados nas duas sílabas do GE são separados por um determinado espaço. Na segunda sílaba temos a representação  $L^-$ , que sinaliza que tal sílaba inicia com um tom descendente curto e que segue até a fronteira do grupo, representada pelo símbolo  $L\%$ . Segundo PIERREHUMBERT, o contorno  $H^* L^- L\%$ , poderia ser utilizado como a resposta para uma pergunta simples: Qual é o seu nome?

O EXEMPLO B é diferente do A na marcação do tom de fronteira, ou seja, o tom utilizado no final do contorno. Assim, a transcrição  $H^* L^- H\%$ , possui a mesma sílaba acentuada e o mesmo tom no início como no EXEMPLO A, mas com um *pitch* alto na

fronteira do contorno, representado por H%. A mudança do tom de fronteira, modificaria o uso da resposta da representação anterior, acrescentando uma conotação de inacabado.

Ao contrário dos exemplos acima que apresentam transcrições para possíveis respostas, o EXEMPLO E abaixo, mostra o contorno do mesmo grupo para a formação de uma pergunta. O contorno utilizado é o L\* H<sup>-</sup> H%, que possui três marcações: a primeira (L\*) sinaliza que o grupo inicia-se com um tom baixo. O asterisco marca que este é o núcleo do contorno. Em seguida, o contorno assume um tom mais alto e curto (H<sup>-</sup>) e termina com o mesmo tom na fronteira (H%).

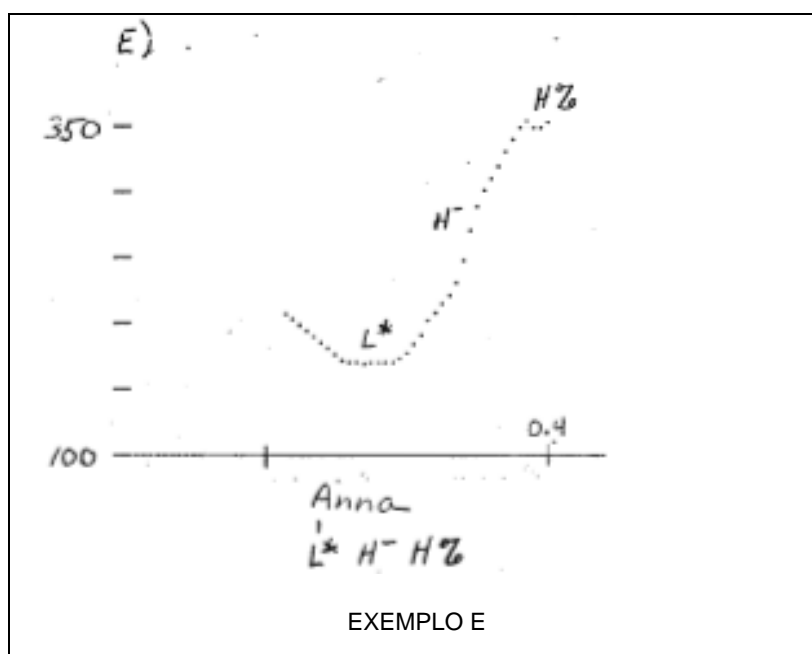


FIGURA 26 – Representação do contorno L\* H<sup>-</sup> H% de PIERREHUMBERT

Já na Figura 27 – EXEMPLO C e EXEMPLO D – a diferença é maior. O grupo entoacional continua o mesmo, mas cada transcrição apresenta quatro marcações:

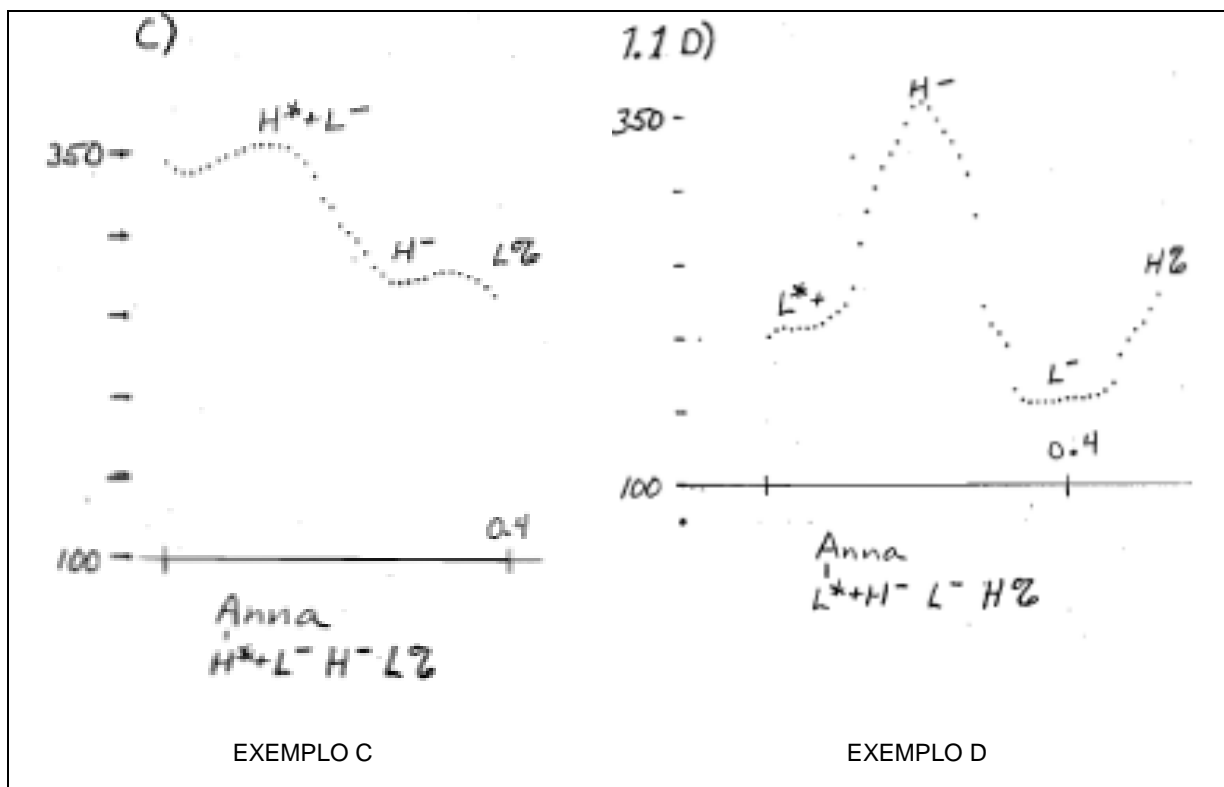


FIGURA 27 – Representação dos contornos  $H^*+L^- H^- L\%$  e  $L^*+H^- L^- H\%$  de PIERREHUMBERT

A transcrição usada no exemplo C ( $H^*+L^- H^- L\%$ ) utiliza um tom alto e longo ( $H^*$ ) no núcleo do grupo, que diminuirá um pouco ( $L^-$ ) antes do início da sílaba seguinte. Esta segunda sílaba, iniciará com um tom alto ( $H^-$ ) e curto, até terminar com um tom baixo na fronteira ( $L\%$ ). Tal contorno poderia ser utilizado para chamar o nome de Anna que está longe do locutor. E a transcrição D ( $L^*+H^- L^- H\%$ ) apresenta um contorno totalmente inverso. Ele inicia com um tom baixo e longo ( $L^*$ ), que ficará alto e curto ( $H^-$ ) antes do início da sílaba seguinte. Este tom, diminuirá ( $L^-$ ) na segunda sílaba e aumentará no tom de fronteira ( $H\%$ ). O uso desse contorno pode transmitir incredibilidade ao falante.

Os exemplos acima mostram a principal característica do modelo descrito por PIERREHUMBERT: o uso de dois níveis (H e L). Esta inovação teve grande relevância lingüística, já que os modelos criados antes de 1980 apresentavam quatro marcações.

Tal modelo, baseia-se no aspecto gramático da língua para a formação da representação fonológica. Assim, são as regras que conduzem a geração dos tons entoacionais, mantendo a estrutura métrica do texto ou da frase.

### 3.3 CRUTTENDEN (1997)

Alan CRUTTENDEN, em sua obra “*Intonation*” (1997), não descreve apenas sua teoria sobre a entoação, mas realiza uma breve revisão dos termos e das explicações utilizadas por outros teóricos. Utilizando esta metodologia, ele posiciona-se sobre os termos mais apropriados, além de citar exemplos e situações para explicar suas reflexões.

Em relação aos termos, CRUTTENDEN prefere usar apenas três marcações para o contorno do *pitch*: descendente ou *fall* ( / ), nivelado ou *mid* ( > ), e ascendente ou *rise* ( / ). Para classificar os tons bidirecionais, ele utiliza apenas o ascendente-descendente ou *rise-fall* ( ^ ) e o descendente-ascendente ou *fall-rise* ( v ). O autor afirma que tais marcações são suficientes para uma transcrição eficaz, além de não existir uma justificativa semântica ao uso dos termos alto ou *high* e baixo ou *low* .

Outros pontos sobre os estudos deste autor, podem ser encontrados ao longo desta dissertação, como no capítulo anterior, no qual suas explicações foram utilizadas na definição sobre prosódia e sobre a entoação.

CRUTTENDEN, visando aprimorar os estudos sobre a entoação, propõe novas formas de analisar a entoação. Ele é o precursor ao estipular critérios que auxiliam na delimitação dos grupos entoacionais, tarefa classificada como difícil, pois um GE pode envolver uma única palavra ou um conjunto de orações. Os dois critérios são:

“(1) Mudança nos níveis ou na direção do *pitch* de sílabas não proeminentes: (2) pausa, e/ou *anacrusis*, e/ou final da duração da sílaba, além da presença de um acento de *pitch* em cada parte da frase criada.”<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> “(1) Change of pitch level or pitch direction of unaccented syllables: (2) pause, or/and anacrusis, and/or final syllable lengthening, plus the presence of a pitch accented in each part-utterance thus created” – CRUTTENDEN: 1997:35 – Tradução própria.

O primeiro critério envolve a mudança do *pitch* das sílabas não acentuadas. Tal troca geralmente ocorre em sílabas acentuadas, mas antes da sílaba acentuada existem sílabas que não são acentuadas, que possuem contornos de *pitch* diferentes. Por exemplo, depois de uma sílaba de acento ascendente, as sílabas seguintes, que não são acentuadas apresentam um determinado *pitch*, assim como após um acento descendente.

E o segundo envolve três momentos: a pausa, que segundo o autor é o critério mais utilizado por falantes para delimitar um GE; a *anacrusis*, que corresponde às sílabas não proeminentes que iniciam um GE; e o alongamento de sílabas. Em relação à pausa, o autor pondera que ela é utilizada para separar orações subordinadas; entre o sujeito e o predicado; para enfatizar léxicos que carreguem informações novas; para começar uma frase ou para mostrar a busca por um novo vocabulário. Ou a pausa é utilizada como uma oportunidade para respirar. CRUTTENDEN ressalta que nem sempre a pausa é presente em um GE e que ela não ocorre após o núcleo, como muitos classificam. As pausas podem ser divididas em silenciosas ou preenchidas. A primeira ocorre quando não há nenhuma manifestação e a segunda pode ser preenchida pelo uso de um som nasal como um “*schwa*” – comum na língua inglesa – ou pelo uso da bilabial nasal (m) – no inglês escocês; por um gesto ou por uma interjeição. Já a *anacrusis* corresponde às sílabas não proeminentes do início do GE e que são pronunciadas com um ritmo mais acelerado do que as demais sílabas sem acento, e que acabam parecendo uma única sílaba. E o último recurso para delimitar um GE é relacionado com o alongamento da sílaba final. Segundo CRUTTENDEN esse fato é universal, apesar de ser mais demorado ou mais breve dependendo da língua. Segundo ele, esse alongamento pode substituir ou preencher uma pausa. Isso ocorre porque o falante, após expressar sua idéia, relaxa seu trato vocal; ou porque ele pausa a fala para verificar se pronunciou ou utilizou as palavras corretas; ou porque ele está pensando no que falará em seguida.

### 3.4 Considerações finais

Como enfatizado anteriormente, os três autores e seus estudos apresentados neste capítulo, foram selecionados por motivos específicos. Assim, David CRYSTAL foi selecionado por apresentar uma pesquisa sobre a aquisição de L1 e entoação. E considerando que a presente pesquisa envolve os aprendizes brasileiros que possuem como L1 a língua portuguesa, é essencial a ciência de que a entoação desta língua é um conhecimento adquirido nas primeiras fases da vida. Outro ponto é que esta competência já está interiorizada na mente do indivíduo, ou seja, que o uso dos contornos entoacionais é uma ação corriqueira para o indivíduo, que a utiliza sem refletir antes.

Janet PIERREHUMBERT foi escolhida porque sua teoria de descrição da entoação da língua inglesa é considerada um marco nos estudos sobre a entoação. De acordo com LADD (1998), a teoria de Pierrehumbert apresenta algumas lacunas, mas:

“sem dúvida alguma a contribuição mais relevante para os trabalhos atuais sobre a fonologia da entoação tem sido a tese de mestrado, intitulada, *A fonologia e a fonética da entoação do inglês* (1980), de Janet Pierrehumbert.”<sup>32</sup>

PIERREHUMBERT inovou os estudos sobre o tema, descrevendo uma teoria que utiliza apenas duas marcações, representadas pelas letras H e L, para descrever os contornos entoacionais. Entretanto, a autora analisa a entoação somente a partir do núcleo, já que para ela o contorno entoacional é um aspecto independente do segmento, e porque sua importância está apenas na ocorrência de um ou de outro tom, e não no contorno formado por eles.

O último autor, Allan CRUTTENDEN apresenta teorias e considerações utilizadas por outros estudiosos, e as analisa criticamente. Assim, ele apresenta as considerações e os

---

<sup>32</sup> “Without a doubt the single most influential contribution to current work on intonational phonology has been Janet Pierrehumbert’s PhD Thesis ‘*The phonology and phonetics of English Intonation*’ (1980)” – LADD, 1998:3 – Tradução própria.

termos mais adequados para a explicação e transcrição da entoação. O autor afirma que visa descrever este aspecto prosódico de uma maneira mais abrangente dos que os demais autores.

Outra diferença de CRUTTENDEN e dos demais estudiosos, é que ele busca mostrar a importância semântica da entoação nas línguas, utilizando o uso e o significado para explicar os contornos entoacionais. Ele visa também considerar todo o grupo entoacional na análise da entoação, que pode iniciar até mesmo nas sílabas não proeminentes que precedem o núcleo.

Neste ponto, percebemos as diferenças entre os autores citados neste capítulo. Enquanto CRYSTAL e CRUTTENDEN analisam a entoação com um olhar mais semântico, PIERREHUMBERT considera apenas uma parte do grupo entoacional, descrevendo apenas os contornos utilizados depois do núcleo.

Outro fator que contribuiu para a escolha de CRUTTENDEN é que suas explicações são de fácil entendimento. Além disso, ele utiliza exemplos variados, ora com uma transcrição restrita, ora com uma transcrição ampla. E os termos escolhidos por ele para estas transcrições colaboram com a compreensão de suas idéias, ao contrário da forma utilizada por PIERREHUMBERT, que apresenta ponderações mais complexas de difícil compreensão e visualização.

Porém, o fator determinante pela escolha daquela autor e não desta autora, é que PIERREHUMBERT analisa e descreve apenas a entoação da língua inglesa, sem considerar outras línguas, ao passo que CRUTTENDEN se propõe a criar uma teoria que possa englobar outras línguas,. Esse último autor também almeja envolver os aspectos fonológicos, semânticos, sintáticos, etc., não apenas os aspectos não-segmentais, na elaboração de uma teoria de descrição da entoação. Para CRUTTENDEN, os estudos apresentados até o momento são essenciais, mas ainda são necessários muitos outros, principalmente os que envolvem a semântica e o uso, para que uma teoria seja então descrita.

## 4. ESTUDOS SOBRE PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO

A percepção e a produção oral envolvendo o ensino/aprendizagem de uma segunda língua tem sido um tema corrente em muitos estudos. Entretanto, segundo FRESE (2006), tais estudos não apresentam apenas uma teoria, mas apontam para três vertentes: (1) a percepção precede a produção; (2) a produção precede a percepção; e/ou (3) só há uma relação entre elas.

Deste modo, neste capítulo apresentaremos algumas das teorias que envolvem a percepção e a produção, relacionadas com a aquisição da primeira ou da segunda língua. Descreveremos também o *Speech Learning Model* (SLM) modelo criado por FLEGE (1995), e o *Perceptual Assimilation Model* (PAM), criado por BEST (1995) que apresentam reflexões sobre a percepção e a produção de L2.

### 4.1 – A Percepção e a Produção

A percepção do discurso oral é diferente da percepção dos demais fenômenos, pois, segundo REIS (2006), o ser humano só percebe e distingue o som da fala que está distribuído nas categorias fonéticas, que foram desenvolvidas com o passar dos anos pelo falante. Um som que não seja semelhante ou que não pertença a estas categorias não será percebido, ou seja, não será reconhecido pelo ouvinte.

Tal habilidade quando relacionada com a aquisição de uma segunda língua, envolve a capacidade de um aprendiz em ouvir um som da L2, compreendê-lo e organizá-lo nas categorias fonéticas. E ainda o de adequar o som ou uma categoria para armazená-lo. De acordo com REIS, ainda não se pode afirmar se tal categorização é baseada no critério articulatorio ou no acústico.

Estudos recentes sobre a produção e a percepção em L2 relacionam tais habilidades com o grau de experiência na língua em questão. Tais estudos buscam definir quanto tempo de experiência é necessário na L2 para que um indivíduo consiga perceber e produzir os sons como um nativo.

TROFIMOVICH e BAKER (2007) afirmam que os novos estudos sobre aquisição de segunda língua apresentam duas vertentes: (1) a que uma quantidade de experiência na L2 pode tornar a percepção e produção bem mais próximas das realizadas por um nativo e que, mesmo depois de uma determinada quantidade de experiência, alguns segmentos não serão nem percebidos, nem produzidos como um nativo da língua; (2) e a que mostra que a percepção e a produção apresentam melhora já com uma pequena exposição à língua em questão.

Os mesmos autores, depois de realizarem uma pesquisa sobre os aspectos supra-segmentais, concluíram que crianças coreanas, mesmo depois de 8 anos convivendo nos Estados Unidos, não apresentavam progresso na produção. Já os adultos, depois de 14 anos de experiência, realizaram algumas produções semelhantes com as dos nativos. Outro resultado apresentado na pesquisa, é que as crianças utilizaram aspectos prosódicos, como o acento primário e a proeminência tonal, parecidos com os usados pelos nativos, mas que elas não conseguiram produzir os aspectos relacionados com a fluência (pausa, frequência, duração, etc).

Contrariando o relato acima, outros estudos que associam o aprendizado da L1 com o da LM, envolvendo crianças e adultos, sugerem que as crianças apresentam maior propensão a realizar produções semelhantes aos nativos do que os adultos. Estes apresentam maior dificuldade na percepção e na produção dos sons da L2, porque a plasticidade do cérebro é reduzida com a chegada da maturidade. Tal hipótese explicaria por que as crianças têm mais facilidade no aprendizado e podem desenvolver a percepção e produção semelhantes a um falante nativo.

Motivado pelas hipóteses descritas acima, FLEGE (1995) desenvolveu o SLM (Speech Learning Model), que será detalhado na seção seguinte.

## **4.2 *Speech Learning Model (SLM)***

O *Speech Learning Model (SLM)* - desenvolvido por FLEGE (1995) – explica os aspectos que envolvem a aquisição da fala na L2. O modelo estipula que os sons da primeira e da segunda língua são armazenados na memória de longo termo, e que eles podem ser alocados nas mesmas categorias fonológicas ou ainda, em novas categorias, que podem ser criadas de acordo com a necessidade.

As dificuldades surgiram nesse processo, já que o indivíduo precisa quebrar o hábito criado pelos acessos na L1, para então recriar uma forma de codificar tal som. Isso só poderá acontecer depois que o som passar pelo filtro de equivalência, que é um mecanismo cognitivo. Por isso, o modelo mostra que é natural do ser humano desenvolver novas representações, novas categorias, mostrando que não há uma idade definida para que isso acabe.

O SLM trabalha com a hipótese de que uma criança ou um adulto apresentarão diferentes comportamentos e diferentes formas de assimilação como resultado da interação entre os sistemas fonéticos da L1 e da L2. Entretanto, quanto mais tempo e experiência o indivíduo tiver em apenas uma língua, quando ele começar a estudar a L2, o sistema da L1 funcionará como uma barreira para a colocação dos sons da nova língua.

Neste modelo proposto por FLEGE, a percepção e a produção na L2 apresentam uma relação intrínseca e importantíssima. O ouvinte precisa ser minucioso na percepção do som e na organização dele em determinada categoria, pois antes de produzir o som adequadamente, o indivíduo buscará informações armazenadas na memória.

FRESE (2006) afirma que no SLM os sons da L2 podem ser percebidos por um aprendiz de três formas diferentes: (1) idênticos, ou seja, quando os sons da L1 e da L2 dividem a mesma característica acústica; (2) similares, quando os sons dividem algumas características acústicas e; (3) diferentes, quando as características são diferentes. Ainda

segundo o autor, os primeiros sons são armazenados nas mesmas categorias utilizadas na L1; os sons do segundo tipo são analisados e ajustados em categorias já existentes; e os últimos sons instigam a criação de novas categorias. REIS (2006) acrescenta que a teoria de equivalência, ou seja, a comparação e a busca por semelhanças de um som da L1 com outro da L2, pode impedir o desenvolvimento de novas categorias.

A seguir apresentaremos os pressupostos do modelo *Perceptual Assimilation Model*, que diferentemente do apresentado aqui, não prevê o desenvolvimento de novas categorias fonéticas para o armazenamento dos novos sons.

#### **4.3 *Perceptual Assimilation Model (PAM)***

O *Perceptual Assimilation Model (PAM)*, criado por BEST (1995), apresenta explicações sobre a classificação dos sons da L2. Este modelo apresenta uma dependência dos sons da L2 em relação aos da L1, pois são estes que influenciariam a assimilação dos sons da L2. Assim, ao ouvir o som da L2, o indivíduo traçará um comparativo com as características da L1, para depois armazená-lo. Assim, no PAM, as dificuldades encontradas na percepção e produção do som da L2 ocorrem por causa das semelhanças e das diferenças destes sons com os presentes na L1.

Este modelo, diferentemente do SLM, prevê que os novos sons serão armazenados nas categorias que foram criadas na aquisição da L1, e que nenhuma outra categoria pode ser criada. Assim, o som da segunda língua é processado com as mesmas características de outro som da primeira língua e armazenado na mesma categoria, ou ainda, em duas categorias diferentes, mas já existentes. O processo de alocar um som em uma categoria é denominado como uma discriminação pobre e o arquivado em duas categorias, como uma discriminação rica.

Nas duas últimas seções, apresentamos dois modelos que analisaram a relação da percepção e da produção da L1 e da L2. Assim, segundo o PAM, as características da L1 contribuem para a aquisição das características da L2, visto que os novos sons serão alocados nas mesmas categorias, diferentemente do que sugere o SLM, o qual propõe que, além de utilizar as categorias da L1, a L2 pode promover a criação de novas categorias.

Segundo REIS (2006) a maior diferença entre o PAM e o SLM, é que no último modelo a percepção e a produção da L2 são desenvolvidas simultaneamente, enquanto que no modelo anterior, a percepção precisa ser mais apurada para que ocorra a produção.

E as informações listadas neste capítulo sobre percepção e produção de segunda língua foram aqui exploradas, pois o objeto desta pesquisa é analisar o desempenho dos aprendizes brasileiros em ambas as habilidades. Percebemos que a L1 pode interferir na percepção e na produção da L2 ou contribuir para sua assimilação. Tais afirmações serão retomadas na análise final dos resultados desta pesquisa.

## 5. A PESQUISA

O objetivo principal desta pesquisa foi verificar a capacidade de brasileiros, aprendizes da língua inglesa, de perceber e produzir o contorno ascendente e descendente que caracterizam a entoação de frases declarativas e perguntas sem a inversão do auxiliar.

A seguir descreveremos todos os momentos da pesquisa, detalhando como foi realizada a coleta de dados, a metodologia utilizada, as características dos participantes, os instrumentos utilizados, a descrição dos testes de percepção e de produção, além da apresentação e da discussão dos resultados.

### 5.1 – Metodologia

#### 5.1.1 – *Objetivos e hipóteses da pesquisa*

O propósito da presente pesquisa foi avaliar o desempenho dos aprendizes brasileiros de língua inglesa em relação à percepção e a produção do contorno ascendente e do contorno descendente. Tais contornos ocorrem em perguntas sem a inversão do auxiliar e em frases declarativas, respectivamente.

Após a leitura de textos teóricos e de outros estudos sobre o tema, as hipóteses levantadas para a presente análise foram as seguintes:

a) **Hipótese 1:** Os informantes da pesquisa não percebem os diferentes contornos entoacionais utilizados em frases declarativas e em perguntas;

b) **Hipótese 2:** Os informantes não conseguem produzir os contornos entoacionais utilizados em frases declarativas e em perguntas.

### 5.1.2 – Os informantes

Os informantes que contribuíram para a constituição do *corpus* desta pesquisa são alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, localizada na cidade de Curitiba. Estes alunos cursavam duas horas semanais no *Oral II*, considerado como nível intermediário. Optou-se pela escolha deste nível na tentativa de analisar se tais alunos já tinham ou não a capacidade de perceber e produzir o contorno ascendente ou o descendente.

No total 36 alunos participaram da pesquisa. Na busca por um grupo homogêneo, 32 informantes foram selecionados. Na seleção dos informantes alguns critérios foram utilizados: ter o português como língua materna; ter a língua inglesa como segunda língua; não ter contato freqüente com falantes nativos do inglês; não ter vivido em outro país que possui o inglês como língua nativa; e ter realizado a pesquisa com seriedade. Por causa destes critérios, os dados de quatro participantes não puderam ser utilizados: três não eram falantes nativos do português; e um dos informantes, além de ter várias questões do teste de percepção anuladas por assinalar as duas opções, no teste de produção modificou ou acrescentou outras palavras nas frases chaves.

Do total dos alunos selecionados para estes estudos, 15 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Os não selecionados eram uma mulher e três homens.

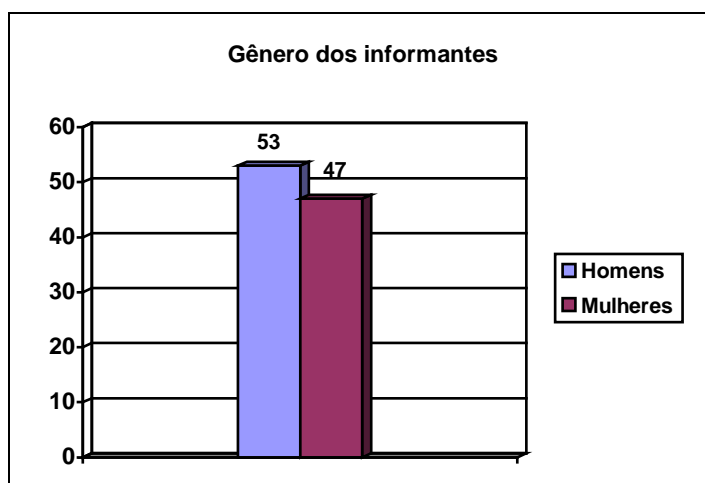


Figura 28: Gráfico do gênero dos informantes

E analisando a faixa etária, a opção assinalada pela metade dos participantes foi a que mostra que eles têm entre 15 a 20 anos. Somente depois da realização da pesquisa, constatou-se que os períodos escolhidos para as faixas etárias não condiziam com a realidade dos informantes. Assim, através de perguntas informais, constatou-se que a maioria dos alunos que assinalou tal opção possui de 18 a 20 anos de idade.

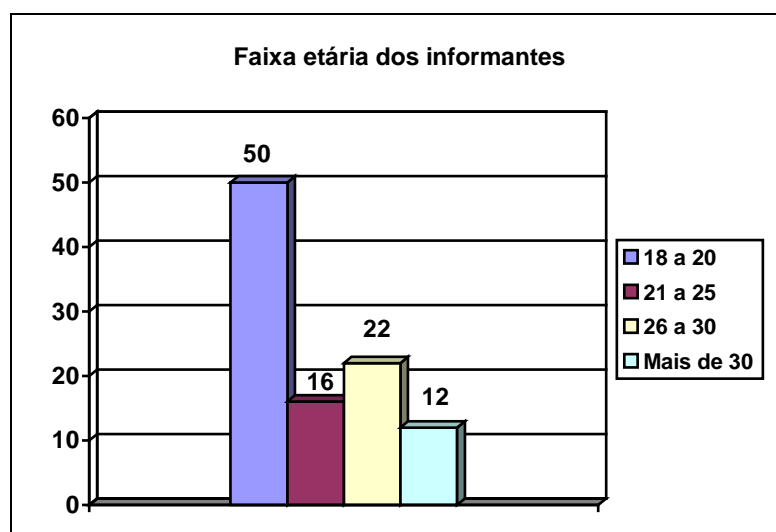


Figura 29: Gráfico da faixa etária dos informantes

Em relação ao lugar de criação, verificamos que 84% dos informantes foram criados em Curitiba ou na região metropolitana. Os demais foram criados em outros estados do Brasil. Outro dado relevante para este trabalho foi em relação ao grau de instrução em língua inglesa que os informantes possuíam. Assim, percebeu-se que os alunos possuíam um determinado tempo de estudo na língua. Dos 32 informantes, 7 possuíam até um ano de experiência na língua; 13 tiveram dois anos de experiência e 12 tinham estudado mais de dois anos. A figura abaixo traz um gráfico destes valores:

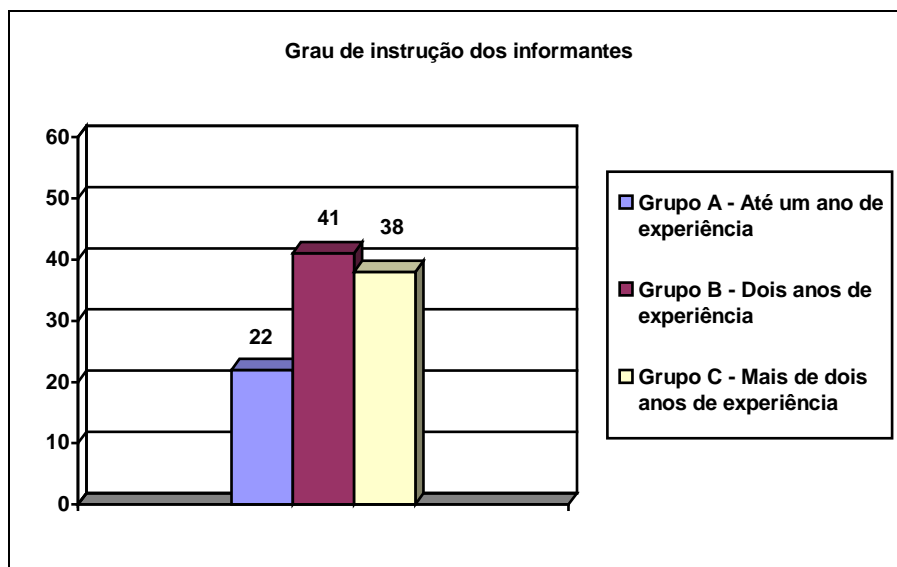


Figura 30: Gráfico do grau de experiência em inglês dos informantes

### 5.1.3 – Os instrumentos da coleta de dados

Para a realização da coleta de dados foram utilizados quatro instrumentos de dados. O primeiro instrumento foi o teste de percepção. Os alunos recebiam uma folha com a explicação do procedimento e com as frases e as opções a serem assinaladas. Após a leitura dos esclarecimentos e de sanar dúvidas em relação ao procedimento, os alunos eram orientados de que em nenhuma hipótese o teste seria interrompido e que durante as frases eles não teriam muito tempo para refletir, antes de circular a opção que eles julgariam correspondente ao contorno utilizado pelo falante. Neste teste foram utilizadas 20 frases e cada uma foi gravada repetidamente três vezes. Cada trio seguia uma diferente sequência de contornos (APÊNDICE 2). As frases deste teste foram gravadas por um falante nativo em um CD, utilizando um programa próprio para a gravação. A gravação foi reproduzida em sala através de um computador e caixas de som ou utilizando uma televisão e um DVD.

O segundo foi a aplicação de um questionário, respondido pelos alunos depois do teste de percepção, no qual se requisitavam os seguintes dados: nome, idade, língua

materna, se tinha uma segunda língua, local onde foi criado, contato com falantes nativos do inglês, etc. Tais dados foram utilizados na seleção dos informantes.

O terceiro instrumento foi o teste de produção. Os alunos foram informados dos procedimentos do teste, que foi feito individualmente. O informante era retirado da sala de aula e levado a outra sala. Nesta sala ele recebia as instruções de como seria feita a gravação. Assim, após colocar o microfone – tipo *headphone* – e receber a ordem para iniciar, o aluno começava a leitura dos 40 cartões (APÊNDICE 5) que lhe eram mostrados. Os cartões apresentavam frases declarativas e interrogativas em ordens e seqüências diferentes para cada informante (APÊNDICE 6). A gravação das frases de cada informante foi feita utilizando o programa Praat, desenvolvido por Boersma & Weenink para analisar os aspectos acústicos da fala.

E o último meio utilizado para coletar informações dos alunos foram conversas pessoais ou por telefone e troca de e-mails. Tal metodologia foi utilizada porque depois da análise dos resultados, surgiu a necessidade de outro questionamento aos informantes, dado que no momento da formulação do questionário foi considerado irrelevante.

#### 5.1.4 – Os itens selecionados

Os itens selecionados para os testes de percepção e produção foram cuidadosamente formulados com o intuito de englobar diferentes tempos verbais, pronomes pessoais e verbos modais tanto em formas afirmativas como em formas negativas. Por isso, foram criadas 20 frases chaves:

- |                                 |                                   |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. She can play the piano.      | 2. Peter didn't close the window. |
| 3. You eat chocolate every day. | 4. You'll travel tomorrow.        |
| 5. You could help your friend.  | 6. You should study much more.    |

- |                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 7. You might bring your dog.       | 8. You are the famous actor.     |
| 9. You've already lived in Spain.  | 10. You have to clean your room. |
| 11. You organized your house.      | 12. You can't wash the dishes.   |
| 13. You don't answer the phone.    | 14. He was taking a nap.         |
| 15. She is used to driving trucks. | 16. They are planning to travel. |
| 17. She is interested in old cars. | 18. We are good in English.      |
| 19. I had a nice day.              | 20. He was cleaning the car.     |

Devido ao objeto deste trabalho, que foi verificar se os informantes percebem e produzem os diferentes contornos utilizados em frases declarativas e interrogativas, além das frases afirmativas e negativas citadas acima, as mesmas vinte frases receberam o sinal de interrogação, formaram-se os quarenta itens utilizados em ambos os testes (APÊNDICE 1). Optou-se por apenas acrescentar tal pontuação, não invertendo ou acrescentando um auxiliar, na busca de manter um padrão sintático, no qual a diferença das frases recaísse apenas no contorno final utilizado em cada uma. Outro fator que foi cuidadosamente analisado foi a escolha de sentenças que formassem um único grupo entoacional.

#### *5.1.5 – Os procedimentos da coleta de dados*

Como utilizamos classes de aula diferentes, os dados foram coletados em dias distintos, mas os procedimentos de ambas as pesquisas seguiram o mesmo padrão. Assim, no primeiro momento, os alunos foram informados pelo professor da turma que eles participariam de uma pesquisa para contribuir com uma mestranda da instituição, mas nada lhes foi explicado sobre o tema ou o objetivo da mesma. Explicamos apenas que o procedimento teria dois momentos: um com o grupo em sala de aula e outro individual em outra sala.

Os passos utilizados nestes dois momentos serão minuciosamente explicados a seguir.

#### *5.1.6 – Descrição do teste de percepção*

Após a apresentação feita pela professora regente, os alunos receberam a folha do teste de percepção (APÊNDICE 3). Este material continha uma orientação detalhada de como realizar a atividade e um exemplo para facilitar o entendimento. Tal explicação informava ao aluno que ele iria ouvir um falante nativo produzindo as frases numeradas da folha. Que em cada numeração, os alunos iriam ouvir o locutor reproduzir três frases – denominadas de A, B e C – e que para cada uma destas produções eles deveriam assinalar uma das duas opções – que eram duas flechas (↗ ou ↘), que significavam tom ascendente ou descendente.

Em seguida, depois de sanar dúvidas em relação ao preenchimento da folha, os informantes foram informados que a gravação não seria interrompida sob nenhuma hipótese e que eles deveriam prestar atenção nas frases e marcar a alternativa que eles julgassem a correta. Eles também foram avisados de que nenhuma frase seria repetida, e que caso eles não conseguissem marcar a alternativa em tempo, eles deveriam deixá-la em branco.

Então, a gravação das frases produzidas pelo falante nativo foi tocada, sem interrupção ou repetição. No término da atividade, os alunos responderam ao questionário que estava no verso da folha (APÊNDICE 4). Foi ressaltado que os nomes dos alunos serviriam apenas para relacionar os dois testes e que nenhum nome seria citado nos resultados.

Em seguida as folhas foram recolhidas e um informante foi escolhido pela professora para retirar-se da sala para a realização do teste de produção, que será descrito na próxima seção. Os demais alunos permaneceram em sala realizando as tarefas pertinentes ao curso de inglês.

### 5.1.7 – Descrição do teste de produção

O teste de produção foi realizado em outra sala da universidade que continha pouca interferência sonora, já que a produção de cada aluno seria gravada. Nesta sala, após ser acomodado, o informante recebia as orientações para a realização do teste: iniciar a leitura após o sinal da mestrandia; realizar a leitura das frases dos cartões com calma e em voz alta; utilizar um tom maior do que o da fala normal; não emitir questionamentos ou comentários durante a gravação; repetir a frase toda, caso ele trocasse alguma letra ou palavra; e assim que terminassem os cartões, aguardar novamente o sinal da mestrandia para levantar e fazer comentários.

Para a realização deste teste, foram utilizados cartões, que continham as frases declarativas e as perguntas sem a inversão do auxiliar. Os cartões com as frases interrogativas apresentavam o ponto de interrogação em um formato de letra maior que as demais e na cor vermelha. Tal recurso visual foi utilizado para que o aluno visualizasse o símbolo e percebesse que a frase era uma pergunta. Alguns alunos levaram alguns minutos para perceber a diferença, outros não a perceberam e outros ainda inverteram a ordem do sujeito e do auxiliar para formar frases gramaticalmente corretas, mas foram instruídos a continuar a leitura sem a inversão.

Os cartões foram organizados intercalando os que continham a frase declarativa e sua pergunta correspondente. Em seguida eles foram numerados no verso. A primeira numeração, que apresentava os números de 1 a 40 em ordem, foi sorteada pela opção ZRandom, presente no Programa Excel, que gerou 40 seqüências distintas dos números que foram nomeadas com as letras do alfabeto. Para cada ordenação de números, foi criado um conjunto de cartões, que foi utilizado para um único informante.

Assim, após receber as orientações e colocar o microfone – tipo *headphone* – os alunos leram o conjunto das frases nos cartões e as produções foram gravadas. Depois do

término de cada gravação, as produções foram salvas com o nome de cada seqüência e cada conjunto recebia o nome do informante para a comparação posterior.

A seguir apresentaremos a descrição dos dados e a análise dos resultados.

## **5.2 DESCRIÇÃO DOS DADOS**

O corpus descrito neste segmento envolve os dados coletados dos 32 informantes que foram selecionados na pesquisa. Tais participantes são aqui nomeados pelas letras do alfabeto. Nos dados e nas tabelas a seguir, percebe-se a falta das letras Q, AA, AB e AJ, que correspondem aos dados que foram descartados.

Os dados primeiros dados a serem apresentados são os do teste de percepção e em seguida os do teste de produção.

### *5.2.1 – Dados do Teste de Percepção*

Para a análise dos dados do teste de percepção utilizamos as folhas preenchidas pelos alunos no dia do teste. Nesta folha os alunos marcaram os tons finais de cada frase. O primeiro passo da análise foi anular as frases em que os informantes marcaram duas alternativas ou nenhuma delas. Em seguida, comparamos as alternativas marcadas pelos informantes com o gabarito do teste, ou seja, a seqüência de frases que foi enviada ao falante nativo (APENDICE 2). Com tais resultados, organizamos os acertos e os erros de cada participante na Tabela 1:

TABELA 1: Acertos e erros do teste de percepção por informante				
INFORMANTE	ACERTOS	PERCENTUAL	ERROS	PERCENTUAL
A	48	80%	12	20%
B	57	95%	3	5%
C	46	77%	14	23%
D	48	80%	12	20%
E	38	63%	22	37%
F	55	92%	5	8%
G	49	82%	11	18%
H	43	72%	17	28%
I	57	95%	3	5%
J	54	90%	6	10%
K	55	92%	5	8%
L	50	83%	10	17%
M	43	72%	17	28%
N	48	80%	12	20%
O	46	77%	14	23%
P	36	60%	24	40%
R	39	65%	21	35%
S	56	93%	4	7%
T	40	67%	10	17%
U	58	97%	2	3%
V	60	100%	0	0%
W	60	100%	0	0%
X	4	7%	56	93%
Y	55	92%	5	8%
Z	46	77%	14	23%
AC	35	58%	23	38%
AD	26	43%	34	57%
AE	32	53%	28	47%
AF	44	73%	16	27%
AG	60	100%	0	0%
AH	42	70%	18	30%
AI	24	40%	36	60%
<b>MÉDIA</b>	<b>45,4</b>	<b>76%</b>	<b>14,2</b>	<b>24%</b>

Tabela 1: Acertos e erros do teste de percepção por informante

Visando os objetivos deste trabalho, ou seja, verificar se os alunos conseguem diferenciar os diferentes contornos utilizados em frases declarativas e em perguntas sem a inversão do auxiliar, a Tabela 2 mostra o percentual de acertos de cada informante nas frases afirmativas ou negativas e nas frases interrogativas. Neste teste 32 opções continham o contorno ascendente, comum em perguntas e 28 apresentavam o contorno descendente, usado em frases declarativas.

TABELA 2 : Acertos do teste de percepção por frases declarativas e perguntas*				
INFORMANTE	PERGUNTAS*	ACERTOS		
		PERCENTUAL	DECLARATIVAS	PERCENTUAL
A	29	91%	19	68%
B	31	97%	26	93%
C	31	97%	15	54%
D	29	91%	19	68%
E	25	78%	13	46%
F	27	84%	28	100%
G	27	84%	22	79%
H	25	78%	18	64%
I	31	97%	26	93%
J	29	91%	25	89%
K	32	100%	23	82%
L	30	94%	20	71%
M	28	88%	15	54%
N	29	91%	19	68%
O	29	91%	17	61%
P	23	72%	13	46%
R	24	75%	15	54%
S	31	97%	25	89%
T	24	75%	16	57%
U	31	97%	27	96%
V	32	100%	28	100%
W	32	100%	28	100%
X	3	9%	1	4%
Y	30	94%	25	89%
Z	24	75%	22	79%
AC	19	59%	16	57%
AD	16	50%	10	36%
AE	18	56%	14	50%
AF	28	88%	16	57%
AG	32	100%	28	100%
AH	23	72%	19	68%
AI	0	0%	24	86%
<b>MÉDIA</b>	<b>25,7</b>	<b>80%</b>	<b>19,8</b>	<b>71%</b>

\* Perguntas sem a inversão do auxiliar

Tabela 2: Acertos do teste de percepção por frase declarativa e por pergunta\*

### 5.2.2 – Dados do Teste de Produção

A análise das gravações do teste de produção foi feita por dois ouvintes com experiência na língua: um falante nativo e um professor brasileiro de língua inglesa. Em um primeiro momento, as análises das produções seriam feitas pelo falante nativo, que preencheria uma tabela marcando se o aluno tinha usado um tom ascendente ou um tom

descendente. Entretanto, o falante nativo não conseguia distinguir os tons, e para analisar as gravações, ele precisou verificar a seqüência de frases de cada aluno.

A partir das análises, os acertos e os erros foram compilados na Tabela 3:

<b>TABELA 3: Acertos e erros do teste de produção por informante</b>				
<b>INFORMANTE</b>	<b>ACERTOS</b>	<b>PERCENTUAL</b>	<b>ERROS</b>	<b>PERCENTUAL</b>
A	40	100%	0	0%
B	40	100%	0	0%
C	29	73%	11	28%
D	40	100%	0	0%
E	35	88%	5	13%
F	30	75%	10	25%
G	20	50%	20	50%
H	37	93%	3	8%
I	39	98%	1	3%
J	38	95%	2	5%
K	40	100%	0	0%
L	30	75%	10	25%
M	34	85%	6	15%
N	39	98%	1	3%
O	30	75%	10	25%
P	21	53%	19	48%
R	36	90%	4	10%
S	40	100%	0	0%
T	34	85%	6	15%
U	39	98%	1	3%
V	33	83%	7	18%
W	39	98%	1	3%
X	40	100%	0	0%
Y	31	78%	9	23%
Z	24	60%	16	40%
AC	20	50%	20	50%
AD	32	80%	8	20%
AE	20	50%	20	50%
AF	31	78%	9	23%
AG	29	73%	11	28%
AH	28	70%	12	30%
AI	20	50%	20	50%
<b>MÉDIA</b>	<b>32,4</b>	<b>81%</b>	<b>7,6</b>	<b>19%</b>

Tabela 3: Acertos e erros do teste de produção por informante

E os acertos das produções por tipo de frase estão na Tabela 4. Neste teste, cada informante produziu 20 frases declarativas e 20 perguntas sem a inversão do auxiliar.

TABELA 4 : Acertos do teste de produção por tipo de frase				
INFORMANTE	DECLARATIVAS	PERCENTUAL	PERGUNTAS*	PERCENTUAL
A	20	100%	20	100%
B	20	100%	20	100%
C	10	50%	19	95%
D	20	100%	20	100%
E	18	90%	17	85%
F	18	90%	12	60%
G	2	10%	18	90%
H	18	90%	19	95%
I	20	100%	19	95%
J	19	95%	19	95%
K	20	100%	20	100%
L	14	70%	16	80%
M	16	80%	16	80%
N	18	90%	20	100%
O	19	95%	11	55%
P	1	5%	20	100%
R	20	100%	16	80%
S	20	100%	20	100%
T	20	100%	17	85%
U	20	100%	19	95%
V	20	100%	13	65%
W	20	100%	19	95%
X	20	100%	20	100%
Y	20	100%	11	55%
Z	20	100%	4	20%
AC	1	5%	19	95%
AD	17	85%	15	75%
AE	20	100%	0	0%
AF	19	95%	12	60%
AG	12	60%	17	85%
AH	19	95%	9	45%
AI	2	10%	18	90%
<b>MÉDIA</b>	<b>16,3</b>	<b>82%</b>	<b>16,1</b>	<b>80%</b>

\* Perguntas sem a inversão do auxiliar

Tabela 4: Acertos do teste de produção por frase declarativa e por perguntas

### 5.3 – Discussões dos resultados

Agora, apresentaremos uma discussão sobre os resultados encontrados nos testes de percepção e de produção, os analisados com base nas duas hipóteses que foram levantadas neste estudo.

### 5.3.1 – Resultados do teste de Percepção

Como descrito na metodologia, no teste de percepção os informantes assinalaram as alternativas que eles julgaram corretas para cada frase produzida pelo falante nativo. Estas opções consistiam na marcação do tom ascendente ou descendente, que foram ilustrados com setas (↗ ou ↘). No total os participantes analisaram 60 frases, das quais 32 apresentavam o contorno ascendente e 28 o contorno descendente.

Analisando os dados descritos acima, na Tabela 1, que apresentou os acertos e os erros do teste de percepção por informante, concluímos que 76% dos contornos entoacionais foram percebidos pelos informantes e apenas 24% não foram. Na referência dos dados, utilizaremos os termos acerto para os contornos que foram percebidos corretamente pelos informantes e erros para os que não foram percebidos.

Considerando-se apenas os acertos e analisando-os em totalidade, concluiu-se que 9% dos participantes acertaram todos os contornos; 50% acertaram mais da metade; 38% acertaram menos da metade e 3% acertaram menos de vinte por cento do total.

Observando a Tabela 2, percebemos uma comparação entre a quantidade de acertos obtidos na percepção das frases declarativas e em relação às perguntas. As médias são consideradas interessantes, já que 80% dos participantes perceberam o contorno ascendente das perguntas e 71% do total notou o contorno descendente nas frases declarativas.

Assim, do total de informantes, 43% acertaram os contornos das perguntas e 33% dos contornos das declarativas. Em relação aos erros, 11% ocorreram nas perguntas e 14% nas declarativas.

Dos 32 informantes, 59% erraram mais as declarativas; 13 % mais perguntas; 9% não erraram nada; 3% só erraram as perguntas e outros 3% só as declarativas; e 13% erraram metade das declarativas e metade das perguntas.

Outra análise comparou os acertos e os erros dos participantes em relação ao grau de instrução. Assim, os informantes foram divididos em três grupos: (A) os aprendizes que

possuem até um ano de instrução na língua; (B) os que possuem dois anos; e (C) que possuem mais de dois anos de aprendizagem.

A figura abaixo mostra um gráfico com a percentagem de erros e acertos de cada grupo:

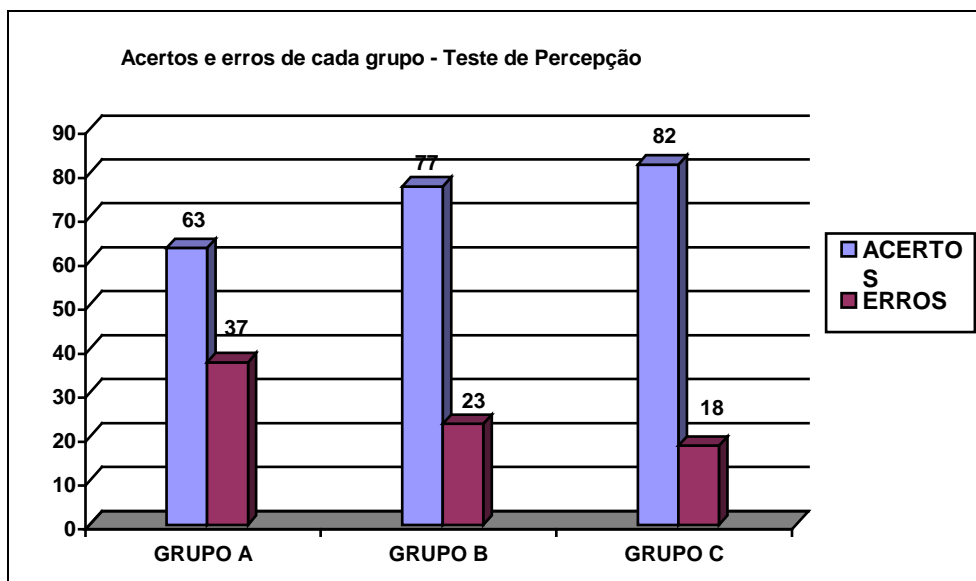


Figura 31: Acertos e erros de cada grupo - Teste de Percepção

O gráfico mostra que o número de acertos e erros apresenta relação com o grau de instrução, pois o Grupo A, que tem menos experiência obteve o menor número de acertos e o maior número de erros. E o Grupo C, que tem mais de dois anos de instrução, foi o grupo que mais obteve acertos e o que menos errou.

E considerando os acertos e os erros por tipo de frase – declarativa ou pergunta – e os três graus de instrução, temos os seguintes dados:

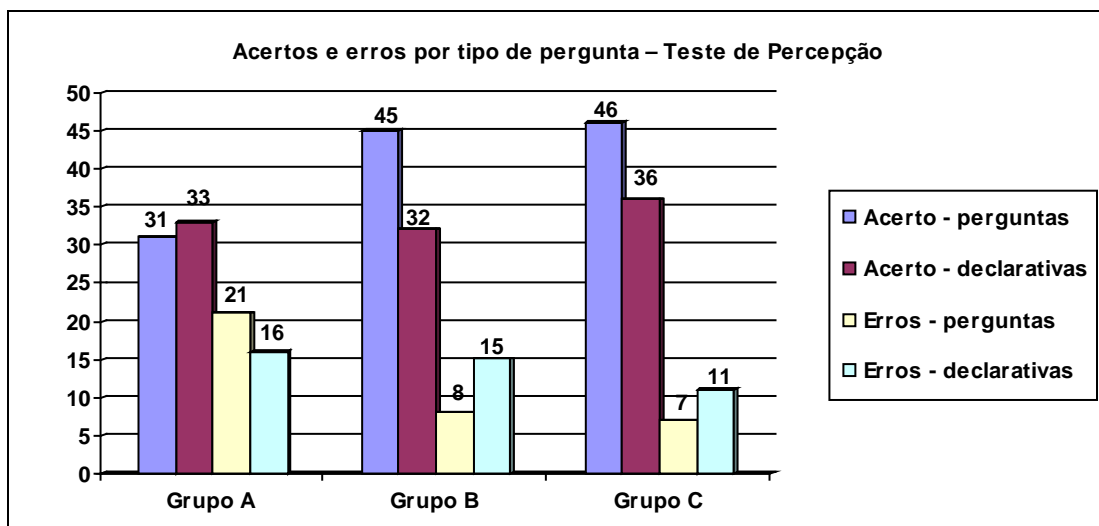


Figura 32: Acertos e erros por tipo de pergunta – Teste de Percepção

Assim, o grupo menos experiente mostrou um maior grau de percepção em relação às frases declarativas (33%) do que nas perguntas (31%). Já em relação aos erros, a falta de percepção dos contornos recaiu sobre perguntas (21%).

O segundo grupo obteve 45% de acerto na percepção das perguntas, contra 32% de acerto nas declarativas. Com isso, os participantes cometeram mais erros nas declarativas (15%) do que nas perguntas (8%).

E o último grupo teve um desempenho maior que o segundo, mas os resultados foram semelhantes, já que os participantes mais instruídos também acertaram mais os contornos das perguntas do que das frases declarativas.

### 5.3.1.1 – Hipótese 1

No início deste capítulo, citamos as hipóteses que permeiam este estudo. Nesta seção analisaremos apenas a Hipótese 1, que afirma que os informantes – estudantes de língua inglesa – da pesquisa não percebem os diferentes contornos entoacionais utilizados em frases declarativas e em perguntas. Como mostrado acima, tal hipótese não foi confirmada já que 76% dos contornos foram percebidos pelos participantes.

### 5.3.2 – Resultados do Teste de Produção

Para chegar aos resultados do teste de produção, foram analisadas 1280 produções, das quais a metade eram frases declarativas e a outra metade perguntas sem a inversão do auxiliar. Enquanto estas apresentam um tom ascendente no final, aquelas apresentam um tom descendente. Estas características foram utilizadas para classificar os acertos e os erros das produções.

Assim, podemos perceber pelos dados apresentados na Tabela 3, que a média dos acertos, ou seja, a produção correta dos contornos entoacionais de frases declarativas e perguntas foi de 81%.

Considerando apenas as produções adequadas, 22% do total de informantes acertaram todas as produções; 53% acertaram mais de trinta das quarenta produções e 25% acertaram mais da metade das produções.

E se analisarmos os acertos em relação ao tipo de frase, 82% dos contornos utilizados nas frases declarativas foram apropriados e 80% dos contornos das perguntas estavam corretos, como pode ser analisado na Tabela 4.

E se analisarmos os erros cometidos na produção das frases declarativas e nas perguntas, percebemos que 16% dos informantes erraram mais nas declarativas; 16% erraram mais nas perguntas; 22% não cometeram erros; 28% só erraram nas perguntas; 13% só erraram nas declarativas; e 6% errou metade das declarativas e metade das perguntas.

E analisando o grau de instrução os informantes, nos resultados abaixo utilizaremos os mesmos grupos que já foram citados na análise sobre o teste de percepção. A figura 33 contém uma comparação entre os acertos e erros dos grupos:

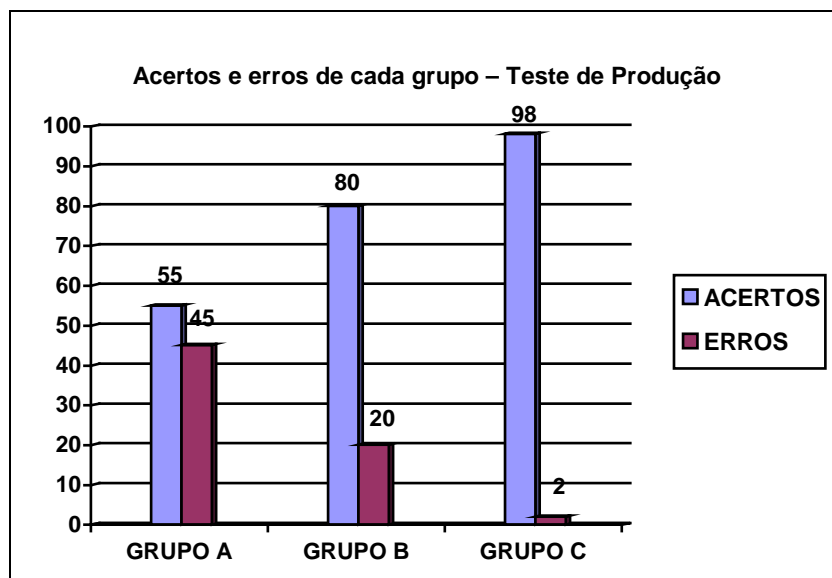


Figura 33: Acertos e erros de cada grupo – Teste de Produção

Observando o gráfico acima, percebemos que novamente os números de acertos e erros têm forte relação com o grau de experiência na língua inglesa. Assim, o grupo com menor grau de experiência apresentou menos acertos e mais erros, ao passo que o mais instruído apresentou apenas 2% de erros e muito mais acertos do que os demais grupos.

E considerando a quantidade de acertos e de erros por tipo de pergunta, temos a seguinte relação:

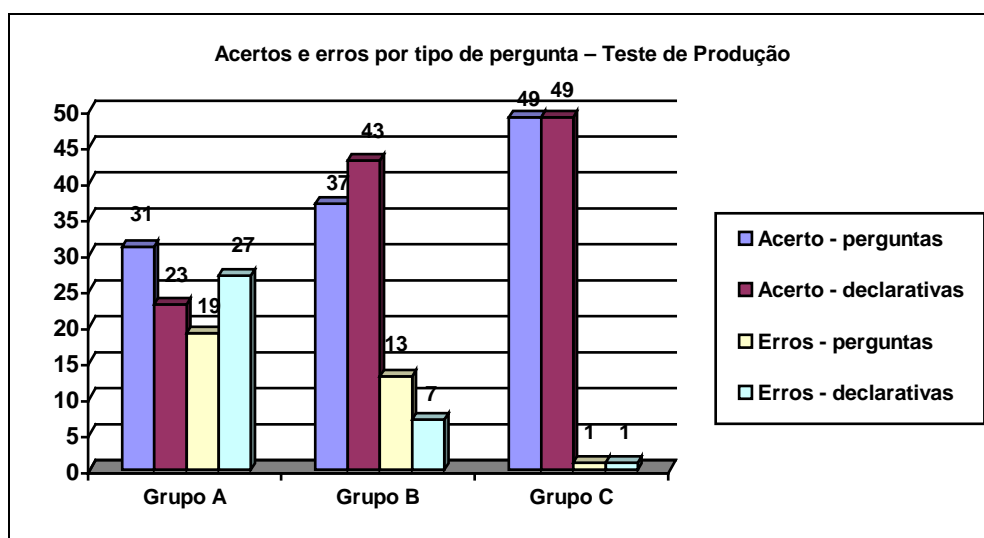


Figura 34: Acertos e erros por tipo de pergunta – Teste de Produção

Analisando o gráfico, percebemos que há uma relação dos acertos e erros com o grau de experiência. Assim, percebemos o primeiro grupo obteve mais erros do que acertos nas frases declarativas. E que a relação de erros e acertos nas perguntas apresenta uma pequena diferença. Já o segundo grupo apresentou um número maior de acertos nas declarativas do que nas perguntas. E o último grupo apresentou a mesma quantidade de acertos.

Considerando cada frase utilizada na produção, percebemos que todas apresentaram erro pelos falantes. As frases número 4 (*Peter didn't close the window?*) e a número 36 (*We are good at English?*) apresentaram o maior índice: 12 erros em cada frase. Já a frase número 20 (*You have to clean your room?*) apresentou apenas dois erros do total.

#### 5.3.2.1 – Hipótese 2

Com bases nestes resultados, comprovamos que a premissa da Hipótese 2, de que os informantes não conseguem produzir os diferentes contornos das frases declarativas e das perguntas, não é verdadeira, pois os participantes obtiveram 81% de acertos na produção destes contornos entoacionais.

Porém, a entoação utilizada na produção das frases da pesquisa mostrou-se diferente da entoação comumente produzida por um nativo da língua inglesa. Esta diferença foi percebida pelo professor de inglês que analisou as produções. Tal fato foi confirmado pelo falante nativo, que também afirmou ter dificuldades em diferenciar os contornos das frases apenas pela audição das frases, sem ter a relação da ordem das frases utilizadas por cada aluno.

Estas observações mostraram que os informantes separaram as frases chaves em dois grupos entoacionais, produzindo o contorno entoacional comum em frases de confirmação, as chamadas *tag questions*. Estas frases são utilizadas para demonstrar

certeza ou incerteza em uma frase, e geralmente apresentam uma afirmação seguida de uma expressão de confirmação.

A conclusão dos resultados de ambos os testes acima descritos derrubaram as duas hipóteses que permearam o presente estudo. Assim, os dados do teste de percepção mostraram que os informantes conseguem distinguir o contorno ascendente do contorno descendente, que os aprendizes são capazes de produzi-los nas frases declarativas e nas perguntas sem a inversão do auxiliar.

No capítulo seguinte, apresentaremos as conclusões finais desta dissertação.

## 6. CONCLUSÃO

O objetivo do presente trabalho era analisar o desempenho dos brasileiros, aprendizes da língua inglesa, na percepção e na produção dos contornos entoacionais - ascendente e descendente – presentes em frases declarativas e em perguntas sem a inversão do auxiliar. Logo, duas premissas foram delineadas: (1) que os estudantes de língua inglesa não percebem os diferentes contornos entoacionais utilizados em frases declarativas e em perguntas; e (2) que os informantes não conseguem produzir tais os contornos entoacionais.

Para comprovar ou refutar tais hipóteses, a pesquisa também foi dividida em dois momentos: um para analisar a percepção e outro para analisar a produção. O primeiro, denominado como Teste de Percepção, consistiu na aplicação de uma atividade para analisar a aptidão dos participantes em distinguir o tom ascendente do descendente. Para isso foi utilizada uma folha com 20 frases numeradas. Cada numeração, apresentava três opções – denominadas de A, B e C – que foram produzidas por um falante nativo. Os alunos ouviram estas produções e assinalaram uma das duas flechas (↗ ou ↘) em cada opção.

O segundo momento consistiu no Teste de Produção, no qual as produções dos informantes foram gravadas. Para isso foram utilizados cartões, que continham as frases declarativas e as perguntas sem a inversão do auxiliar organizadas de forma aleatória e única para cada aluno.

A realização de ambos os testes envolveu os mesmos participantes. Os 32 informantes – 15 mulheres e 17 homens – cursavam a da disciplina *Oral II*, considerada como nível intermediário. As turmas eram compostas por alunos com diferentes níveis de experiência na língua: até um ano, dois anos ou mais de dois anos de experiência.

Outro padrão seguido foi o uso das mesmas frases nos testes de percepção e produção. Tais frases foram formuladas com o intuito de englobar diferentes tempos verbais, pronomes pessoais e verbos modais, tanto em formas afirmativas como em formas

negativas. Outro fator que foi cuidadosamente analisado foi a escolha de sentenças que formassem um único grupo entoacional.

Após a realização dos testes, partimos para a análise dos resultados e a verificação das hipóteses levantadas. Tais resultados mostraram que ambas as premissas desta pesquisa não são verdadeiras, pois os aprendizes de língua inglesa percebem a diferença entre o contorno ascendente e o descendente, assim como eles conseguem produzir tal distinção.

A seguir, considerando os resultados obtidos nos testes de percepção e no de produção, analisaremos o desempenho dos aprendizes, levantaremos algumas considerações sobre os resultados e as características dos informantes, o por último discutiremos os contornos entoacionais utilizados pelos aprendizes brasileiros na produção das frases na língua inglesa.

O primeiro ponto a ser analisado, envolve a relação de acertos e erros obtidos pelos informantes. Os aprendizes apresentaram um desempenho maior na produção das frases (81%), do que na percepção dos contornos produzidos pelo falante nativo (76%). Com isso, pode se pressupor que os informantes da pesquisa mostraram uma maior capacidade em produzir os contornos entoacionais do que em perceber a ocorrência de um ou de outro.

O segundo item a ser analisado envolve o desempenho dos informantes em relação aos tipos de frases: declarativas ou interrogativas. Analisando os dados, percebemos que a maioria dos acertos do teste de percepção ocorreu nas perguntas (80%), ao contrário dos resultados da produção, em que os acertos ocorreram mais nas frases declarativas (82%). Ou seja, os alunos obtiveram mais sucesso na compreensão do contorno ascendente utilizado em perguntas do que na produção do contorno descendente usado em frases declarativas. Logo, podemos supor que os aprendizes brasileiros que participaram desta pesquisa possuem mais habilidade em perceber do que em produzir um contorno ascendente.

Analisando separadamente o desempenho dos homens (53%) e das mulheres (47%), concluímos que os homens atingiram um número maior de acertos na percepção do que as

mulheres; mas, no teste de produção o número de acertos foi semelhante. Comparando os acertos de cada gênero com os tipos de frases, o sexo masculino novamente apresentou um número maior de acertos do que o sexo feminino na percepção de ambos os tipos de frases. E em relação ao teste de produção, os homens produziram mais perguntas corretas do que as mulheres. Porém, as mulheres obtiveram mais acertos na produção de frases declarativas. Em relação ao sexo dos informantes, pode-se afirmar que os homens demonstraram maior competência na percepção e na produção dos contornos entoacionais do que as mulheres.

A quarta questão envolve a faixa etária dos informantes, que foram divididos em grupos de acordo com a idade: Grupo A (informantes que possuem de 18 a 20 anos); Grupo B (alunos entre 21 a 25 anos); Grupo C (aprendizes entre 26 e 30 anos) e Grupo D (aqueles com mais de 30 anos).

Em relação à média dos erros e dos acertos obtidos nos testes de percepção e de produção, o segundo e o quarto grupo alcançaram médias semelhantes. O primeiro grupo apresentou mais acertos na percepção do que na produção, ao contrário do terceiro grupo que teve mais sucesso na produção das frases. E considerando a média dos acertos em relação aos tipos de perguntas, os três primeiros grupos obtiveram um número maior de acertos na produção e na percepção dos contornos utilizados nas perguntas do que nos contornos das frases declarativas. Porém, ao contrário dos demais, o quarto grupo obteve mais acertos na percepção e na produção das frases declarativas.

Analisando a faixa etária, percebemos a tendência dos aprendizes mais novos apresentarem um desempenho melhor na produção e na percepção dos contornos entoacionais das perguntas, ao passo que o grupo com idade superior aos demais, obteve maior quantidade de acertos no teste de produção e uma capacidade maior na percepção dos contornos das frases declarativas. Entretanto, não temos dados suficientes para elaborar reflexões comparando a idade dos falantes e a competência na percepção e na produção dos contornos, pois a quantidade de informantes do último grupo, ou seja, de aprendizes com mais de 30 anos é muito inferior comparada com os demais grupos.

E se considerarmos o nível de experiência dos informantes podemos dividi-los em três grupos: (1) informantes que apresentam até um ano; (2) aqueles que possuem até dois anos; e (3) aprendizes que possuem mais de dois anos de experiência na língua. A análise do desempenho geral nas produções mostrou que o primeiro grupo obteve média equivalente de erros e acertos, ao passo que os grupos 2 e 3 alcançaram uma média superior nos acertos. Considerando-se os acertos na produção dos contornos ascendente e descendente, o Grupo 1 obteve mais erros do que acertos na produção das frases declarativas mais acertos na produção das perguntas, apesar da média de acertos serem o dobro da média dos erros. O segundo grupo, atingiu mais acertos do que erros, mas seu desempenho foi melhor na produção das frases declarativas. E o último grupo, acertou 98% na produção das frases declarativas e nas perguntas.

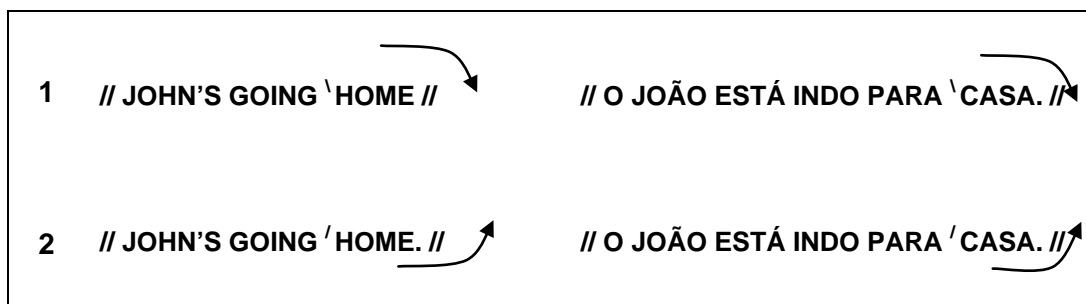
Em relação aos erros, podemos afirmar que os informantes que possuem um tempo menor de experiência na língua, obtiveram mais erros na análise das perguntas do que os informantes com mais experiência, cujos erros concentraram-se nas frases declarativas.

Diante de tais resultados, podemos afirmar que a quantidade de experiência na língua pode interferir na percepção e na produção de um indivíduo, pois os participantes com o menor grau de instrução cometeram mais erros e os informantes com mais vivência na língua obtiveram mais acertos na percepção e na produção dos contornos das frases declarativas e nas perguntas.

E o último ponto a ser analisado e, conseqüentemente, o mais relevante para esta pesquisa, envolve a produção das frases realizadas pelos informantes. Como citado anteriormente, os dados da pesquisas comprovaram que os participantes produzem o contorno entoacional descendente, utilizado na produção de frases declarativas, e ascendente usado nas frases interrogativas. Entretanto, a produção dos informantes foi diferente da produção padrão utilizada por um falante nativo.

De acordo com WELLS (2006) os padrões entoacionais do inglês utilizados para diferenciar as frases declarativas de perguntas consiste no uso do tom ascendente ou *high-rise* ( / ) para frases interrogativas e do tom descendente ou *high-fall* ( \ ) para frases

afirmativas e negativas. Além de apresentar a mesma distinção, CRUTTENDEN (1997) acrescenta que o uso de diferentes contornos é uma distinção gramatical própria da língua, como explicado no segundo capítulo desta tese. Para ilustrar esta diferença, retomaremos os exemplos usados anteriormente:



Assim, a frase 1 apresenta um exemplo do contorno descendente usado em frase declarativa; e a frase 2 mostra o contorno ascendente, que caracteriza neste caso uma pergunta informal. Ressaltamos que a escolha pelo uso de uma pergunta informal, ou seja, sem a mudança do verbo ou a inclusão de um auxiliar, foi proposital para que as formas das perguntas fossem semelhantes ao português e para que o contorno entoacional utilizado na frase recebesse mais destaque do que a mudança sintática. Outro cuidado tomado na escolha das frases envolveu a escolha de frases que possuíam apenas um Grupo Entoacional. Nas frases acima este grupo é demarcado pelo uso das barras.

Ao contrário destes padrões citados acima, os informantes no momento da produção realizaram a produção de um contorno ascendente seguida de uma pausa, que dividiu a frase em dois grupos entoacionais. Esta divisão desencadeou no uso de dois contornos, que são comumente usados em frases de confirmação ou as chamadas *tag questions* em inglês.

CRUTTENDEN (1997) afirma que o uso de um contorno para uma frase declarativa e de outro para uma interrogativa caracteriza uma distinção gramatical, mas que os utilizados nas frases de confirmações ou *tag questions* envolvem apenas a distinção de sentidos. Assim, além do uso do contorno ascendente no primeiro GE, é possível utilizar tanto o contorno ascendente quanto o descendente no segundo grupo. Assim, se este último

contorno for o descendente, o locutor está apenas confirmando uma resposta que ele já sabe ser a apropriada (frase 3); e se o tom ascendente for usado, ela demonstra que ou o locutor está incerto em relação ao conteúdo em questão, ou que ele não sabe se aquele conteúdo é ou não o esperado pelo interlocutor (frase 4).

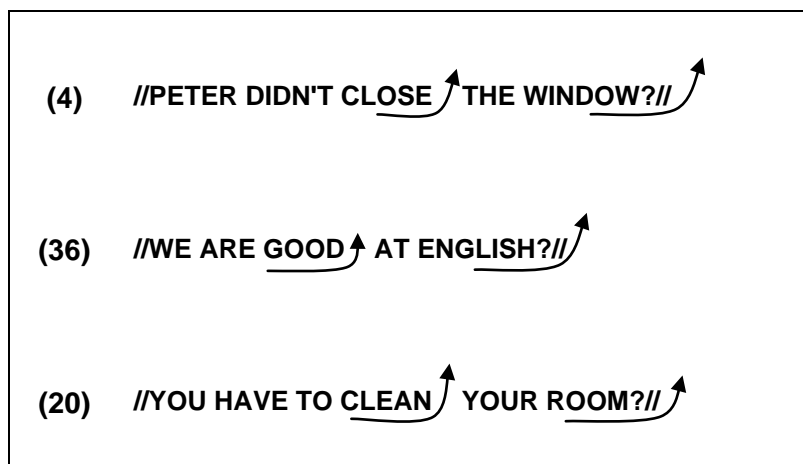
<p>3 // YOU ARE 'OKAY, ↗ // 'AREN'T YOU? ↘ // VOCÊ ESTÁ 'BEM, // 'NÃO ESTÁ? //</p> <p>4 // YOU ARE 'OKAY, ↗ // ,AREN'T YOU? ↗ // // VOCÊ ESTÁ 'BEM, // ,NÃO ESTÁ? //</p>
--

E considerando as frases utilizadas e analisadas no teste de produção, percebeu-se que os aprendizes produziram adequadamente a frase número 20, ao contrário do que foi constatado na produção das frases 4 e 36. Tais frases estão listadas abaixo e transcritas com o contorno entoacional de acordo com o padrão da língua inglesa:

<p>(4) //PETER DIDN'T CLOSE THE WINDOW?// ↗</p> <p>(36) //WE ARE GOOD AT ENGLISH?// ↗</p> <p>(20) //YOU HAVE TO CLEAN YOUR ROOM?// ↗</p>
--

Como podemos perceber acima, as três frases apresentam o contorno entoacional ascendente. Coincidentemente, tanto as frases que apresentaram a maior quantidade de erros, como a que foi produzida adequadamente, são frases interrogativas. Abaixo

apresentamos a transcrição das mesmas frases, mas com as características de frases de confirmação ou *tag questions* e com os contornos utilizados pelos aprendizes:



Pelas transcrições apresentadas acima, percebemos que os informantes da pesquisa utilizaram a entoação de uma *tag question* na produção das frases interrogativas, ou seja, no uso dos contornos ascendentes em ambos os grupos entoacionais. De acordo com as funções deste tipo de frases citadas na página anterior, conclui-se que os alunos estavam incertos em relação à produção.

Pelas informações e comparações apresentadas até o momento, podemos concluir que os informantes produziram contornos distintos nas frases declarativas e nas perguntas. Entretanto, o contorno utilizado pelos informantes desta pesquisa na produção de uma interrogação não pode ser considerado adequado ao contorno entoacional utilizado em uma pergunta informal na língua inglesa. Principalmente porque a entoação utilizada nestas perguntas está relacionada com os aspectos gramaticais, e não com a distinção de sentidos como os utilizados em uma *tag question*. Segundo WELLS (2006) "... as características prosódicas são as mesmas em todas as línguas... Mas é claro que diferentes línguas também diferem em suas características prosódicas." <sup>33</sup>. Ou seja, apesar da língua inglesa ter características e funções entoacionais semelhantes as do português, como no uso do

<sup>33</sup> "... Prosodic characteristics are the same in all languages... But it is clear that different languages also regularly differ in their prosodic characteristics." – WELLS, 2006:1 – Tradução própria.

contorno ascendente para diferenciar as frases interrogativas das frases declarativas, nas quais utilizamos o contorno descendente, o uso de qualquer entoação ou movimento não é apropriado.

Portanto, os aprendizes precisam cuidar com o uso de diferentes padrões nas produções, pois segundo KENWORTHY (1987):

“(... ) o efeito do uso da entoação pode ser cumulativo; a falta de entendimento pode ser mínima, mas se elas ocorrerem constantemente, elas podem resultar no julgamento sobre as atitudes, o caráter e o comportamento, etc. do falante. Por exemplo, se um falante estrangeiro usar o tom baixo de *pitch* com frequência, sem muita variação na melodia da voz, os ouvintes podem ter a impressão de que ele está “chateado” ou “desinteressado”, quando este não é o caso.”<sup>34</sup>

Os resultados descritos acima podem ter sido obtidos por causa do nervosismo ou da incerteza da produção correta da frase por parte do falante. Entretanto, se o uso da entoação inadequada de acordo com o padrão da língua for uma constante, tais aprendizes podem ter problemas tanto na comunicação, como na interação com um falante nativo, já que a entoação utilizada por eles na produção de uma frase interrogativa, sinaliza para o interlocutor que ele está sempre incerto em relação ao conteúdo e que ele está confirmando o tempo todo.

Assim, concluímos que os objetivos da presente pesquisa foram atingidos, já que os aprendizes brasileiros de língua inglesa percebem os diferentes contornos entoacionais utilizados por falantes nativos; e que tais aprendizes conseguem produzi-los. Ambas as análises avaliaram o desempenho na produção e percepção dos contornos entoacionais de frases afirmativas e de perguntas sem a inversão do auxiliar.

O oposto ocorreu com as hipóteses levantadas para este estudo, já que ambas foram refutadas. Ou seja, os informantes da pesquisa não percebem os diferentes contornos

---

<sup>34</sup> “(...)the effect of intonation can be cumulative; the misunderstandings may be minor, but if they occur constantly then they may result in judgments about attitudes, character, ways of behaving, etc. of a speaker. For example, if a foreigner speaker always uses low pitch, without much variation in the melody of the voice, listeners may get the impression that they are “bored” or “uninterested” when it is really not the case..” – KENWORTHY, 1987:19 – Tradução própria

entoacionais e não conseguem produzir os contornos entoacionais utilizados em frases declarativas e em perguntas. Em relação ao desempenho dos aprendizes brasileiros da língua inglesa, podemos afirmar que eles são capazes de perceber e produzir o contorno ascendente, utilizado em perguntas sem a inversão do auxiliar, e o contorno descendente, comum em frases declarativas.

E finalmente, ressalta-se que é necessário um estudo mais aprofundado sobre as produções analisadas nesta pesquisa, já que segundo CRUTTENDEN, quando analisamos a produção oral de uma língua, é possível o uso de diferentes contornos. Registra-se aqui, um novo problema para uma pesquisa futura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, E.; BARBOSA, P.; GAMA-ROSSI, A.; MADUREIRA, S.; SILVA, A.;. A interface fonética – Fonologia e a interação prosódica – Segmentos. Publicado nos *Estudos Lingüísticos XXVII, Anais do XLV*, Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo – GEL 97, Universidade Estadual de Campinas – Campinas (SP): 135 – 143. Disponível em <http://www.lafape.iel.unicamp.br/Publicacoes/gelsp1997.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2007.

BEZERRA, I. C. R. M. Aquisição de segunda língua de uma perspective Lingüística a uma perspective social. In *Revista Soletras*, n.º 5, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004: 31 a 52. Disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/5e6/03.htm>. Acesso em 06 de janeiro de 2006.

BISOL, L. Fonologia: uma entrevista com Leda Bisol. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - Revel*. Ano 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931. Disponível em [http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/7/entrevistas/revel\\_7\\_entrevista\\_leda\\_bisol.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/7/entrevistas/revel_7_entrevista_leda_bisol.pdf). Acesso em 17 de março de 2008.

BROWN, G. Twenty five years of teaching listening comprehension. *English Teaching Forum*, Vol. VXXV, n.º 4. Outubro, 1987.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents, 1994.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M. & GOODWIN, J. M. *Teaching pronunciation – a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CHOMSKY, N. e HALLE, M. *The sound pattern of English*. New York: Cambridge, The MIT Press, 1968.

COUPER-KUHLEN, E. *Prosody in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CRUTTENDEN, A. *Intonation*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

CRYSTAL, D. The Analysis of Nuclear Tones. In LR Waugh & CH Van Schooneveld (Eds). *The melody of language: intonation and prosody*. Baltimore: UPP, 1979: 55 - 70.

\_\_\_\_\_. Prosodic Systems and Language acquisition. In P.R. Leon, G. FRAURE & A. RIGAULT (Eds.) *Prosody Feature Analysis*. Montreal / Didier, 1970: 77- 90. Disponível em <http://www.davidcrystal.com>. Acesso em 22 de janeiro de 2010.

DOFF, A. *Teach English: a training course for teachers. A trainer's handbook*. Great Britain: Cambridge Language Teaching Library, 1996.

ESCARDUÇA, C. S. C. Fonologia. In E - Dicionário de Termos Literários, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/edtl>. Acesso em 09 de junho de 2007.

FRESE, R. A. *The relationship between perception and production of words ending: by Brazilian EFL Learners*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006: Capítulo 2,15 – 25.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 3.º Ed. Malaysia: Longman, 2003.

HIRSCHBERG, J.; WARD G. The interpretation of the high-rise questions contour In *HERNANDES, P. Glossário*. Disponível em <http://www.paulohernandes.pro.br/glossario/p/prosodia.html>. Acesso em 09 de junho de 2007.

HOUSE, D. Phrase-final rises as a prosodic feature in WH-questions in Swedish human-machine dialogue. In *Speech communication* 46, 2005: 268 – 283. Disponível em <http://www.informatik.uni-trier.de/~ley/db/journals/speech/speech46.html>. Acesso em 01 de setembro de 2008.

HYMES, D. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (Org). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991: 3-26.

KRASHEN, S. D. & TERRELL, T. D. *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Hayward California: Alemany Press: 1983.

LADD, D. R.. *Intonational Phonology*. Nova York: Cambridge, 1998.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. *How languages are learned*. 3.ª Ed. New York: Oxford University Press, 2006.

MITCHELL, R. & MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold: 1998.

MORLEY, J. Trends in Speech:Pronunciation Instructional Theory and Practice. In *TESOL Matters*. Agosto/Setembro de 1999.

PIERREHUMBERT, J. *The phonology and phonetics of English intonation*. Dissertação de Mestrado publicada por MIT em 1988, Indiana University Linguistics Club: 1980.

REIS, M. S. *The perception and production of English interdental fricatives by Brazilian EFL learners*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, março de 2006, Capítulo 2: 7 – 30.

REMIJEN, B. & VAN HEUVEN, V. J. Introduction: between stress and tone. In *Journal of Phonology* 23, 2006: 121-123.

RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen: interaction in the second language classroom. From theory to practice*. New York: Longman, 1988.

SABBADINI, M. J. Intonation. In *Teaching English (British Council site)*. Londres, 2006. Disponível em <http://www.teachingenglish.org.uk/think/pron/intonation.shtml>. Acesso em 01 de junho de 2007.

SCARPA, E. M. *Estudos de prosódia*. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SELINKER, L. Interlanguage. In *IRAL, Vol.10, Nº. 3, 1972: 209-231*.

SILVA, T.C. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 9.º Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, E. C. A. Reações de atitude ao sotaque supra-segmental. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Estadual de Campinas, 2001, Capítulo III: 39 a 54.

TROFIMOVICH, P.; BAKER, W. Learning prosody and fluency characteristics of second language speech: the effect of experience on child learners' acquisition of five supra segmental. In *Applied Psycholinguistics* 28, 2007:251 – 276.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. New York: Cambridge, 1996.

VERA, P. Micro-prosódia segmental e estrutura silábica: o caso das oclusivas – dados preliminares. In *INVENTÁRIO, 3.ª Ed.* Universidade Federal da Bahia, 2003. Disponível em <http://www.inventario.ufba.br/03/03vpacheco.htm>. Acesso em 09 de junho de 2007.

WELLS, J. C. *English Intonation: an introduction*. New York: Cambridge, 2006.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 – RELAÇÃO DAS FRASES UTILIZADAS NA PESQUISA

- |                                    |                                    |
|------------------------------------|------------------------------------|
| 21. She can play the piano.        | 41. You organized your house.      |
| 22. She can play the piano?        | 42. You organized your house?      |
| 23. Peter didn't close the window. | 43. You can't wash the dishes.     |
| 24. Peter didn't close the window? | 44. You can't wash the dishes?     |
| 25. You eat chocolate every day.   | 45. You don't answer the phone.    |
| 26. You eat chocolate every day?   | 46. You don't answer the phone?    |
| 27. You'll travel tomorrow.        | 47. He was taking a nap.           |
| 28. You'll travel tomorrow?        | 48. He was taking a nap?           |
| 29. You could help your friend.    | 49. She is used to driving trucks. |
| 30. You could help you friend?     | 50. She is used to driving trucks? |
| 31. You should study much more.    | 51. They are planning to travel.   |
| 32. You should study much more?    | 52. They are planning to travel?   |
| 33. You might bring your dog.      | 53. She is interested in old cars. |
| 34. You might bring your dog?      | 54. She is interested in old cars? |
| 35. You are the famous actor.      | 55. We are good in English.        |
| 36. You are the famous actor?      | 56. We are good at English?        |
| 37. You've already lived in Spain. | 57. I had a nice day.              |
| 38. You've already lived in Spain? | 58. I had a nice day?              |
| 39. You have to clean your room.   | 59. He was cleaning the car.       |
| 40. You have to clean you room?    | 60. He was cleaning the car?       |

## APÊNDICE 2 – SEQÜÊNCIA DAS FRASES DO TESTE DE PERCEPÇÃO

### PERCEPTION TEST

As frases relacionadas abaixo foram gravadas na seqüência a seguir.

- |   |                          |   |                          |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 01. She can play the piano. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | 11. You organized your house. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
| She can play the piano. <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | You organized your house. <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> |
| She can play the piano. <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | You organized your house. <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> |
| 02. Peter didn't close the window. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 12. You can't wash the dishes. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| Peter didn't close the window. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | You can't wash the dishes. <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| Peter didn't close the window. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | You can't wash the dishes. <input type="checkbox"/>         | <input type="checkbox"/> |
| 03. You eat chocolate every day. <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | 13. You don't answer the phone. <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| You eat chocolate every day. <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | You don't answer the phone. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> |
| You eat chocolate every day. <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | You don't answer the phone. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> |
| 04. You'll travel tomorrow. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | 14. He was taking a nap. <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| You'll travel tomorrow. <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | He was taking a nap. <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| You'll travel tomorrow. <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> | He was taking a nap. <input type="checkbox"/>               | <input type="checkbox"/> |
| 05. You could help your friend. <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | 15. She is used to driving trucks. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| You could help your friend. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | She is used to driving trucks. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| You could help your friend. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | She is used to driving trucks. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 06. You should study much more. <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> | 16. They are planning to travel. <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> |
| You should study much more. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | They are planning to travel. <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| You should study much more. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> | They are planning to travel. <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| 07. You might bring your dog. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | 17. She is interested in old cars. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| You might bring your dog. <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> | She is interested in old cars. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| You might bring your dog. <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> | She is interested in old cars. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> |
| 08. You are the famous actor. <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | 18. We are good at English. <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/> |
| You are the famous actor. <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> | We are good at English. <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| You are the famous actor. <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/> | We are good at English. <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/> |
| 09. You've already lived in Spain. <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19. I had a nice day. <input type="checkbox"/>              | <input type="checkbox"/> |
| You've already lived in Spain. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | I had a nice day. <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/> |
| You've already lived in Spain. <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | I had a nice day. <input type="checkbox"/>                  | <input type="checkbox"/> |
| 10. You have to clean your room. <input type="checkbox"/>   | <input type="checkbox"/> | 20. He was cleaning the car. <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> |
| You have to clean your room. <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | He was cleaning the car. <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |
| You have to clean your room. <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/> | He was cleaning the car. <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/> |

## APÊNDICE 3 – FOLHA USADA NO TESTE DE PERCEPÇÃO

### TESTE DE PERCEPÇÃO

Você ouvirá um falante nativo reproduzindo as vinte sentenças abaixo e você circulará se o tom final de cada frase é **rising** ( ↗ ) ou **falling** ( ↘ ). Ele reproduzirá cada frase três vezes, utilizando ou não a mesma forma de tom final. Assim, para cada frase você deverá marcar três alternativas. Vejamos um exemplo para facilitar o entendimento:

- |                                    |            |            |            |
|------------------------------------|------------|------------|------------|
| 00. Peter can play soccer.         | A) ( ↗ ) ↘ | B) ↗ ( ↘ ) | C) ( ↗ ) ↘ |
| 01. She can play the piano.        | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 02. Peter didn't close the window. | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 03. You eat chocolate every day.   | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 04. You'll travel tomorrow.        | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 05. You could help your friend.    | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 06. You should study much more.    | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 07. You might bring your dog.      | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 08. You are the famous actor.      | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 09. You've already lived in Spain. | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 10. You have to clean your room.   | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 11. You organized your house.      | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 12. You can't wash the dishes.     | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 13. You don't answer the phone.    | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 14. He was taking a nap.           | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 15. She is used to driving trucks. | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 16. They are planning to travel.   | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 17. She is interested in old cars. | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 18. We're good at English.         | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 19. I had a nice day.              | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |
| 20. He was cleaning the car.       | A) ↗ ↘     | B) ↗ ↘     | C) ↗ ↘     |

## APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS INFORMANTES

1. Nome?

\_\_\_\_\_

2. Qual é a sua idade?

- a) 15 a 20 anos;
- b) 21 a 25 anos;
- c) 26 a 30 anos;
- d) 31 a 35 anos;
- e) 36 ou mais.

3. Qual é a sua língua materna?

\_\_\_\_\_.

4. Você fala fluentemente outra língua, além da língua inglesa?

- a) Não;
- b) Sim. Qual? \_\_\_\_\_.

5. Em que cidade e estado você foi criado?

\_\_\_\_\_.

6. Você já viajou para um ou mais países em que a língua inglesa é falada?

- a) Não;
- b) Sim.

7. Quanto foi o maior período de tempo que você ficou lá?

\_\_\_\_\_

8. Você possui o hábito de conversar com um falante nativo da língua inglesa?

- a) Não;
- b) Sim.

9. Com que frequência você conversa com ele (a) em inglês?

- a) Todos os dias;
- b) 4 vezes por semana;
- c) 3 vezes por semana;
- d) 2 vezes por semana;
- e) 1 vez por semana.

APÊNDICE 5 – CARTÕES USADOS NO TESTE DE PRODUÇÃO

<p>SHE CAN PLAY THE <u>PIANO</u>.</p>	<p>SHE CAN PLAY THE <u>PIANO</u>?</p>
<p>PETER DIDN'T CLOSE THE <u>WINDOW</u>.</p>	<p>PETER DIDN'T CLOSE THE <u>WINDOW</u>?</p>
<p>YOU EAT CHOCOLATE EVERY <u>DAY</u>.</p>	<p>YOU EAT CHOCOLATE EVERY <u>DAY</u>?</p>
<p>YOU'LL TRAVEL <u>TOMORROW</u>.</p>	<p>YOU'LL TRAVEL <u>TOMORROW</u>?</p>

YOU COULD HELP  
YOUR FRIEND.

YOU COULD HELP  
YOUR FRIEND ?

YOU SHOULD STUDY  
MUCH MORE.

YOU SHOULD STUDY  
MUCH MORE ?

YOU MIGHT BRING  
YOUR DOG.

YOU MIGHT BRING  
YOUR DOG ?

YOU ARE THE  
FAMOUS ACTOR.

YOU ARE THE  
FAMOUS ACTOR ?

YOU´VE ALREADY  
LIVED IN SPAIN.

YOU´VE ALREADY  
LIVED IN SPAIN ?

YOU HAVE TO CLEAN  
YOUR ROOM.

YOU HAVE TO CLEAN  
YOUR ROOM ?

YOU ORGANIZED  
YOUR HOUSE.

YOU ORGANIZED  
YOUR HOUSE ?

YOU CAN´T WASH  
THE DISHES.

YOU CAN´T WASH  
THE DISHES ?

<p>YOU DON'T ANSWER THE <u>PHONE</u>.</p>	<p>YOU DON'T ANSWER THE <u>PHONE</u> ?</p>
<p>HE WAS TAKING A <u>NAP</u>.</p>	<p>HE WAS TAKING A <u>NAP</u>?</p>
<p>SHE IS USED TO DRIVING <u>TRUCKS</u>.</p>	<p>SHE IS USED TO DRIVING <u>TRUCKS</u> ?</p>
<p>THEY ARE PLANNING TO <u>TRAVEL</u>.</p>	<p>THEY ARE PLANNING TO <u>TRAVEL</u> ?</p>

SHE IS INTERESTED  
IN OLD CARS.

SHE IS INTERESTED  
IN OLD CARS ?

WE ARE GOOD  
AT ENGLISH.

WE ARE GOOD  
AT ENGLISH ?

I HAD A NICE DAY.

I HAD A NICE DAY ?

HE WAS CLEANING  
THE CAR.

HE WAS CLEANING  
THE CAR ?

## APÊNDICE 6 – SEQÜÊNCIA DAS FRASES DO TESTE DE PRODUÇÃO

<b>A</b>	29	40	13	27	34	12	37	10	6	30	9	28	16	2	19	14	3	31	25	39	18	23	21	8	38	35	17	1	7	4	5	26	36	11	20	22	32	15	33	24
<b>B</b>	1	39	23	21	36	11	40	14	17	32	31	8	30	16	35	27	13	20	25	26	5	2	37	29	28	18	24	3	22	10	7	38	19	34	33	6	9	15	12	4
<b>C</b>	39	2	25	40	1	11	38	26	12	7	16	29	9	24	14	3	37	23	36	5	28	22	8	30	13	27	32	18	20	35	19	31	21	10	4	17	15	6	33	34
<b>D</b>	31	28	15	27	10	35	18	14	11	24	6	22	1	23	9	21	16	7	2	32	30	39	37	34	3	25	36	12	19	20	4	13	29	40	33	8	5	26	17	38
<b>E</b>	5	11	13	12	37	24	27	26	19	25	10	18	23	38	36	17	32	15	3	1	4	34	29	2	39	30	28	35	14	40	7	8	31	21	16	9	22	6	20	33
<b>F</b>	37	12	31	26	20	4	39	10	16	22	9	23	28	11	35	25	34	27	40	24	6	8	7	32	38	36	15	33	5	30	29	1	19	2	17	18	21	14	3	13
<b>G</b>	39	28	26	22	34	12	21	27	31	3	33	23	30	35	5	37	32	29	15	18	6	8	19	2	25	14	9	13	20	1	38	40	24	4	11	10	7	36	17	16
<b>H</b>	38	30	33	9	13	21	16	3	35	10	29	37	1	32	6	17	23	31	26	20	24	34	15	40	8	27	7	12	19	5	22	25	14	39	4	2	36	18	28	11
<b>I</b>	7	35	11	40	14	33	13	39	31	23	24	26	38	32	37	10	5	28	4	27	12	3	29	22	25	20	15	2	36	17	21	8	9	18	30	34	6	16	1	19
<b>J</b>	23	14	24	28	10	9	39	29	32	36	13	12	4	34	3	35	1	38	30	21	26	25	31	7	5	2	37	22	20	15	40	33	8	19	17	11	16	27	18	6
<b>K</b>	3	8	24	29	5	15	27	1	21	25	19	22	23	16	17	37	9	39	12	14	40	6	33	31	11	35	36	10	13	38	34	2	7	30	4	32	18	28	20	26
<b>L</b>	17	13	1	22	15	31	36	35	25	5	14	26	28	6	11	20	29	39	19	30	18	3	10	4	27	38	33	34	21	37	40	9	24	23	2	12	32	16	8	7
<b>M</b>	5	22	27	7	23	34	29	31	21	4	18	19	15	13	10	37	39	16	25	3	26	6	11	2	28	9	38	24	12	35	32	20	1	36	40	8	33	14	30	17
<b>N</b>	22	23	18	32	20	27	13	8	31	30	28	35	5	6	36	19	16	2	10	39	25	34	24	40	7	38	29	37	26	12	38	17	33	11	21	15	9	4	1	14
<b>O</b>	17	23	1	5	12	30	8	11	28	27	36	38	26	40	9	29	32	39	24	37	14	34	21	19	31	38	20	25	16	7	22	6	15	13	3	35	18	33	10	4
<b>P</b>	14	7	32	33	37	26	15	6	3	16	19	18	11	13	24	22	2	29	8	17	28	30	5	4	23	38	31	9	27	40	38	12	10	1	21	36	25	34	35	20
<b>Q</b>	30	34	10	1	28	14	22	31	29	24	2	12	36	6	27	8	38	11	25	33	37	17	9	40	18	38	21	16	4	26	20	23	13	35	39	19	3	7	15	5
<b>R</b>	20	11	12	9	10	25	28	18	22	37	21	2	14	36	5	39	7	31	4	16	17	29	30	15	34	38	3	32	6	23	8	27	35	19	38	33	40	26	23	1
<b>S</b>	9	18	32	30	7	17	8	40	5	22	4	1	28	39	13	38	16	11	36	33	21	15	26	19	23	31	2	20	29	34	24	12	27	37	10	6	25	35	14	3
<b>T</b>	23	29	17	38	26	4	22	10	36	32	6	33	27	7	14	2	13	34	40	31	11	35	30	21	18	38	9	25	8	3	16	39	24	37	28	1	19	12	20	15
<b>U</b>	11	40	21	22	1	32	36	38	18	37	28	15	14	30	8	26	20	9	16	3	34	10	17	33	19	38	24	35	7	39	27	13	6	12	5	23	4	2	25	29
<b>V</b>	7	17	2	25	36	27	22	8	40	29	38	13	9	1	31	32	30	14	33	18	20	28	39	5	23	38	12	11	34	3	35	19	21	6	10	37	16	4	24	15
<b>W</b>	9	28	3	13	31	7	36	33	10	17	16	27	20	8	15	40	37	4	26	34	24	35	19	6	32	38	39	5	30	25	22	18	38	23	29	12	11	2	4	1
<b>X</b>	16	21	25	12	4	3	23	5	18	6	33	27	32	26	17	40	24	31	39	2	28	22	20	15	38	13	9	37	34	11	36	19	10	29	8	7	14	1	35	30
<b>Y</b>	1	38	5	19	11	22	13	15	24	29	12	6	16	31	9	35	33	30	39	10	3	32	36	20	18	37	28	21	27	7	25	17	36	40	4	8	14	23	34	2
<b>Z</b>	34	37	25	20	32	15	28	12	6	10	35	19	33	36	14	9	23	21	13	8	26	7	24	39	16	38	40	11	1	3	4	30	5	27	31	18	22	17	2	29
<b>AA</b>	1	37	15	5	8	23	16	39	24	35	18	10	11	26	25	3	29	38	19	36	7	31	21	40	33	22	9	13	17	27	14	30	2	4	32	34	28	6	12	20
<b>AB</b>	27	8	12	5	33	40	10	34	25	18	17	1	39	14	15	37	21	2	7	30	4	22	6	35	3	16	38	32	28	23	29	24	26	31	11	19	9	13	36	20
<b>AC</b>	36	9	12	30	22	20	16	11	10	5	27	39	35	24	14	33	32	21	40	28	2	25	4	13	19	8	17	37	6	29	18	1	15	3	24	7	26	38	31	23
<b>AD</b>	3	25	24	33	10	9	30	6	15	32	5	16	12	8	23	26	13	31	38	28	7	1	19	37	11	36	18	17	29	14	40	22	35	34	27	4	2	21	20	39
<b>AE</b>	18	35	6	22	20	16	27	7	19	32	40	29	24	10	3	12	38	1	25	17	26	21	13	28	9	33	8	4	11	15	37	39	36	34	14	31	2	30	23	5
<b>AF</b>	33	17	10	34	3	29	25	5	12	6	13	27	39	14	7	37	18	38	36	32	1	22	21	40	11	9	20	26	8	30	35	24	31	19	16	2	4	23	15	28
<b>AG</b>	30	14	28	1	10	34	9	17	12	2	4	5	22	37	33	25	24	29	7	13	23	20	26	11	38	8	27	6	36	15	32	18	40	3	19	39	35	16	21	31
<b>AH</b>	6	10	1	4	12	24	34	29	20	2	31	23	9	19	26	22	5	40	8	17	7	37	27	15	21	33	36	11	16	13	39	28	30	32	18	38	3	14	35	25

