

EFEITOS DE INSTRUÇÃO EXPLÍCITA NA AQUISIÇÃO DA ENTOAÇÃO EM ESPANHOL/L2

EFFECTS OF EXPLICIT INSTRUCTION
IN THE ACQUISITION OF INTONATION IN SPANISH/L2

Rhanya Rafaella Rodrigues | [Lattes](#) | rhanyarafaella@gmail.com
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres | CAPES-MEC

Elena Ortiz Preuss | [Lattes](#) | ortizpreuss.e@gmail.com
Universidade Federal de Goiás

Resumo: A entoação é um elemento complexo e importante para a comunicação, entretanto, trata-se de um aspecto que tende a ser ignorado ou abordado de forma implícita, no contexto de aquisição de L2 (ASL) (AKERBERG, 2011; MORENO, 2002; DIAS, 2015). Em vista disso, e considerando o baixo número de investigações sobre a aquisição de elementos suprasegmentais em segunda língua (L2), esta pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos da instrução explícita na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2. Além disso, espera-se verificar se os estudantes apresentam maior desempenho em enunciados declarativos ou interrogativos totais. Para isso, realizou-se um estudo semiexperimental, com aprendizes brasileiros de língua espanhola, em nível intermediário-avançado. A pesquisa contou com 19 participantes que foram divididos em quatro grupos, com base em dois fatores: i) condição (experimental ou controle); e ii) contexto (graduação ou curso livre de idiomas). Para a geração de dados foram usados os seguintes instrumentos: i) questionário, que possibilitou o delineamento do perfil dos participantes; e ii) pré- e pós-testes linguísticos, que abrangeram tarefas de compreensão e produção (controlada, semi-controlada e livre) dos enunciados-alvo. As análises estatísticas não apontaram efeitos significativos da instrução explícita, embora a intervenção pareça ter auxiliado na minimização de efeitos de similaridade, no caso dos declarativos, e na produção dos interrogativos totais. Notou-se também que os enunciados interrogativos totais parecem ser mais difíceis que os declarativos, para os aprendizes brasileiros.

Palavras-chave: Instrução explícita; Entoação; Espanhol/L2.

Abstract: Intonation is a complex and important element for communication. Nevertheless, this aspect tends to be overlooked or approached in an implicit way, in the context of second language acquisition (SLA). Having this in mind and considering the low number of researches on acquisition of suprasegmental features in second language (L2), this study aims at analyzing effects of explicit instruction on acquisition of declarative and total interrogative utterances in Spanish/L2. Furthermore, we expect to verify if students perform higher in total interrogative and declarative utterances. To that end, we conducted a semi-experimental study, with Brazilian learners of Spanish, at an intermediate-advanced level. The 19 participants were divided into four groups, based on two factors: i) condition (experimental or control); and ii) context (graduation course or independent language course). For data generation, we used the following instruments: i) questionnaire, which enabled the design of the profile of students; and ii) pre and post linguistic tests, which encompassed tasks of comprehension and production (controlled, semi-controlled and free) of target-utterances. Conducted statistical analyses did not indicated significant effects of explicit instruction, although the intervention seemed to help in the minimization of similarity effects, in cases of declarative utterances, and in the production of total interrogative ones. In addition, total interrogative utterances appear to be harder than declarative ones for Brazilian learners.

Keywords: Explicit instruction; Intonation; Spanish/L2.

Introdução

A entoação tem um papel fundamental na comunicação, independentemente do idioma em que se esteja comunicando, posto que é responsável por expressar tanto o tipo de enunciado (afirmação, negação, interrogação), quanto a intenção e os sentimentos do falante (esclarecer uma dúvida, expressar surpresa, demonstrar medo, etc.). Além disso, trata-se de um dos primeiros aspectos fonético-fonológicos que é adquirido pelo ser humano, o que interfere em sua aquisição em uma segunda língua (L2), pois há maior tendência à transferência dos padrões entoacionais da primeira língua para a L2 (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015; PINTO, 2009; SEMINO, 2014).

Na aquisição de entoação em espanhol/L2 por aprendizes brasileiros, destacam-se, segundo as autoras, dois tipos de enunciados como os que apresentam maior distinção entre o espanhol e o português brasileiro (PB), a saber: os declarativos e os interrogativos totais. A diferença contida nesses dois enunciados pode causar problemas comunicativos

entre os interlocutores, pois a transferência dos padrões melódicos da L1 para a L2 influencia diretamente no tipo de enunciado que está sendo produzido (por exemplo, uma interrogação pode ser entendida como uma afirmação).

Alves (2012) argumenta que há um procedimento metodológico denominado instrução explícita que pode auxiliar o aprendiz a perceber as principais diferenças entre os elementos segmentais e suprasegmentais da L1 e da L2. Conforme o autor, a instrução explícita de aspectos fonético-fonológicos está em consonância com uma proposta de ensino comunicativo da pronúncia (CELCE-MURCIA et al., 2010), que se desenvolve em cinco etapas diferentes: i) discriminação auditiva; ii) instrução explícita; iii) prática controlada; iv) prática semi-controlada; v) prática livre.

Note-se que a aquisição da entoação é uma área com baixo número de pesquisas, e que apresenta muitas questões em aberto, sobretudo no que se refere à aquisição de espanhol por aprendizes brasileiros (DIAS, 2015; MORENO, 2002; SANZ, 2005; ORTIZ-PREUSS; SANZ, 2016). Considerando-se essa lacuna no campo da ASL, esta pesquisa tem como objetivo geral observar os efeitos da instrução explícita na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em espanhol/L2 e analisar o desempenho dos participantes nos testes de percepção e produção dos enunciados-alvo.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa semiexperimental, de cunho quantitativo. Na geração de dados, foram usados os seguintes instrumentos: i) Questionário de Histórico e Proficiência Linguística (QHPL) (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007) e ii) Pré-Teste e Pós-Teste Linguístico. No total, o estudo teve 19 participantes, divididos em quatro grupos, com base no seu contexto de estudo (graduação ou curso livre de espanhol) e no recebimento ou não instrução explícita (experimental e controle).

Este artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente, expõe-se o referencial teórico que norteou este estudo. Posteriormente, descreve-se o método utilizado para a geração de dados; consecutivamente, apresentam-se os resultados e discussões. Finalmente, constam algumas considerações finais.

Referencial Teórico

A Instrução Explícita em L2

Durante muitos anos, os estudos na área de aquisição de segunda língua (ASL) enfocaram o resultado do processo de aquisição, ou seja, o produto. Entretanto, nas últimas décadas, a forma como a L2 é aprendida passou a ser o foco das pesquisas (FONTANA;

LIMA, 2009). Sanz (2005) aponta que a partir dessa nova perspectiva, três hipóteses surgiram no campo da ASL, são elas: i) a hipótese do *input* compreensível (KRASHEN, 1985); ii) a hipótese do *output* compreensível (SWAIN, 1995); e iii) a hipótese interacionista (LONG, 1991).

Dentre essas hipóteses¹, a proposta de Long, na década de 90, reconfigurou os procedimentos pedagógicos da época, pois o autor apresenta uma visão mais branda sobre o ensino comunicativo, que integra os aspectos comunicativos da língua ao ensino de estruturas linguísticas. Segundo Lyrio (2012), três propostas metodológicas são conceituadas, baseadas no foco dado à forma e ao significado, a saber: i) foco nas formas, que enfoca o ensino de elementos estruturais da língua, sem estabelecer relação entre forma-função; ii) foco no significado, que ignora o ensino de aspectos linguísticos, seu foco é o desenvolvimento da competência comunicativa; e iii) foco na forma (FonF), que visa ensinar tanto aspectos estruturais quanto abranger elementos da comunicação, ou seja, são procedimentos pedagógicos que chamam a atenção dos aprendizes para determinados aspectos da língua, de uma forma comunicativa e significativa para o aprendiz (ORTIZ-PREUSS, 2005; LYRIO, 2012; VIDAL, 2007).

No entanto, discute-se que o foco na forma concebido por Long (1991) limita-se a uma abordagem reativa, ou seja, é pontual e só acontece quando o professor nota alguma dificuldade do aprendiz. A instrução focada na forma (IFF)², por outro lado, permite a realização de abordagens proativas, nas quais a intervenção pedagógica é realizada antes que os alunos apresentem dificuldades (ELLIS, 2005).

Há diferentes possibilidades de procedimentos metodológicos a partir da IFF. Segundo Ellis (2005), pode-se realizar práticas de instrução explícita (dedutiva e indutiva) e implícita, produções mais ou menos controladas e livres, e *feedback* explícito ou implícito. Em vista disso, nota-se que a distinção explícito e implícito é importante nesse contexto.

De acordo com Alves (2004), Aquino (2012) e Ortiz-Preuss (2005), o conhecimento explícito é aprendido, controlado e verbalizável, o que não significa que se refira a um conhecimento metalinguístico. Ademais, esse conhecimento permite o acesso à consciência. O conhecimento implícito, por sua vez, é mais intuitivo e adquirido de forma incidental, manifesta-se através do uso, de modo automático e não-verbalizável, trata-se de

¹ Devido ao escopo deste artigo, não serão detalhadas as outras hipóteses. Para o leitor interessado, sugere-se a leitura de Sanz (2005).

² Salienta-se que, nesta pesquisa, optou-se pelo uso da instrução focada na forma, uma vez que é mais abrangente e por se adequar à proposta de intervenção usada para a geração de dados.

um conhecimento não consciente (ALVES, 2004; AQUINO, 2012; ORTIZ-PREUSS, 2005).

No campo da ASL, a (não) conversão desses conhecimentos é bastante investigada. Discute-se três possibilidades de interface entre esses dois tipos de conhecimento. A primeira é a Hipótese da Não-Interface que sustenta que um conhecimento não pode ser convertido em outro, visto que se localizam em áreas diferentes no cérebro (ALVES, 2012; AQUINO, 2012; ORTIZ-PREUSS, 2005; DEKEYSER, 2009). Por outro lado, a segunda opção, conhecida como a Hipótese da Interface Forte afirma que a prática exaustiva da estrutura-alvo promove a conversão de um conhecimento em outro. Por fim, a Hipótese da Interface Fraca defende que o conhecimento pode se tornar conhecimento implícito, através da instrução explícita. Argumenta-se que são necessárias diferentes oportunidades de acesso ao *input* e de práticas comunicativas e contextualizadas, além disso, deve-se considerar a maturidade cognitiva do aprendiz (AQUINO, 2012; ORTIZ-PREUSS, 2005).

Dentre as diferentes possibilidades de intervenção pedagógica, a instrução explícita é considerada benéfica para a ASL (ALVES, 2004; ALVES; ZIMMER, 2005; ORTIZ-PREUSS, 2005; ELLIS, 2005). Segundo os autores, esse tipo de instrução objetiva direcionar a atenção do aprendiz, de forma explícita, para diferentes aspectos do *input*.

A instrução explícita pode facilitar a formação do conhecimento explícito e favorecer o automonitoramento, feito pelo aluno (ALVES, 2012). O autor esclarece que não se trata de um procedimento que ensina aspectos estruturais da L2, de modo descontextualizado, mas que garante o acesso a esses elementos de forma comunicativa e contextualizada.

Salienta-se que a instrução explícita auxilia o aprendiz a perceber elementos que poderiam não ser notados, durante o processo de ASL. Estudos têm apontado vantagens, com efeitos duradouros, para grupos que recebem instrução explícita, quando comparados a estudantes que não têm acesso a esse tipo de intervenção (ALVES, 2004; ORTIZ-PREUSS, 2005). Contudo, é importante destacar que também há evidências negativas para os efeitos da instrução explícita (cf. ELLIS, 2005).

A instrução explícita, conforme exposto, pode ser usada com diferentes aspectos linguísticos e pragmáticos. Nesta pesquisa, opta-se pelo uso da instrução explícita para ensino da entoação em espanhol/L2. Em vista disso, na próxima subseção, será apresentada uma breve discussão sobre a entoação em espanhol.

Aquisição de Entoação em Espanhol/L2

A entoação é um aspecto suprasegmental que envolve aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos (nível fonológico) e elementos como duração, intensidade e tom (nível fonético) (RAE, 2011; SOSA, 1999). Segundo Semino (2014), espanhol e português brasileiro são línguas entoativas, pois a entoação marca sentidos linguísticos e pragmáticos.

De acordo com Sosa (1999), a entoação abrange quatro premissas, a saber: i) é significativa; ii) é sistemática; iii) é característica; e iv) possui uma unidade melódica. Além disso, a entoação parece cumprir, ao menos, três funções: a primeira é conhecida como *expressiva*, refere-se à possibilidade de transmissão de sentimentos e emoções; a segunda função é a *focalizadora* que possibilita ao falante enfatizar alguma informação da mensagem; e a função *demarcativa* que se relaciona à segmentação e organização dos enunciados (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015; PRIETO, 2003; RAE, 2011; SEMINO, 2014; SOSA, 1999).

Como foi exposto por Sosa (1999, p. 30, tradução nossa), um dos aspectos da entoação é apresentar elementos específicos de padrão entoacional, conforme as diferentes variedades.

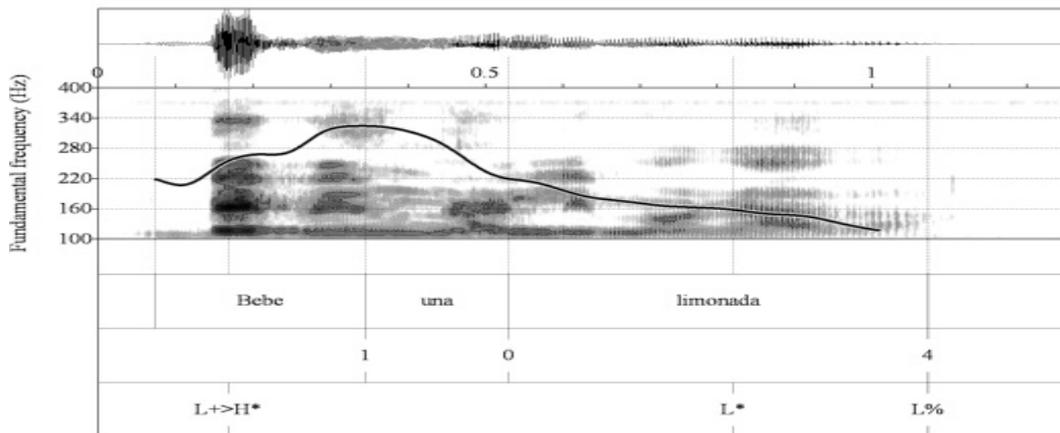
No caso específico do espanhol, nem todos os dialetos usam os mesmos padrões entoacionais para os mesmos efeitos, por isso, pode-se afirmar que ao mesmo tempo em que há uma quantidade de características em comum a todos os dialetos do espanhol, existem também fenômenos de entoação privativos a alguns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

Salienta-se que, embora se esteja de acordo com o teórico no que diz respeito às variedades, neste estudo, optou-se pelos padrões entoacionais propostos pela RAE (2011)³. Com base na RAE (2011, p. 455, tradução nossa), os enunciados declarativos são usados “[...] quando se explica um pensamento ou se dá uma informação ao seu interlocutor”. Em espanhol, esses enunciados são produzidos com um tom médio inicial (L*+H), após a primeira sílaba tônica há subidas melódicas (L*H%) até o tonema descendente (↓) (L*L%). Sosa (1999) compara o movimento descendente ao da bola de tênis, que apresenta uma diminuição progressiva ao tocar o chão. Em PB, o movimento inicial é ascendente (↑), seguido por descenso contínuo do tom (conhecido como linha de declinação) e finalizado por um tonema descendente (↓) (PINTO, 2009).

³ A opção por esse padrão se justifica pela necessidade de operacionalizar a instrução explícita, tendo em vista que se contava com um tempo reduzido para a intervenção. Destaca-se que essa escolha deu-se, também, pelo fato de apresentarem os padrões com elementos mais recorrentes nos dois tipos de enunciados.

Note-se que os padrões desses enunciados são similares em espanhol e PB, visto que apresentam tonema descendente (\downarrow), o aspecto que diferencia os dois enunciados é o descenso progressivo, em espanhol, conforme Figura 1, e a linha de declinação, em PB (Figura 2).

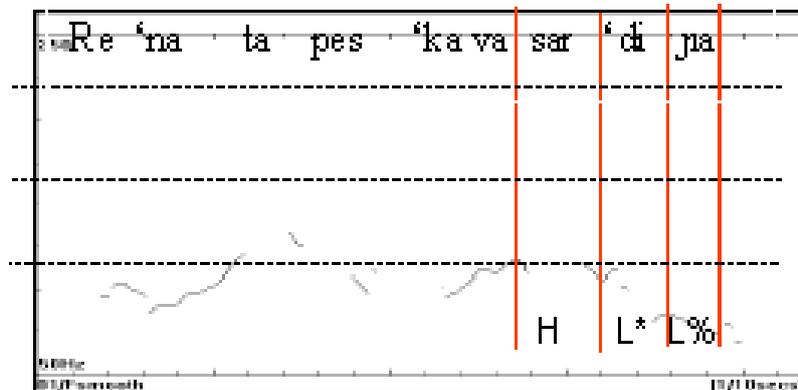
Figura 1. Padrão dos enunciados declarativos em Espanhol



Fonte: Pietro e Roseano (2009).

Figura 2. Padrão enunciados declarativos PB

Renata pescava sardinha.



Fonte: Pinto (2009, p. 42).

Os enunciados interrogativos podem ser caracterizados como parciais⁴, que são introduzidos por partículas interrogativas e requerem complemento de informações, ou interrogativos totais, que demandam respostas do tipo sim/não (RAE, 2011; SEMINO,

⁴ Os enunciados interrogativos parciais apresentam padrão entoacional similar entre as duas línguas (SEMINO, 2014).

2014; SOSA, 1999). Neste estudo, optou-se pelos interrogativos totais, porque apresentam maior distinção no padrão entoacional entre espanhol e PB.

A maior diferença no padrão melódico desse enunciado entre as línguas parece estar no tonema e pós-tonema, pois o espanhol possui contorno final ascendente (↑), enquanto o PB tem uma curva circunflexa (^), ou seja, há um tom baixo, seguido de um ascenso e finalizado por outro tom baixo (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015; PINTO, 2009). Nas duas línguas há um tom alto inicial, seguido por um descenso, porém, conforme discutido, o contorno final é divergente entre as línguas. Dias (2015) e Pinto (2009) destacam que, no que concerne ao espanhol, o tom inicial tende a ser produzido com uma elevação tonal, que é concebida por Sosa (1999) como predisposição inicializadora. As autoras acrescentam que esse tom tende a ser mais alto em espanhol do que em PB.

Akerberg (2011) e Moreno (2002) problematizam que embora a entoação seja um fenômeno complexo e extremamente importante para a comunicação, em sala de aula, tende a ser ignorado ou abordado de forma muito implícita, predominando o ensino de aspectos segmentais (pronúncia). Dias (2015) aponta que embora haja uma quantidade considerável de estudos sobre os enunciados aqui enfocados, as pesquisas se concentram em aspectos relativos à transferência prosódica e a análises descritivas/contrastivas. Em vista disso, esta pesquisa visou a analisar efeitos da instrução explícita na aquisição da entoação em espanhol/L2. Na próxima seção será exposto o método utilizado para o desenvolvimento deste estudo.

Método

Esta pesquisa, de natureza quantitativa semiexperimental, justifica-se pelo baixo número de estudos sobre a aquisição de aspectos suprasegmentais em L2 (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015), e objetiva observar os efeitos de instrução explícita na aquisição de enunciados declarativos e interrogativos totais em L2; e analisar se há diferenças entre os testes de compreensão e produção dos enunciados-alvo.

Dois contextos diferentes foram testados: um curso de licenciatura em Letras – Espanhol, em que a instrução explícita foi aplicada no sétimo período (correspondente ao penúltimo)⁵ que enfocava exclusivamente a habilidade oral; e um curso livre de idiomas, no qual a instrução explícita foi aplicada a estudantes do sexto nível do curso de espanhol (equivalente ao último semestre do curso).⁶

⁵ Salienta-se que a disciplina tinha acabado de ser reformulada, de modo que os alunos egressos não tiveram instruções explícitas específicas sobre a entoação. Por isso, foram convidados a integrar o grupo controle egressos do curso de Licenciatura em Letras – Espanhol.

⁶ Como nesse contexto não havia previsão de desenvolvimento do conhecimento metalinguístico sobre o espanhol, participaram do grupo controle alunos que não tinham recebido instrução explícita sobre o tema.

O estudo contou com 19 participantes⁷, todos estudantes brasileiros de espanhol, que possuíam nível intermediário-avançado e que concordaram em participar voluntariamente⁸ da pesquisa. Os participantes foram divididos em quatro grupos, a saber: i) Grupo Experimental Graduação (GEG); ii) Grupo Controle Graduação (GCG); iii) Grupo Experimental Curso Livre (GEC); e iv) Grupo Controle Curso Livre (GCC). O quadro exposto a seguir apresenta as principais características de cada grupo.

Quadro 1. Descrição dos Participantes da Pesquisa

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

Para a geração de dados foram utilizados dois instrumentos diferentes. Primeiramente, os participantes responderam o QHPL (MARIAN; BLUMENFELD; KAUSHANSKAYA, 2007), que é um questionário usado para o delineamento do perfil do participante (histórico linguístico, frequência de uso/contato linguístico e proficiência linguística). O questionário é composto por 23 perguntas sobre histórico de aquisição e proficiência linguística (auto-avaliada).

O pré-teste e pós-teste⁹ foram aplicados, respectivamente, antes e depois do recebimento da instrução explícita, com vistas a verificar se a instrução alterou, de algum modo, o desempenho dos participantes dos grupos experimentais. Os testes eram compostos por quatro tarefas distintas:

- i) compreensão, na qual os participantes deveriam ouvir os enunciados e indicar se eram declarativos (15 enunciados), interrogativos totais (15 enunciados) ou negativos¹⁰ (10 enunciados);

⁷ Tratou-se de uma amostra de conveniência, o que justifica o baixo número de participantes.

⁸ Pesquisa aprovada pelo CEP, sob nº CAAE: 49155915.50000.5083.

⁹ Ressalta-se que os testes apresentaram a mesma estrutura, alterando-se apenas as frases, áudios e imagens entre um teste e outro. Para a aplicação do teste, foi utilizado o programa E-prime 2.0, que registrou tempo de resposta e acurácia nos enunciados de compreensão. Nos testes de produção, também foi utilizado um gravador de voz para registro das respostas dos participantes.

¹⁰ Os enunciados negativos foram usados como distratores, a fim de verificar se os participantes estavam ou não atentos ao experimento.

- ii) produção controlada, em que os participantes deveriam ler em voz alta os enunciados que apareciam na tela do computador (10 declarativos, 10 interrogativos totais e 5 negativos);
- iii) produção semi-controlada, em que os participantes deveriam produzir 5 enunciados declarativos e 5 enunciados interrogativos totais, considerando a imagem e a pista que aparecia na tela (+ declarativos ou ? interrogativos totais); e
- iv) prática livre, na qual os participantes produziam enunciados, com base nas figuras que apareciam na tela, sendo que, nesse caso, o tipo de enunciado era escolhido pelos integrantes da pesquisa.

O pré-teste e o pós-teste foram intercalados por um período de instrução explícita. No total, a instrução explícita foi realizada em quatro aulas (5,6 horas/aula), em ambos os grupos. Todas as atividades se relacionavam ao tema “viagem”, apontado como relevante pelos alunos. Inicialmente, foi solicitado aos estudantes que reagissem às frases lidas pela professora, que alternava aleatoriamente a entoação usada (declarativa ou interrogativa total) e observava a reação dos alunos. Em seguida, foi feita a instrução explícita relativa aos enunciados-alvo, para isso foram apresentados espectrogramas e materiais didáticos sobre o tema; os participantes também tiveram acesso a uma síntese¹¹ do quadro elaborado por Semino (2014) que apresenta as principais distinções entre os enunciados em espanhol e PB.

Após o recebimento da instrução explícita, os participantes realizaram atividades de discriminação auditiva¹². Na atividade aplicada aos dois grupos os participantes enumeravam os enunciados, conforme a ordem em que o ouviam. A segunda tarefa consistia em ouvir enunciados iguais e assinalar qual era o seu tipo (declarativo ou interrogativo total).

Na sequência, deu-se início às atividades de prática. A primeira atividade foi de prática controlada em que os alunos recebiam dois enunciados (1 declarativo e 1 interrogativo total) que deveriam ser lidos com base na entoação indicada. Após a leitura das frases, os discentes as gravaram no programa *PRAAT*¹³, o que os permitiu visualizar a cur-

¹¹ Salienta-se que os alunos do contexto de graduação também tiveram acesso a uma explicação metalinguística sobre o conteúdo, tendo em vista o contexto em que estão inseridos. Para isso, utilizou-se o capítulo sobre entoação (SEMINO, 2014).

¹² Destaca-se que os participantes do GEC realizaram uma atividade a mais de instrução explícita, que se justifica pela menor exposição diária ao *input* auditivo na L2, visto que os alunos do GEG tinham a maioria das aulas ministradas em língua espanhola.

¹³ Elaborado por Paul Boersma e David Weenink. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>

va melódica produzida e compará-la com o que era esperado para cada tipo de enunciado.

Na prática semicontrolada, os alunos realizaram a atividade “*Busca a alguien que...*”, nesse caso, os participantes receberam uma lista com 10 frases relacionadas a viagens e deveriam encontrar, entre os colegas, pessoas que atendessem a cada um dos itens. Desse modo, os participantes alternavam entre perguntas e afirmações.

A prática livre, para os participantes do GEG, consistiu na leitura de textos sobre “Mochilões” e sobre a prática de hospedagem em albergues e *hostels* e, posteriormente, na realização de um debate sobre o tema. Já os participantes do GEC entrevistaram um salvadorenho que vivia em Goiânia havia 3 anos. Ressalta-se que embora as atividades de prática livres tenham sido diferenciadas, pressupõe-se que não houve impacto no efeito da instrução, posto que a estrutura “perguntas e respostas” foi mantida.

A tabulação e análise de dados foram baseadas nas características dos dados. Os dados referentes ao QHPL foram tabulados no programa Excel e analisados no SPSS 1.8¹⁴. Os dados relativos ao teste de compreensão auditiva foram tabulados no programa *E-prime 2.0*, avaliando-se a acuidade (ACC)¹⁵ e o tempo de reação (TR). Após a tabulação, os dados foram analisados estatisticamente no programa SPSS 1.8.

Para a análise de dados de produção, inicialmente, foi realizada a fragmentação dos áudios e minimização de ruídos através do programa *Audacity 2.1*. Posteriormente, os dados foram analisados no *PRAAT*, a fim de que se observasse a curva melódica produzida pelos participantes. Salienta-se que foi utilizado o método métrico-autossegmental para atribuição de padrões melódicos (SOSA, 1999). Isto posto, em caso de enunciados produzidos em conformidade com o padrão, atribuiu-se o escore (1), que indicava acerto. Por sua vez, enunciados que não correspondiam ao modelo entoacional abordado eram considerados errados, utilizando-se o escore (0), para fins de análise estatística.

Na seção seguinte, serão expostos os principais dados e discussões acerca dos resultados.

Resultado e Discussões

As análises de dados foram realizadas no programa SPSS 1.8. Inicialmente, fez-se uma análise descritiva e exploratória, para que fosse verificada a normalidade da amostra. Os testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk indicaram que os dados não esta-

¹⁴ *Statistical Package for the Social Sciences*.

¹⁵ Para fins de avaliação, atribui-se o valor 0 para acertos e 1 para erros.

vam em uma distribuição normal. Deste modo, aplicou-se os testes não-paramétricos de Wilcoxon, para a comparação entre pré-teste e pós-teste (dois momentos intrasujeitos), e o teste de Mann-Whitney (dois momentos intersujeitos), que permitiu a comparação de médias entre grupos (controle e experimental) e contextos (graduação e curso livre).

Em um primeiro momento, serão apresentadas as análises referentes aos testes de compreensão, seguidas das análises dos testes de produção.

Testes de Compreensão

A apresentação dos resultados seguirá a seguinte sequência: i) testes de compreensão; e ii) testes de produção controlada, semi-controlada e livre. Em um primeiro momento, serão expostos os dados dos participantes do contexto de graduação; seguidos daqueles do contexto de curso livre e, por fim, serão comparados os resultados dos dois contextos.

Os testes de compreensão continham 40 questões (15 declarativas, 15 interrogativas totais e 10 livres) e os participantes tinham que indicar o tipo dos enunciados (A- declarativo, N- negativo e ?- interrogativo). Na sequência, serão expostos os dados de média (M) e tempo de reação (TR), bem como o desvio padrão (DP).

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

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

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

Note-se na Tabela 1 que, no pré-teste, o GCG foi o grupo que obteve a menor e a maior média de acurácia na compreensão das afirmativas (M= 13,75, no pré-teste e M= 15,00, no pós-teste), o que demonstra que o GCG apresentou maior variabilidade entre

os testes. O GEG não alterou muito a média de acurácia entre os testes (14,20, no pré-teste e 14,60, no pós-teste), e os índices de DP (0,83, no pré-teste e 0,89, no pós-teste).

Também se percebe que ambos os grupos aumentaram as suas médias de acertos no pós-teste (GEG= 14,60 e GCG= 15,00) e mantiveram o índice de DP, que foi do GEG, o que parece indicar que a instrução pode ter efeitos diferenciados entre os participantes. Salienta-se que, como o padrão enunciativo dos declarativos não apresenta muita diferença entre a L1 e a L2, é possível que o aprendiz tenha se embasado em sua L1.

Na compreensão das interrogativas, a menor média foi apresentada pelo GEG (M=13,80) e a maior média foi do GCG (M=15,00). Ademais, novamente, o GEG apresentou maior índice de DP (1,78), indicando maior heterogeneidade na média de acertos entre os participantes. As maiores médias de ambos os grupos ocorreram no pós-teste (GEG= 14,20 e GCG= 15,00), destacando-se que não houve diferença significativa nas médias que indicasse efeitos da instrução no GEG, porém, a variabilidade dos DPs pode ser um indício de que a instrução tenha afetado os alunos de modos diferentes.

Os dados foram submetidos a análises estatísticas que não mostraram diferenças significativas entre grupos no contexto de graduação. Em outras palavras, nesse caso, a instrução explícita pode ter auxiliado no desempenho dos aprendizes, mas não foi um fator responsável pelo desempenho superior do GEG em relação ao GCG.

O tempo que os participantes levaram para executar as respostas também foi avaliado. Na realização da compreensão de enunciados afirmativos, o GEG teve a menor média no pós-teste (M=2853,28), enquanto que o GCG apresentou a maior média (M=3284,18), ou seja, os participantes do GEG foram mais rápidos para responder. O GEG também se diferenciou do GCG, no que se refere aos índices de DP, sendo que o GEG apresentou menor variabilidade entre participantes nos testes se comparados ao GCG (GEG=274,22, no pré-teste e 299,02, no pós-teste; GCG=325,90, no pré-teste e 400,48, no pós-teste).

Por outro lado, na compreensão dos interrogativos, o GCG obteve a menor média (M=2540,68, no pós-teste), e o GEG foi o grupo com a maior média (M= 2864,74). Entretanto, deve-se salientar que o GEG apresentou diminuição do TR no pós-teste (M=2761,47). Quanto ao DP, o GEG aumentou os índices no pós-teste (de 254,94 para 303,74), e o GCG os diminuiu (de 355,62 para 208,51). As análises estatísticas, assim como nos testes de acurácia, não apontaram diferença significativa entre os grupos. Ou seja, a instrução explícita não levou os participantes a serem mais rápidos que os participantes do GCG.

Ainda que o GCG tenha obtido médias de acuidade maiores que as do GEG não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos. A hipótese inicial era de que os participantes, de ambos os grupos, obteriam maiores médias de acurácia na compreensão de afirmativos, considerando-se a proximidade da curva melódica desses enunciados nas duas línguas. Porém, o GCG apresentou médias de acurácia maiores na compreensão de interrogativos totais no pré-teste, além de obter a mesma média para os dois tipos de enunciados no pós-teste. A partir desses resultados, conjectura-se que a compreensão de interrogativos totais não seja tão difícil para os participantes desse grupo.

Esperava-se que a acurácia do GEG aumentasse no pós-teste, em decorrência da instrução explícita. Os resultados não corroboraram essa hipótese, posto que ambos os grupos aumentaram seus escores, não havendo diferenças significativas entre os mesmos. Deste modo, pressupõe-se que o aumento da acurácia esteja atrelado à familiaridade com a tarefa.

Assim como nos testes de acurácia, ambos os grupos diminuíram suas médias de TR no pós-teste, em outras palavras, todos os participantes foram mais rápidos para responder o pós-teste do que o pré-teste. Como não houve diferenças significativas entre os grupos, supõe-se que, nesse caso, os resultados também tenham sido causados pela familiaridade com a tarefa.

Frisa-se que, ao contrário do que era esperado, os participantes foram mais rápidos para responder os enunciados interrogativos totais do que os declarativos, nos dois testes. Discute-se que esses resultados possam ter sido influenciados pelo fato de que os enunciados interrogativos totais apresentam o tom inicial mais alto do que os declarativos (DIAS, 2015; PINTO, 2009; SOSA, 1999). Dessa forma, os participantes podem ter percebido que se tratava de um enunciado interrogativo total no início ou na última sílaba tônica, que sofre um aumento tonal considerável. Nos declarativos, os participantes, provavelmente, escutaram todo o enunciado para confirmar seu tipo, visto que as diferenças são mais sutis, nesse caso.

Note-se que os dois grupos apresentaram aumento de acurácia e diminuição de TR no pós-teste, em ambos os enunciados. Sendo assim, a instrução explícita parece não ter sido a principal variável que tenha influenciado nas médias obtidas, de modo que outros aspectos possam interferir na compreensão dos enunciados aqui estudados.

A Tabela 2, exposta a seguir, apresenta os resultados nos testes de compreensão dos participantes do contexto de curso livre.

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

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

Verifica-se, na Tabela 2, que na compreensão dos afirmativos, o grupo que obteve a menor média, no geral, foi o GCC, no pré-teste (M=14,00), enquanto que os dois grupos obtiveram médias idênticas no pós-teste (M=14,80). Com base nas médias de acurácia e nos índices de DP do pós-teste, ambos os grupos acertaram mais e tiveram um comportamento mais homogêneo. O aumento de médias nos grupos experimental e controle indica que a instrução explícita parece não ter sido fundamental, posto que os participantes que não a receberam também aumentaram a acuidade no pós-teste.

Nos enunciados interrogativos, os grupos não alteraram os escores de acurácia do pré-teste para o pós-teste (GEC= 13,40 e GCC=14,20). Conjectura-se que a instrução explícita não tenha sido suficiente para que os participantes do GEC se sobressaíssem aos do GCC, considerando que este último grupo teve média maior que o grupo experimental. Entretanto, os dois grupos aumentaram o DP do pré-teste (GEC= 0,89 e GCC= 0,83) para o pós-teste (GEC= 1,81 e GCC= 1,30). Ou seja, embora as médias tenham se mantido, o desempenho foi mais heterogêneo, principalmente no GEC, o que pode sugerir que a instrução tenha tido efeitos diferentes entre esses participantes.

Na compreensão de enunciados declarativos e interrogativos totais, a instrução explícita parece não ter contribuído para um maior índice de acertos, pois, conforme os resultados, as médias dos grupos foram idênticas nos enunciados declarativos, e o GCC obteve média maior que a do GEC nos enunciados interrogativos totais. Além disso, destaca-se que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Nas análises do TR, percebe-se, conforme a Tabela 2, que na compreensão de declarativos o GEC foi o grupo que mais alterou a média entre os testes, sendo o grupo mais lento no pré-teste (M=3109,79), e o mais rápido no pós-teste (M= 2715,44). No que se refere ao DP, o GCC foi o grupo com desempenho mais homogêneo (DP= 94,76, no pós-

-teste). Cabe ressaltar que o GCC também foi mais rápido em suas respostas no pós-teste ($M=2807,91$), se comparado ao pré-teste ($M= 3070,53$).

Nos enunciados interrogativos totais, o GCC foi o grupo com maior variação entre os testes, obtendo a maior média no pré-teste ($M= 2781,75$), e a menor no pós-teste ($M=2553,23$). Este grupo também diminuiu consideravelmente os índices de DP do pré-teste ($197,54$) para o pós-teste ($55,32$), o que indica que os participantes, além de mais rápidos, foram mais homogêneos no pós-teste.

Os testes de Wilcoxon indicaram diferenças significativas no TR do GEC entre o pré-teste e o pós-teste nos enunciados declarativos ($Z= -2,023, p<0,04$), e nos interrogativos totais ($Z=-2,023, p<0,04$), sugerindo que a instrução explícita tenha levado os participantes a serem mais rápidos no pós-teste.

No geral, nota-se que nos enunciados declarativos os dois grupos obtiveram maiores escores de acurácia no pós-teste, sendo que as médias foram iguais para os dois grupos. Na compreensão de interrogativos totais, os grupos mantiveram as médias nos dois testes, sendo que o GCC apresentou o maior número de acertos. Entretanto, não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

A hipótese de que os participantes apresentariam maior acurácia nos enunciados declarativos foi parcialmente confirmada, já que, exceto o GCC no pré-teste dos declarativos em comparação com os interrogativos totais, as médias dos declarativos foram maiores que as dos interrogativos, o que parece indicar que estes últimos sejam mais difíceis para os estudantes desse contexto.

Assim como no contexto de graduação, supunha-se que os participantes do grupo experimental apresentariam desempenho mais acurado que os do grupo controle, no pós-teste. Esta hipótese não foi corroborada, dado que os grupos tiveram médias iguais na compreensão de declarativos, e os escores do GCC foram maiores que os do GEC nos enunciados interrogativos totais. Esses dados demonstram que, aparentemente, a instrução explícita não surtiu efeitos na compreensão dos enunciados-alvo, embora os índices de DP no GEC pareçam indicar que a instrução possa ter afetado aos participantes de forma diferenciada.

Em relação ao TR, os dois grupos foram mais rápidos no pós-teste, nos dois tipos de enunciado. Nesse caso, a instrução explícita parece estar associada à diminuição do TR, com base nas análises estatísticas.

Novamente, a hipótese de que os participantes seriam mais rápidos na compreensão de declarativos do que de interrogativos totais não se confirmou, pois, em geral, os participantes dos dois grupos foram mais rápidos nos interrogativos totais. Presume-se

que a rapidez na compreensão dos interrogativos totais seja atribuída à tendência inicializadora, que se refere ao aumento tonal no início desse tipo de enunciado (SOSA, 1999).

Apesar de a instrução explícita não ter contribuído diretamente na acurácia dos enunciados, os participantes do GEC foram mais rápidos na compreensão tanto dos declarativos, quanto dos interrogativos totais. Tais resultados podem ser atribuídos à instrução explícita, posto que foram explicadas diferenças no padrão entoativo dos dois tipos de enunciados.

Na subseção seguinte, serão expostos os dados relativos aos testes de produção tanto no contexto de graduação, quanto no de curso livre.

Testes de Produção

Além dos testes de compreensão, também se analisou a produção dos enunciados-alvo. Os testes continham três tarefas diferentes, a saber: i) produção controlada (10 declarativos, 10 interrogativos totais e 5 negativas); ii) produção semi-controlada (5 declarativos e 5 interrogativos totais); e iii) produção livre (6 enunciados). Na tabela a seguir são expostas as médias de acurácia e DP nos testes de produção do contexto de graduação.

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

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

Na produção de afirmativos controlados, o GEG manteve a média em ambos os testes (M= 8,20) e o GCG diminuiu a média do pré-teste (M=9,25) para o pós-teste (M=8,75), além de aumentar o índice de DP (1,50). No que se refere aos enunciados interrogativos totais, o GCG foi o grupo que apresentou maior variação entre os testes (M= 7,50, no pré-teste, e M= 8,25, no pós-teste), além de ter diminuído o DP (2,06). Destaca-se que nesse tipo de enunciado, o GEG também apresentou aumento na média do pós-teste (M= 8,25).

Os resultados indicam que os dois grupos aumentaram a acurácia no pós-teste, no caso dos interrogativos totais, desse modo, percebe-se que a instrução explícita parece não justificar a média de acertos do GEG. Por outro lado, nos enunciados declarativos, houve uma queda nos escores do GCG, e o GEG manteve a sua média, por essa razão, supõe-se que a instrução explícita possa ter contribuído para que isso acontecesse. Esses dados indicam que aparentemente houve transferência negativa do padrão entoativo das línguas, o que pode ser justificado pela tendência a que a aquisição seja afetada, sobretudo nos casos de produção, quando se trata de línguas próximas (ORTIZ-PREUSS, 2014).

Na produção de afirmativos semi-controlados, o GEG apresentou um pequeno aumento das médias do pré-teste ($M= 2,75$) para o pós-teste ($M= 2,80$). O GCG foi o grupo que apresentou o maior aumento na quantidade de acertos entre os dois testes ($M= 3,00$, no pré-teste e $M= 3,75$, no pós-teste). Porém, cabe ressaltar que enquanto o GEG diminuiu o índice de DP (Pré= 1,50 e Pós= 1,09), o GCG teve um leve aumento no DP (1,15, no pré-teste e 1,25, no pós-teste). Em relação aos enunciados interrogativos semicontrolados, os dois grupos aumentaram as médias no pós-teste ($M= 2,25$, no GEG, e $M= 2,75$, no GCG). O maior aumento na média de acertos do pré-teste para o pós-teste foi do GCG ($M=1,42$). O GEG, por sua vez, aumentou consideravelmente o índice de DP entre os testes (0,83, no pré-teste e 1,50, no pós-teste), o que pode ser indício de que a instrução tenha surtido efeitos diferentes entre os participantes desse grupo. No geral, percebe-se que os participantes obtiveram maiores médias de acurácia na produção de enunciados declarativos do que na de interrogativos totais, corroborando a hipótese de que este último tipo de enunciado é mais difícil aos brasileiros (AKERBERG, 2011; DIAS, 2015).

Conforme a Tabela 3, no que se refere à produção livre, nota-se que ambos os grupos aumentaram a média de acertos no pós-teste ($M= 3,75$, no GEG, e $M= 4,75$, no GCG), sendo que a maior média de aumento foi apresentada pelo GCG ($M=1,00$). Em relação à variabilidade apresentada pelos participantes, o GEG aumentou o DP no pós-teste (1,82), já o GCG manteve o índice de DP nos dois testes (1,25). Esses dados podem sugerir, novamente, que a instrução tenha afetado aos participantes de modo diferente.

Destaca-se que embora o GCG tenha apresentado, em geral, médias maiores que as do GEG nos três tipos de tarefas, as análises estatísticas não indicaram diferenças significativas entre os grupos.

No que se refere à produção controlada de enunciados, os dois grupos aumentaram as médias nos interrogativos totais. Por outro lado, nos declarativos, o GEG manteve a média nos dois testes, e o GCG apresentou diminuição na média de acertos no pós-teste.

Julga-se que o aumento de médias, no caso dos interrogativos, tenha sido provocado pela familiaridade com a tarefa. Sobre os declarativos, supõe-se que a instrução explícita possa ter neutralizado os efeitos que a similaridade no padrão entoativo possa ter causado. Apesar de os participantes não terem aumentado os escores nos declarativos, observa-se que a hipótese de que a acurácia seria maior nesse tipo de enunciado foi confirmada, visto que, de modo geral, as médias foram maiores nos enunciados declarativos do que nos interrogativos totais.

Na tarefa de produção semi-controlada, os participantes aumentaram a média de acertos nos dois tipos de enunciados, ainda que os escores tenham sido maiores nos declarativos. Mais uma vez, os resultados favorecem a hipótese de que os interrogativos totais têm um padrão entoativo mais difícil de ser produzido do que os declarativos. Frisasse que, embora o GEG tenha aumentado a acurácia no pós-teste, a instrução explícita parece não ter sido fundamental, uma vez que o GCG também acertou mais no pós-teste.

Os resultados da produção livre se assemelham aos outros dois tipos de condição, dado que o aumento da acurácia do GEG, no pós-teste, não pode ser associado à instrução explícita, pois o GCG também apresentou médias superiores, nesse teste. Nota-se que a hipótese de que a instrução explícita levaria aos participantes do grupo experimental a acertarem mais que o grupo controle não foi corroborada, já que o GCG se sobressaiu ao GEG.

A Tabela 4, exposta a seguir, apresenta os resultados dos participantes do contexto de curso livre, nos testes de produção.

Tabela 4. Resultados da acurácia nos testes de produção (Curso Livre)

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

Em relação à produção controlada de afirmativos, o GCC diminuiu a média de acertos do pré-teste ($M=8,40$) para o pós-teste ($M=7,60$), além disso, esse grupo aumentou o DP ($1,34$, no pré-teste e $2,07$, no pós-teste). Ou seja, os participantes erraram mais no pós-teste, mas variaram mais entre si. O GEC, por sua vez, preservou os escores nos dois testes ($M= 8,20$) e diminuiu o índice de DP ($1,09$, no pós-teste). Verifica-se que, nessa condição, a instrução explícita não surtiu efeitos. Nos interrogativos totais, os dois grupos aumentaram a acurácia no pós-teste ($M= 9,60$, no GEC e $M= 8,00$, no GCC), considerando que os dois grupos tiveram aumento na média de acertos no pós-teste, não é possível indicar que os resultados do GEC tenham sido causados, indispensavelmente, pela instrução explícita. Sobre o DP, observa-se que o GEC diminuiu a variabilidade no desempenho entre os participantes ($1,30$, no pré-teste e $0,54$, no pós-teste), o que parece evidenciar que a instrução tenha provocado efeitos mais similares no GEC.

Com base nesses resultados, presume-se que o aumento de médias na produção de interrogativos possa estar relacionado à familiaridade com a tarefa, enquanto que nos declarativos a instrução possa ter colaborado na manutenção das médias dos declarativos, no GEC. Conjectura-se que, assim como no contexto de graduação, a similaridade entre línguas tenha causado efeitos negativos na produção desses enunciados (ORTIZ-PREUSS, 2014).

Na produção de afirmativos semi-controlados, as médias dos dois grupos se mantiveram tanto no pré-teste ($M= 3,60$, em ambos), quanto no pós-teste ($M= 3,40$, em ambos). Constata-se que os participantes tiveram uma pequena diminuição na acurácia, no pós-teste. Em relação ao DP, o GCC diminuiu seus índices ($DP= 1,97$, no pré-teste para $DP= 1,67$, no pós-teste), e o GEC não apresentou variação no DP entre os testes ($DP=1,51$). Esses resultados indicam que a instrução não surtiu efeitos, pois o GEC diminuiu a média de acertos e manteve o comportamento entre os participantes. No que tange aos interrogativos semi-controlados, o GEC aumentou os escores no pós-teste ($M=3,80$), e o GCC manteve a mesma média nos dois testes ($M=2,20$). Com base no aumento do DP no GEC ($DP= 0,44$, no pré-teste e $DP= 1,30$, no pós-teste), conjectura-se que a instrução tenha provocado efeitos diferentes nos participantes desse grupo.

Na produção de enunciados semicontrolados é possível perceber que os dois grupos diminuíram a média de acertos nos declarativos, e que apenas o GEC aumentou os escores na produção de interrogativos totais.

Em relação aos enunciados livres, nota-se que o GCC apresentou uma diminuição considerável nas médias do pré-teste ($M = 5,40$) para o pós-teste ($M= 3,40$). Por outro

lado, o GEC apresentou aumento na média de acertos ($M = 3,40$, no pré-teste e $M = 5,20$, no pós-teste), além de apresentar diminuição na variação do desempenho dos participantes ($DP = 0,83$, no pós-teste). Salienta-se que, conforme o Teste de Wilcoxon, a diminuição no GCC foi estatisticamente significativa ($Z = -2,041$, $p < 0,04$).

Na produção de enunciados controlados, constata-se que os dois grupos aumentaram os escores nos interrogativos totais. Nos declarativos, por outro lado, o GEC manteve a mesma média nos dois testes, já o GCC diminuiu os escores no pós-teste. Supõe-se que a familiaridade com a tarefa tenha influenciado na produção dos interrogativos, ao passo que, nos declarativos, a instrução parece ter contribuído para que o GEC minimizasse o efeito da similaridade. Nessa tarefa, a hipótese de que os participantes obteriam maiores escores na produção de declarativos não se confirmou, tendo em vista que os dois grupos acertaram mais na produção de interrogativos totais.

Sobre os enunciados semicontrolados, nota-se que, no caso dos declarativos, os dois grupos diminuíram os escores no pós-teste. Nos interrogativos totais, por seu turno, o GEC aumentou a acurácia, e o GCC manteve a mesma média nos dois testes. Novamente, a hipótese de que os participantes teriam mais facilidade com os enunciados declarativos não foi corroborada, haja vista que o GEC apresentou médias mais altas nos interrogativos totais. Em compensação, o GCC confirmou a hipótese, dado que as médias desse grupo foram maiores nos enunciados declarativos do que nos interrogativos totais.

Na produção livre, observa-se que o GEC teve um aumento considerável na acurácia, no pós-teste, e o GCC, por sua vez, diminuiu significativamente os seus escores. Esses resultados sinalizam que a instrução explícita possa ter influenciado na produção do GEC, uma vez que a diminuição no GCC foi estatisticamente significativa. Contudo, ressalta-se que as análises não indicaram diferenças significativas para os efeitos da instrução explícita.

Com base na maior média de acertos do GEC, no geral, a hipótese de que o grupo experimental apresentaria maior desempenho que o grupo controle foi parcialmente confirmada, nesse contexto. Entretanto, frisa-se que o aumento nos escores do GEC não pode ser atribuído à instrução explícita, uma vez que não houve diferenças estatisticamente significativas, e o GCC também apresentou aumento, em praticamente todas as tarefas, no pós-teste.

Na seção seguinte, serão expostas as principais considerações sobre os resultados encontrados nesta pesquisa.

Considerações finais

A realização deste estudo justificou-se pela carência de pesquisas que investiguem a aquisição de aspectos suprasegmentais em L2. Com isso, esta pesquisa visou a contribuir com o escopo sobre entoação em espanhol/L2, principalmente no que se refere a enunciados declarativos e interrogativas totais.

Esperava-se observar os efeitos da instrução explícita na aquisição desses dois tipos de enunciados. Os resultados indicaram que, no geral, os participantes dos grupos experimentais (GEG e GEC) acertaram mais no pós-teste, em ambos os testes (compreensão e produção). Contudo, no contexto de graduação, os escores dos participantes do grupo controle foram superiores aos dos participantes do grupo experimental. Destaca-se que as análises estatísticas não apontaram diferenças significativas para o efeito da instrução explícita. De modo que ainda que o GEG tenha aumentado a acurácia, no pós-teste, a instrução não foi suficiente para que esse grupo obtivesse médias significativamente maiores que as do GCG.

No contexto de curso livre, os participantes do GEC aumentaram as médias no pós-teste, em quase todos os testes (compreensão e produção). Além disso, na maioria das tarefas, o GEC obteve desempenho mais acurado que o GCC. Entretanto, assim como no contexto de graduação, o aumento dos escores no pós-teste não pode ser atribuído à instrução explícita, visto que não houve diferenças estatisticamente significativas.

Esperava-se também verificar o desempenho dos participantes nos testes de compreensão e produção, considerando-se os dois tipos de enunciados analisados. Em relação à compreensão, verifica-se que, em ambos os contextos, os participantes tiveram desempenho mais acurado e mais lento, nos enunciados declarativos. Por outro lado, nos enunciados interrogativos totais, os grupos erraram mais, mas responderam mais rapidamente. Esses resultados indicam que a compreensão de declarativos é mais fácil, mas o seu processamento é mais lento. Os interrogativos totais, por sua vez, são mais difíceis, porém são processados de forma mais rápida. Essa agilidade no processamento de interrogativos totais parece ser atribuída à tendência inicializadora, em que o tom médio e o tonema final são produzidos com tom mais alto que os dos declarativos (SOSA, 1999).

No que concerne à produção, os grupos tendem a apresentar maior dificuldade nos interrogativos totais do que nos declarativos. No entanto, o GEC obteve médias maiores na produção de interrogativos totais, mantendo as médias nos afirmativos controlados, e diminuindo os escores no semicontrolados. Infere-se que a instrução explícita possa ter contribuído para que os participantes se mantivessem mais atentos

aos enunciados interrogativos totais, por apresentarem estrutura mais divergente da sua L1.

Contudo, presume-se que outros fatores, tais como as diferenças individuais de cada aprendiz, também possam estar relacionadas ao fato de a instrução explícita não ter surtido efeitos estatisticamente significativos. Sanz (2014, 2005) argumenta que os procedimentos pedagógicos devem ser estudados em interação com as variáveis individuais dos aprendizes, de modo que se consiga explicar a grande variabilidade em seus níveis de proficiência.

Cabe destacar que o estudo apresentou algumas limitações, como o tamanho da amostra, um curto período para a aplicação da instrução, a impossibilidade de aplicação de um pós-teste tardio, entre outras. Sugere-se, a partir do exposto, que estudos com maior duração e amostras mais populosas sejam realizados. Destaca-se que a realização de pesquisas que abranjam a aquisição de aspectos fonético-fonológicos da L2 é fundamental, principalmente no caso do espanhol, que ainda conta com um escopo bastante reduzido. Além disso, é importante que os procedimentos pedagógicos sejam analisados em associação com as diferenças individuais, a fim de que se possam explicar lacunas encontradas nos testes linguísticos.

Referências

- AKERBERG, M. Aquisição da pronúncia: a entoação em afirmações e perguntas sim/não. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n.1, p. 153-167, 2011.
- ALVES, U. K.; ZIMMER, M. C. Perceber, notar e aprender: uma visão conexional da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, Ano 3, n. 5, 2005.
- _____. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In: LAMPRECHT, R.R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 211-230.
- _____. O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela Teoria da Otimidade. 2004. 335f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- AQUINO, C. Interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? *Letrônica*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 125-141, 2012.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J.M; GRINER, B. *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DEKEYSER, R. M. Más allá de la atención a la forma. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Atención a las formas en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. España: Edinumen, 2009, p. 57-78.

DIAS, E.C.O. *Declarativas e interrogativas totais no espanhol L1 e L2 falado em Bogotá: uma contribuição para estudos prosódicos*. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.

ELLIS, R. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*. Nova Zelandia: ResearchDivision, 2005.

FONTANA, B.; LIMA, M.S. Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 81, p. 15-28, ago. 2009.

KRASHEN, S.D. *The Input Hypothesis and its rivals*. London: Longman. 1985.

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

LYRIO, A. L. L. Ensino comunicativo e foco na forma (FONF). *Litterae - Perspectivas do ensino de línguas e de literaturas*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 22-47, 2012.

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H. K.; KAUSHANSKAYA, M. The language experience and proficiency questionnaire (leap-q): assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Nova Iorque, v. 50, p. 940-967, 2007.

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

ORTIZ-PREUSS, E. A interface entre os conhecimentos implícito e explícito: um estudo baseado no *se* – operador aspectual como delimitador em espanhol. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

_____. Similaridade linguística entre português e espanhol: efeitos na produção de fala em L2. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10, p. 66-82, 2014.

ORTIZ-PREUSS, E.; SANZ, C. Aquisição de L2: Interação entre variáveis externas e internas. In: _____.; COUTO, E. K. N. N. do; RAMOS, R. M. do. (Org.). *Múltiplos olhares e Linguística e Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 2016, p.121-134.

PINTO, M. S. Transferências prosódicas do PB/LM na aprendizagem do E/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais. 2009. 378f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRIETO, P. Teorías lingüísticas de la entonación. In: PRIETO, P. *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel, 2003. p.14-33.

Real Academia Española. La entonación. In: _____. *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, 2011. p. 435-488.

SANZ, C. Adult SLA: the interaction between external and internal factors. In: SANZ, C. (Ed.). *Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington DC: Georgetown University Press, 2005, p. 3-20.

_____. Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: The SALA Project, an appraisal. In: PÉREZ-VIDAL, C. (Ed.). *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 2014. p. 1-13.

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

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

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

VIDAL, R.T. Ensino-aprendizagem do foco na forma: retorno ou recomeço? *TheESpecialist*, São Paulo, v.28, n. 2, p. 159-184, 2007.



Data de submissão: 15/03/2018

Data de aceite: 02/06/2018