

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA
NÍVEL MESTRADO

RAQUEL SENA MENDES

A ENTONAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE: PRO-
POSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MODELOS DE ENTONAÇÃO INTERRO-
GATIVA DO PORTUGUÊS DO BRASIL – ESTADO DE SÃO PAULO

BRASÍLIA/DF
JULHO/2013

Raquel Sena Mendes

A ENTONAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE MODELOS DE ENTONAÇÃO INTERROGATIVA DO PORTUGUÊS DO BRASIL – ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Orientador: Professor Doutor Enrique Huelva Unternbäumen
Coorientadora: Professora Doutora Dolors Font-Rotchés

Brasília/DF
Julho/2013

Aos que me fazem melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai carinhoso e mãe amorosa, que me deu esperança e paciência nos momentos de angústia.

Aos meus pais, Maria de Lourdes S. G. Mendes e José Antônio Mendes (in memoriam), pelo amor incondicional.

Ao Lucas E. Gonçalves, meu amor, que constrói comigo nossas vidas, pelos momentos, pelo companheirismo.

À Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, pela oportunidade de mudar meu destino por meio do mundo acadêmico.

Ao professor Enrique Huelva Unternbäumen, por seus ensinamentos.

À professora Dolors Font-Rotchés, por sua dedicação e sabedoria.

Ao Paco, Francisco José Cantero, testemunha de momentos especiais na minha vida, por sua amizade e lições.

Ao professor Yuki Mukai, exemplo em sua profissão, por sua dedicação aos alunos.

À professora Orlene Carvalho, por ter me guiado tantas vezes.

Aos meus colegas de mestrado – companheiros, cúmplices, testemunhas e atores dessa fase – por todos os bons exemplos.

Aos colegas de trabalho – companheiros de todos os dias, em especial ao chefe, Marquinhos, e às belas e amigas, Violeta Rocha, Jaqueline Fenta e Sinara Bertholdo – por todo crescimento profissional e pessoal.

Aos amigos, amores da vida, em especial aos de sempre, Luciana Dourado, Eder Silva, Verônica Tanara, Eliane Ramos, por estarem lá.

Registro, assim, todo meu carinho e agradecimento aos/às que me incentivaram e apoiaram nessa jornada.

“Quando alguém julga ter alcançado o saber, é porque ainda
não sabe onde está o verdadeiro conhecimento.”
(1Cor 8, 2)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo oferecer orientações didáticas que propiciem a aquisição das distintas entonações interrogativas do português do Brasil por alunos de diferentes nacionalidades que tenham o intuito de dar um passo a mais em sua interlíngua, aprendendo a língua estrangeira (LE) também em nível fônico. A fim de alcançar esse objetivo, nesta pesquisa, são levados em consideração os principais métodos e abordagens que se propõem a trabalhar o aspecto oral da língua nas aulas de LE. Ademais, são analisados os seis livros didáticos de português como língua estrangeira (PLE) mais relevantes nessa seara e é verificado o tratamento da oralidade, em especial, da entonação, em cada um deles. Além disso, após essa análise, é feita a determinação dos padrões melódicos de enunciados interrogativos do português do Brasil de fala espontânea do estado de São Paulo, apresentando os instrumentos que permitem fazer descrições completas e objetivas da entonação de uma língua, tanto do ponto de vista fonético como fonológico. Para essa determinação, utilizou-se o método descrito e apresentado em forma de protocolo por Cantero e Font-Rotchés.

Palavras-chave: Entonação. Interrogativas absolutas. Ensino-aprendizagem de LE. Metodologia de ensino. Ensino da entonação do português do Brasil.

ABSTRACT

This research aims to provide teaching guidelines that facilitate the acquisition of distinct interrogative intonations of Brazilian Portuguese by the students of different nationalities who have intention to take a step further in their interlanguage, learning a foreign language (FL) also in phonic aspect. In this research, the main methods and approaches that propose to work the oral aspect of the language classes of FL are considered. Moreover, the six textbooks Portuguese as foreign language (PFL) more relevant in this field are analyzed and it is checked the treatment of orality, especially intonation, in each of them. Furthermore, after this analysis, it is made the determination of the melodic patterns of questioning statements of the Brazilian Portuguese spontaneous speech of São Paulo, with the tools that allow to make full descriptions and objective intonation of a language, both phonetic as phonological. For this determination, it is used the method described and presented in the form of protocol by Cantero and Font-Rotchés

Keywords: Intonation. Interrogative absolute. Teaching-learning of FL. Teaching methodology. Teaching intonation of Brazilian Portuguese.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As quatro habilidades. Classificação proposta por Widdowson (1991, p. 84).....	24
Tabela 2 - Syllabus do livro Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros (LIMA et all, 1991).....	47
Tabela 3 – Syllabus do livro Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (FLORISSI et all, 1999).	49
Tabela 4 – Syllabus do livro Tudo bem?: português para a nova geração (volume 1) (FLORISSI et all, 2000).	50
Tabela 5 – Syllabus do livro Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volume I) (HENRIQUES et all, 2001).	52
Tabela 6 – Syllabus do livro Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (KLOBUCKA et all, 2007).	54
Tabela 7 – Syllabus do livro Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et all, 2008).....	55
Tabela 8 – Excerto da lista de programas, informantes e enunciados.....	69
Tabela 9 – Excerto da lista de classificação dos enunciados.....	70
Tabela 10 - Identificação dos dados frequenciais do enunciado AC2.....	70
Tabela 11 - Tabelas de padrões do português do Brasil.....	96
Tabela 12 - Incidência de enunciados por padrões.....	97
Tabela 13 - Comparação entre os padrões interrogativos do português do Brasil, do espanhol e do catalão.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vilaça (2008, p. 78) define a relação dos conceitos de Richards e Rodgers (1986).	28
Figura 2 - Conceito de Competência Comunicativa segundo Canale e Swain (1980).....	30
Figura 3- Conceito de Competência Comunicativa segundo Escandell-Vidal (2004).	32
Figura 4 - Duplo triângulo invertido de Cantero (2008, p. 77).	33
Figura 5 - Descrição das estruturas do contorno de uma entonação.....	65
Figura 6 - Representação gráfica do enunciado AC2.....	71
Figura 7 - Modelo de IF ascendente +20% ~ +30%	75

Figura 8 - Contorno melódico de "Você gosta de manhã?" do padrão IF ascendente (+20% ~ +30%) do português do Brasil.	76
Figura 9 - Contorno melódico de "Você sabe?" do padrão IF ascendente (+20%~+30%) do português do Brasil.....	76
Figura 10 - Contorno melódico de "Posso falar uma coisa pra você, linda?" do padrão IF ascendente (+20% ~ +30%) do português do Brasil.....	77
Figura 11 - Contorno melódico de "Posso falar uma coisa pra você?" do padrão IF ascendente (+20% ~ +30%) do português do Brasil.....	78
Figura 12 - Contorno melódico de "Com você?" do padrão IF ascendente enfática do português do Brasil.....	78
Figura 13 - Contorno melódico de "Não vai?" do padrão IF ascendente enfática do português do Brasil.....	79
Figura 14 - Modelo de IF com núcleo elevado e corpo plano.....	80
Figura 15 - Contorno melódico de "Sabe por que eu não tenho?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano do português do Brasil.	81
Figura 16 - Contorno melódico de "Vocês achavam que eu sabia disso?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano do português do Brasil.....	81
Figura 17 - Contorno melódico de "Tem um sinal vermelho?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano do português do Brasil.	82
Figura 18 - Contorno melódico de "Essa nobreza que ele tem?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano enfático do português do Brasil.....	83
Figura 19 - Contorno melódico de "Tem algum motivo?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano enfático do português do Brasil.	83
Figura 20 – Modelo de IF com núcleo elevado e corpo ascendente.....	84
Figura 21 - Contorno melódico de "Percebeu isso?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo ascendente do português do Brasil.	85
Figura 22 - Contorno melódico de "Eu te contei tudo?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo ascendente do português do Brasil.	85
Figura 23 - Contorno melódico de "Ou eles são firmãos?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo ascendente do português do Brasil.	86
Figura 24 - Modelo de IF ascendente-descendente.....	87
Figura 25 - Contorno melódico de "Tu disse que ia estar super feliz hoje?" do padrão IF ascendente-descendente do português do Brasil.	88
Figura 26 - Contorno melódico de "Essa vocês ainda têm contato?" do padrão IF ascendente-descendente do português do Brasil.	88

Figura 27 – Contorno melódico de “Tem um sinal verde?” do padrão IF ascendente-descendente do português do Brasil.....	89
Figura 28 – Modelo de IF descendente (-20% ~ -40%).....	90
Figura 29 - Contorno melódico de "Como que é sua roupa?" do padrão de IF descendente do português do Brasil.....	91
Figura 30- Contorno melódico de "Então esse é seu critério?" do padrão de IF descendente do português do Brasil.....	91
Figura 31- Contorno melódico de "Qual a graça?" do padrão de IF descendente do português do Brasil.....	92
Figura 32- Contorno melódico de "Quantos anos?" do padrão de IF descendente enfático do português do Brasil.....	92
Figura 33 - Modelo de IF final plana (-15% ~ +15%).....	93
Figura 34 - Contorno melódico de "Mas já tentou falar uma vez?" do padrão de IF plana do português do Brasil.....	94
Figura 35 - Contorno melódico de "Quem é a Paulinha no jogo?" do padrão de IF plana do português do Brasil.....	94
Figura 36 - Contorno melódico de "Vocês não iam se justificar?" do padrão de IF plana do português do Brasil.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua estrangeira.

LM – Língua materna.

L2 – Segunda língua.

LA – Linguística Aplicada.

PLE – Português como língua estrangeira.

IF – Inflexão final.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
Justificativa	13
Objetivos da pesquisa	16
Perguntas de pesquisa	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Conceitos fundamentais	20
2.1.1 <i>Interação, comunicação e adequação</i>	20
2.1.2 <i>As quatro habilidades</i>	23
2.1.3 <i>Abordagem, método e técnicas</i>	25
2.1.4 <i>Competência</i>	29
2.2 Métodos de ensino de línguas estrangeiras	34
2.2.1 <i>Método Gramática-tradução e Método Direto</i>	35
2.3 A oralidade nas abordagens e métodos do século XX	37
2.3.1 <i>Método Audiolingual</i>	38
2.3.2 <i>Abordagem Comunicativa</i>	39
2.3.3 <i>Sociointeracionismo</i>	42
2.4 O ensino do português como LE	43
3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE: FONÉTICA E PROSÓDIA	46
3.1 Livro Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros	47
3.2 Livro Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação	48
3.3 Livro Tudo bem?: português para a nova geração	50
3.4 Livro Interagindo em português: textos e visões do Brasil	51
3.5 Livro Ponto de Encontro: Portuguese as a world language	54
3.6 Livro Muito Prazer: fale o português do Brasil	55
3.7 Reflexão	57
4 A METODOLOGIA E O CORPUS	60
4.1 O método de análise melódica da fala	60

4.1.1 Fase acústica: determinação dos valores frequenciais relevantes e padronização	65
4.2 O Corpus	68
4.2.1 Informantes	68
4.2.2 Seleção dos enunciados	69
5 OS PADRÕES MELÓDICOS DE ENUNCIADOS INTERROGATIVOS DO PORTUGUÊS DO BRASIL: ESTADO DE SÃO PAULO	72
5.1 Padrões /+I/	74
5.1.1 Padrão (1): inflexão final ascendente (+20% ~ +30%)	74
5.1.2 Padrão (2a): inflexão final com núcleo elevado e corpo plano	79
5.1.3 Padrão (2b): inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente	84
5.1.4 Padrão (3): inflexão final ascendente-descendente	86
5.2 Padrões /-I/	89
5.2.1 Inflexão final descendente (-20% ~ -40%)	90
5.2.2 Inflexão final plana (-15% ~ +15%)	93
5.3 Reflexão	95
6 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ENTONAÇÃO	100
6.1 Seleção da metodologia de ensino	101
6.2 Modelo de tarefas para o ensino de entonação em LE	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
Limitações da pesquisa	111
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE	118
Apêndice 1 – Lista de programas	118
Apêndice 2 – Lista de programas, informantes e enunciados	120
Apêndice 3 – Lista de classificação dos vídeos	124
Apêndice 4 – Lista de classificação dos enunciados	126
ANEXOS	150
Anexo 1 - Fragmentos retirados do livro Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros (LIMA at all, 1991)	150

Anexo 2 - Fragmentos retirados do livro Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (FLORISSI et all, 1999).....	153
Anexo 3 - Fragmentos retirados do livro Tudo bem?: português para a nova geração (volume 1) (FLORISSI et all, 2000).....	156
Anexo 4 - Fragmentos retirados do livro Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volume I) (HENRIQUES et all, 2001).....	158
Anexo 5 - Fragmentos retirados do livro Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (KLOBUCKA et all, 2007).....	163
Anexo 6 - Fragmentos retirados do livro Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et all, 2008).....	168

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa formular orientações didáticas para o ensino da oralidade, especificamente da prosódia/entonação dos enunciados interrogativos, do português do Brasil. Para isso, discorreremos sobre os principais métodos e abordagens que se propõem a trabalhar esse aspecto da língua nas aulas de língua estrangeira (LE) – quais sejam, Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa e Sociointeracionismo – e analisamos os seis livros didáticos de português como língua estrangeira (PLE) mais relevantes no mercado, com o intuito de verificar o tratamento da oralidade em cada um deles. Essa pesquisa analisou, de acordo com a abordagem ou método adotado pelos autores, como cada livro didático aplica os pressupostos de ensino-aprendizagem da oralidade nos exercícios que propõe.

Além disso, para embasar a formulação das orientações didáticas que servirão como guia para o ensino da entonação em aulas de PLE, foi feita a determinação do padrão melódico de enunciados interrogativos do português do Brasil de fala espontânea do estado de São Paulo. Assim, utilizamos um método de análise de enunciados que permite fazer descrições completas e objetivas da entonação de uma língua, tanto do ponto de vista fonético como fonológico. O método está descrito em F.J. Cantero (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la UB.; revisado e ampliado em D. Font-Rotchés: *L'entonació del català*. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat (2007); e apresentado em forma de protocolo em F.J. Cantero & D. Font-Rotchés (2009): "Protocolo para el análisis melódico del habla", *Estudios de Fonética Experimental*, XVIII.

Esta pesquisa está vinculada ao projeto Modelos de Entonação de Espanhol e Português para o Ensino de Língua¹, desenvolvido internacionalmente em três países, Brasil, Espanha e Cuba, sob a coordenação geral do Professor Doutor Francisco José Cantero Serena, coordenador do Laboratório de Fonética Aplicada da Universidade de Barcelona, tendo como coordenador ibero-americano e brasileiro o Professor Doutor Enrique Huelva Unternbäumen, responsável pelo Departamento de Língua Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

¹ Modelos de Entonación del Español y el Portugués para la Enseñanza de Lenguas.

A língua portuguesa, objeto desse estudo, é o sexto idioma mais falado do planeta em um conjunto de três mil línguas vivas como consequência dos mais de 200 milhões de falantes de português no Brasil. Com esse número significativo, há 12 anos criou-se Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que, além de disseminar a língua e cultura da língua portuguesa, tem como objetivo “a concertação político-diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional; e a cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social”². Além disso, em 1999, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) foi criado na VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP, enquanto organismo promotor da língua portuguesa. Os objetivos fundamentais desse instituto são “a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da língua portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais”³.

Nesse sentido, Almeida Filho, em seu artigo intitulado *O português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*⁴, afirma que “todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua”.

Iniciativas como a criação do Museu da Língua Portuguesa e Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial tornam mais explícita a importância da língua portuguesa no mundo e, principalmente, a urgência de estudos que visem seu aprendizado, divulgação e promoção. Faz-se necessário, assim, um estudo mais aprofundado na prosódia, especificamente, na entonação da língua, para que promoção da língua portuguesa seja feita de maneira eficiente.

² Disponível em: <<http://www.cplp.org/id-46.aspx>>. Acesso em 20 dez. 2012.

³ Disponível em: <<http://www.iilp.org/cv/index.php/o-iilp/breve-apresentacao>>. Acesso em 20 dez. 2012.

⁴ ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>>. Acesso em 20 dez 2012.

Justificativa

Ao longo de toda a história do ensino-aprendizagem de LE e segunda língua (L2), a pragmática e a entonação têm tido papel secundário nas diversas abordagens desenvolvidas, principalmente na grande e tradicional Abordagem Gramático-Tradução. Apesar disso, nos últimos anos, a partir do surgimento da Abordagem Comunicativa, os elementos da pragmática têm tomado força e conseguido espaço de grande importância na área de ensino-aprendizagem de língua.

A entonação não tem sido objeto de estudos até mesmo dentro das pesquisas da área de aquisição fônica de LE, sendo que alguns estudos delimitam seu campo apenas em descrições sobre entonação de falantes estrangeiros. Isso pode ser corroborado em uma breve análise de livros didáticos e manuais que tratam de ensinar LE, que, em sua maioria, tratam apenas de trabalhar a pronúncia de tonemas ou palavras isoladas.

Segundo Font-Rotchés (2005, p.12, tradução minha), em se tratando de aquisição de L2 ou LE, “o aluno deve se esforçar não só para conhecer todos os aspectos da linguagem oral, se pretende falar de maneira correta e de forma inteligível, mas também para compreender as mensagens da língua em toda sua complexidade”⁵. Dessa forma, mais do que somente produzir de maneira eficiente na língua, a ponto de o ouvinte compreender corretamente todas as informações contidas no enunciado produzido, um aprendiz de LE deve também ser capaz de reconhecer, interpretar e compreender as produções da língua alvo para então estar apto a decifrar aquelas informações.

Ao longo dos anos, o processo de ensino-aprendizagem de L2 ou de LE tem se firmado na prática de sons isolados e sua integração na fala, e ainda no léxico e nas estruturas sintáticas, e não na prosódia (entonação, duração e ritmo). Como consequências da utilização desses métodos, temos alunos sem o conhecimento de operações orais básicas da língua e com dificuldades em interagir com os falantes nativos, além de confusões e mal-entendidos entre eles. (FONT-ROTCHÉS, 2005, p.

⁵ Do original: “En el cas de l’adquisició d’una L2 o d’una llengua estrangera, l’aprenent ha d’esforçar-se no solament a conèixer tots els aspectes de la llengua oral, si és que vol parlar amb correcció, fluïdesa i de forma intel·ligible, sinó també a comprendre’n els missatges lingüístics amb tota la seva complexitat”.

12). Assim, ainda que um aprendiz domine toda a gramática e o léxico da LE, sem a formação adequada, no que diz respeito à fonética e à prosódia, sua interlíngua sempre estará em um nível baixo e existirão vários problemas quanto à sua interação comunicacional.

Segundo Cortés Moreno (2002b, p.40), a importância de o aprendiz de LE adquirir competência fônica parece óbvia já que a prosódia é um elemento primordial de sua L1. Além disso, as interações comunicativas são um dos elementos de inserção dos indivíduos na cultura e ainda um meio de criação de personalidade – o indivíduo se reconhece e é reconhecido como tal pelos demais.

Nesse sentido, o estudo da entonação e da pronúncia da LE justifica-se quando pensamos que é possível reconhecer-nos como integrante de determinada cultura ou grupo por nosso desempenho nas duas áreas. Ademais, ainda que o aluno de LE acredite que sua identidade como estrangeiro esteja expressa em sua fala e, por uma questão patriótica, não queira utilizar a mesma entonação que um nativo da língua, os problemas relacionados à entonação e/ou à pronúncia de determinada frase são reais e afetam as relações interpessoais na relação cotidiana da língua. Assim, mesmo que o aluno tenha um bom desempenho na gramática e saiba utilizar bem o léxico da língua-alvo, sem a entonação correta, seu interlocutor nativo pode não conseguir identificar sua real intenção comunicativa, o que irá gerar inúmeros mal-entendidos. Dessa forma, em nível pré-linguístico, poderia haver quebra na interação comunicativa por conta da falta de competência em produzir as curvas melódicas necessárias para um padrão interrogativo, por exemplo. Além disso, em nível linguístico ou fonológico, um estrangeiro que não tenha competência para identificar uma entonação interrogativa não conseguirá pedir uma informação ou identificar, na fala de um falante nativo, quando esse lhe fizesse uma pergunta. Por fim, poderiam existir diferenças entre padrões comuns à língua alvo e a língua do estudante de LE em nível paralinguístico, ou seja, em uma das línguas, esse padrão poderia carregar também o significado de cortesia ou afeto, por exemplo, que não poderia ser inferido do padrão da outra língua.

O bom desempenho no que se refere à entonação e à pronúncia também deve ser observado pelo professor, que geralmente é o modelo mais significativo de falante de LE– e, em alguns casos, o único – para o aluno nesse aspecto. Ademais,

é o professor, por meio da abordagem de ensino, que deve despertar no aluno o monitoramento desses dois aspectos da língua. (FONT-ROTCHÉS, 2005, p.11)

Cestero (2004, p. 213) determina alguns problemas que os aprendizes de LE podem enfrentar com relação à fonética e à prosódia: alguns fonemas podem não existir na LM; determinado fonema pode se subdividir em dois na LE; o aluno pode não conseguir distinguir determinado fonema que só exista na LE; e, por fim, o aparelho fonador do aprendiz pode estar habituado a ser utilizado somente em sua LM. Todos esses possíveis problemas não impedem o desenvolvimento dos aprendizes nesses aspectos, mas demandam uma atenção especial por parte do professor.

Um falante nativo não só tem a capacidade de entender a entonação de sua língua materna (LM) como também de produzir as mais variadas possibilidades dessas melodias. Assim, para um aprendiz de LE ser proficiente também nas áreas da entonação e da melodia da fala, é necessário melhorar significativamente sua habilidade oral e avançar em sua interlíngua rumo à língua-alvo. Ou seja, estudar uma LE vai além de decorar regras gramaticais, passa por aprender os roteiros culturais da língua estudada e todas as mais variadas melodias específicas da LE para que assim a competência comunicativa necessária para uma interação eficiente e adequada possa ser construída.

Segundo o dicionário de Linguística Aplicada do projeto Glossa da Universidade de Brasília⁶, proficiência significa a

capacidade de reconhecimento do funcionamento e projeção de capacidade de uso de um idioma que o falante evidencia em exames e, às vezes, ao agir e interagir na língua-alvo, demonstrando haver um certo nível de probabilidade de o examinando ser bem sucedido em suas interações sociais, de trabalho e na solução de problemas na língua em questão.⁷

Por fim, entende-se que o grande desafio em aprender uma nova língua é conseguir fazer-se compreender pelos falantes nativos da língua pretendida e con-

⁶ O projeto Glossa teve início na turma do segundo semestre de 2008 da disciplina Abordagens de Ensino de Línguas do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Segundo o professor Doutor J.C.P. Almeida Filho, esse projeto foi criado “para atender necessidades de estudantes de graduação e pós dessa área aplicada. (...) Ofertas posteriores da mesma disciplina e de outras mais a cada semestre geraram novos verbetes”.

⁷ Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em 21 dez. 2012.

seguir compreender o significado das produções na LE. A partir da determinação de padrões melódicos que ditam as regras de conversação de determinada língua, problemas de interpretação equivocadas de sentenças seriam solucionados.

Objetivos da pesquisa

O principal objetivo da presente pesquisa é propor orientações metodológicas para o ensino da oralidade, especialmente da entonação linguística de enunciados interrogativos, do português do Brasil. Para isso, discorreremos sobre as principais abordagens ou metodologias que tratam desse aspecto da língua.

Ademais, é necessário analisar como se dá o tratamento da oralidade nos livros didáticos de PLE mais utilizados. Assim, analisamos os seis livros didáticos de maior relevância para o ensino de PLE, buscando definir também o método ou abordagem utilizada em cada um. São eles: (i) Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros (LIMA et al., 1991); (ii) Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (Florissi et al., 1999); (iii) Tudo bem?: português para a nova geração (FLORISSI et al., 2000); (iv) Interagindo em português: textos e visões do Brasil (HENRIQUES et al., 2001); (v) Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (KLOBUCKA et al., 2007); e (vi) Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et al., 2008).

Para embasar essa pesquisa, tem-se também como objetivo descrever os padrões melódicos do português do Brasil, especificamente, no estado de São Paulo. Para isso, analisamos um corpus de 140 enunciados interrogativos de fala genuinamente espontânea de 31 participantes nascidos no estado de São Paulo. Utilizando o modelo de análise melódica proposto por Cantero (2002), no primeiro momento, o corpus foi selecionado, dividido em enunciados e classificado de acordo com o contexto de sua produção. Após essa primeira etapa, utilizamos o *software* Praat (1992-2012), de Paul Boersma e David Weenink, para delimitar os valores de cada vogal por meio do sonograma, que determina seu valor central. A partir desses valores, foram formulados planilhas e gráficos que permitem visualizar o contorno melódico de cada enunciado e assim fazer generalizações nesse sentido.

A padronização da entonação do português do Brasil ajudará aos profissionais da educação, no que se refere às competências orais da língua, a fornecer modelos de discursos nativos a seus alunos, nos diversos níveis de aprendizagem (básico, intermediário ou avançado). Vale ressaltar que, com relação aos livros didáticos analisados, os autores podem se beneficiar com essa padronização já que são modelos linguísticos para a sociedade acadêmica em geral e certamente poderá ser de grande valia na atualização das obras analisadas ou na confecção de outras. Ademais, na indústria, a entonação pode ser utilizada em programas de computador que trabalhem com voz, humana ou sintetizada, reconhecimento automático de discurso e decodificação da voz – legendas automáticas em programas de televisão. (FONT-ROTCHÉS, 2005, p. 14-15)

Perguntas de pesquisa

- Como os livros didáticos de português como língua estrangeira trabalham a oralidade, com foco especial na prosódia/entonação?
- Quais são os padrões melódicos de enunciados interrogativos do português do Brasil no estado de São Paulo?
- Como esses padrões podem ser aplicados em sala de aula, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem da entonação interrogativa do português do Brasil?

A primeira parte dessa dissertação apresenta uma visão geral de diferentes abordagens teóricas – Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa e Sociointeracionismo – que têm suas bases nas habilidades orais da LE e a definição de conceitos relacionados ao tema que foram fixados ao longo dos anos, como, por exemplo, a concepção de competência. Além disso, será exposto um pequeno diagnóstico sobre o ensino de PLE hoje no mundo. Objetivamos assim, embasar as orientações didáticas que pretendemos expor neste trabalho.

A segunda parte analisa os seis livros didáticos de PLE escolhidos, observando o tratamento da oralidade em cada um deles, especificamente a prosódia/entonação, e a abordagem ou método em que estão embasados.

A terceira parte descreve o corpus, composto por enunciados interrogativos de fala espontânea retirados de programas de *reality show*, e a metodologia de pesquisa utilizada para analisá-lo. Na quarta parte da pesquisa, são descritos os resultados da análise do corpus, expondo-se os padrões de enunciados interrogativos determinados.

Por fim, a última parte propõe orientações didáticas que possam servir de guia para o ensino de PLE a partir dos padrões de entonação interrogativa estabelecido no capítulo anterior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como explicitado no capítulo inicial, o objetivo dessa pesquisa de mestrado é a elaboração de algumas orientações didáticas que possibilitem o ensino do padrão melódico de enunciados interrogativos do português do Brasil em fala espontânea. Assim, antes de iniciarmos a análise dos livros didáticos de PLE, iremos fazer um breve embasamento teórico sobre o tema e definir alguns conceitos que permeiam o assunto.

Para essa definição, utilizaremos o termo língua estrangeira (LE) como sinônimo de uma aprendizagem feita em um país em que a língua-alvo do aprendiz não seja a língua oficial desse país (como um brasileiro aprendendo inglês no Brasil), e segunda língua (L2) como uma aprendizagem em que a língua-alvo seja falada no país em que está o aprendiz (como um italiano aprendendo francês na França). Ou seja, essa diferenciação será feita a partir do contexto em que o aprendiz está inserido, utilizando os ensinamentos de Rod Ellis (1994).

Em se tratando de prosódia e para diferenciar os termos sotaque e dialeto, Widdowson (1991) afirma que uma variação na manifestação fonológica é denominada sotaque, já uma variação gramatical é denominada dialeto.

Assim como Krashen (1981), distinguiremos aquisição e aprendizagem no que se refere ao contexto desse ensino. Entretanto, por se tratar de um estudo baseado em métodos de ensino – educação instruída em sala de aula, guiada por meio de professor – o termo aprendizagem será mais utilizado, ou seja, o aluno aprende a língua conscientemente. O processo de aquisição então estaria ligado a uma assimilação natural e intuitiva da língua, por meio de interação em situações reais de fala. Já o processo de aprendizado estaria relacionado ao ensino formal em sala de aula, com esforço intelectual acumulando a informação recebida na memória.

Além disso, fazemos ainda a distinção entre competência e desempenho – ou o conceito de *Usage* e *Use* de Widdowson (1978) – no que se refere ao ensino da língua no aspecto do uso da língua. Competência está relacionada ao conhecimento linguístico implícito, às regras linguísticas. Já o desempenho está relacionado ao uso das regras gramaticais.

2.1 Conceitos fundamentais

Antes de iniciar o trabalho de descrição das abordagens mais atuais que têm foco na oralidade e analisar os livros didáticos de PLE, passaremos à definição de alguns conceitos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de LE que lastreiam esta pesquisa.

2.1.1 Interação, comunicação e adequação

A comunicação é mais do que troca de informações, envolve relações interpessoais como discutir, expressar opinião, dirimir dúvidas, fazer perguntas etc. Nesse sentido, Almeida Filho (2008, p.8) define comunicação como “uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações”.

A autora Escandell-Vidal (2004, p. 182) segue esse mesmo princípio ao definir o objetivo da pragmática: “estabelecer com precisão quais fatores determinam sistematicamente o modo como funcionam nossas interações comunicativas”⁸.

Nesse entendimento, a acepção de Brown (1994) para interação é de que é o ato de enviar uma mensagem, recebê-la, interpretá-la dentro de um contexto, negociar significados e colaborar para a elaboração de determinada proposta. Ainda segundo o mesmo autor, “interação é a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco entre si”.

Para a pragmática, o ato da fala nada mais é do que a própria comunicação e interação entre os falantes de determinada cultura. Esses atos, na maioria das vezes, não possuem um caráter universal, ou seja, não são comuns a todas as línguas e culturas, como também não são realizados de maneira livre: a ordem e a entonação na qual podem ser ditas as coisas devem ser seguidas de acordo com as con-

⁸ Do original: “El objetivo de la Pragmática es, así pues, tratar de establecer con precisión qué factores determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos”.

venções de dada cultura. Assim, a LE também deve ser trabalhada levando em conta os aspectos únicos da pragmática daquela língua, ou seja, a interação social particular daquela cultura.

Em cada cultura⁹, há expectativas entre os indivíduos sobre o que, quem, para quem, como ou quando fazer algo, interagir. Essas expectativas nada mais são do que um roteiro cultural previamente estabelecido, existente em cada língua, que determina as estruturas linguísticas adequadas e inadequadas para determinada situação de fala. Outro aspecto também determinado por esses roteiros culturais são a entonação, o ritmo e o volume de voz utilizados em dado contexto. Cabe ainda observar aspectos como itinerários de ordens de fala, turnos, formas e sucessão de elementos comunicativos.

Podemos inferir assim que, já que existem diferentes culturas no mundo, existam, na mesma proporção, diferentes roteiros culturais para um único ato de fala. É verdade que alguns atos de fala podem ser comuns a algumas culturas, porém, se há pelo menos um elemento incomum nesse roteiro, como, por exemplo, a entonação de determinado enunciado, mesmo que imperceptível conscientemente pelos falantes de determinada língua, a interação comunicativa pode ficar prejudicada.

A adequação descrita acima inerente a esses roteiros culturais está ligada às convenções culturais da língua. Assim, o falante, nativo ou não, além de dominar as normas formais da língua, deve saber utilizar os recursos e convenções que essa mesma língua proporciona para interagir adequadamente em todas as situações de uso que se apresentam. Isso implica dizer que o interlocutor poderá fazer implicaturas ou inferências sobre a intenção do falante observando a adequação desses roteiros culturais.

Para Almeida Filho (2009, p. 9),

a comunicação verbal não seria assim um simples processo linguístico – ela necessitaria de conhecimentos prévios (...), da percepção da situação de uso e outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória do locutor que interagem no processo de maneira não hierárquica.

⁹ Opto aqui pelo conceito de cultura defendido por Duranti (2008) que a define como mediação entre o ser humano e o meio ambiente, e como sistema de participação.

Segundo Escandell-Vidal (2004, p. 180), em uma interação, é comum que haja conteúdos facilmente perceptíveis a partir de gestos ou outros códigos que possam ser interpretados pelo ouvinte, ou seja, um processo de descodificação. Porém, também existe outro processo associado à comunicação que é a inferência – a racionalização dos indícios que permitem fazer deduções a partir de informações já existentes.

Para Widdowson (1991, p. 91), nesse mesmo sentido, a interpretação dos discursos é a capacidade de criar discursos na mente “partindo de recursos disponíveis no sistema linguístico e, em certas ocasiões, de outros símbolos convencionais”.

De acordo com Searle (1969 apud FOLEY, 2009, p.280), o falante tem intenções particulares em sua mente e usa em sua conversação palavras e atos de fala para informá-las ao ouvinte. Portanto, o significado do ato de fala é a intenção do falante e, nesse contexto, o ouvinte é apenas um espectador passivo que adivinha essas intenções, de maneira certa ou errada.

Como explicitado acima, as variações interculturais nas convenções pragmáticas na língua levam a diferentes significados e interpretações nos falantes dessa língua. Segundo Ochs (1990 apud FOLEY, 2009 p. 280), a dimensão afetiva ou tom de sentimento de fundo de um contexto pode ser cuidadosamente elaborado por um uso particular de elementos indexicais e estes, por sua vez, podem forjar determinados tipos de identidades sociais ou entendimentos da personalidade na cultura. O significado desses elementos depende de quem os diz, como os produz e em que contexto são produzidos.

Segundo Foley (2009, p. 283), a interpretação dos dêiticos – a situação, o contexto e os interlocutores da interação – depende de convenções específicas de uso da linguagem em determinada cultura. O segundo Princípio da Relatividade Linguística defende que, se as convenções pragmáticas do uso linguístico para duas línguas diferem, pode haver diferenças na interpretação de elementos indexicais e, portanto, os significados das expressões. A base desse princípio é o conceito de pistas de contextualização, um tipo particular de indexicais, que, em combinação com outros sinais e características estruturais do enunciado, leva a uma interpretação particular do enunciado em determinado contexto.

As pistas de contextualização serão diferentes de acordo com as convenções para o uso da linguagem, levando à relatividade na interpretação dos enunciados. Mesmo para pessoas que falam a mesma língua, as regras para seu uso pode variar de acordo com idade, sexo, etnia, classe social etc., predispondo cada um para diferentes interpretações de enunciados. Gumperz (1993 apud FOLEY, 2009, p. 283) afirma que o conhecimento de pistas de contextualização é distribuído de forma irregular através de uma cultura, refletindo a densidade das redes de relações sociais. Essas diferenças de interpretação podem se acumular em uma conversa levando a uma quebra na comunicação (FOLEY, 2009, p. 284).

Uma dessas pistas é a melodia da fala utilizada em determinado enunciado. A melodia nada mais é do que a entonação que utilizamos quando produzimos determinado enunciado na língua e que dá indícios ao ouvinte da nossa real intenção ao produzi-lo. Variações mínimas na entonação de determinado enunciado podem transformá-lo profundamente e dar a ele infinitos significados possíveis. Ter o domínio dessa competência na língua nada mais é do que entender toda a variação de melodias e interpretar de maneira correta as complexidades envolvidas em sua produção (FONT-ROTCHÉS, 2005, p. 55). Nesse ponto, pode haver o fenômeno do sotaque estrangeiro, que ocorre quando, utilizando todas as regras gramaticais e lexicais da língua-alvo, sem o domínio da entonação, produz-se o discurso na LE com padrões melódicos da LM, ou seja, fala-se um idioma com a entonação de outro. Ainda, o aprendiz de LE pode não identificar as entonações produzidas por um falante nativo, deixando de compreender aspectos linguísticos/fônicos, como a produção de uma entonação interrogativa ou enfática, e paralinguísticos, como uma entonação com traços de polidez ou agressividade, por exemplo. A entonação, assim, está estreitamente ligada à noção de interação e adequação na produção oral da LE.

2.1.2 As quatro habilidades

Comumente, tem-se que as quatro habilidades que devemos trabalhar quanto tratamos de ensino de língua são falar, ouvir, ler e escrever – compreensão e produção oral e escrita. Widdowson (1991, p. 84) assim classifica as quatro competências (Tabela 1):

Tabela 1 – As quatro habilidades. Classificação proposta por Widdowson (1991, p. 84).

	produtiva/ativa	receptiva/passiva
meio auditivo	falar	ouvir
meio visual	escrever	ler

A fala, produção oral, pressupõe, segundo Widdowson (1991, p. 87), uma ação de reciprocidade, ou seja, para a produção há que se pensar também na receptividade da mensagem. Há, portanto, uma participação receptiva e produtiva nesse processo. Consequência disso é que a fala ainda utiliza os meios auditivo e visual para sua produção já que utiliza gestos, expressões faciais etc., ou seja, tanto elementos linguísticos como também paralinguísticos.

No mesmo sentido do explicitado na sessão anterior, para Widdowson (ibid.) a compreensão oral trata tanto de reconhecer os sinais por meio sonoro como frases com significação, como reconhecer as funções dessas frases em um processo interacional de uso.

Ainda segundo o mesmo autor, as duas habilidades ligadas à oralidade, portanto, estão compreendidas em um processo de conversação e interação oral, com elementos internos e externos interferindo nesse processo. Há que se levar em conta que o nível de interação nessas habilidades é muito maior que o das habilidades da escrita e leitura (WIDDOWSON, 1991, p. 88). Assim, qualquer falha nessas habilidades seria mais rapidamente percebida pelos interlocutores da conversação e compromete seriamente a interação oral, ou seja, a falta de competência para discernir entre uma entonação e outra, ou para produzi-la, de acordo com o contexto, afetaria a interação comunicacional.

Nesse sentido, Widdowson (ibid.) afirma ainda que a reciprocidade nas habilidades orais é mais dinâmica quando pensamos em uma conversação, mas também pode tornar-se não-recíproca quando há uma palestra, por exemplo. Já nas habilidades da escrita também podemos pensar em um nível alto de reciprocidade se pensarmos em duas pessoas que trocam correios eletrônicos ou estão em um chat.

Levando em consideração a interação relativamente menor nas habilidades ligadas à produção e compreensão escritas, Widdowson (ibid.) argumenta que há um processo de compreensão, que, segundo esse autor, “é a habilidade de reconhecer frases manifestadas através do meio visual e de associá-las a sua correta significação”.

Ainda para o mesmo autor, a habilidade de produção escrita, portanto, não trata somente de escrever grafemas, mas envolve compor frases que façam sentido na língua e que, se conectadas, tenham significação no texto. Assim, a compreensão escrita, nesse sentido, deve não somente abordar o reconhecimento de sinais gráficos ou frases, mas envolve ainda identificar a significação do conteúdo do texto, compreender o discurso do autor.

A mesma capacidade de interpretar presente na leitura e compreensão oral nos dá suporte para discriminar e assimilar as informações presentes nas interações. Ainda, levando em consideração as convenções sociais e interacionais do contexto em que estamos inseridos, quando tratamos das habilidades de compreensão, existe uma relação tanto do que precede o discurso como do que irá sucedê-lo. Lendo um texto podemos tanto fazer relações com o que já lemos como também esperar coisas do autor (WIDDOWSON, 1991, p. 97).

2.1.3 Abordagem, método e técnicas

A construção ou elaboração de materiais didáticos ou orientações pedagógicas deve passar primeiro por embasamentos teóricos e conceituais na área de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, faremos a delimitação teórica dos conceitos de abordagem, método e técnicas que irão fundamentar as diretrizes das orientações didáticas que serão propostas nesta pesquisa.

Para Richards & Rodgers (2001, p. 19), como pressupostos de métodos e abordagens, têm-se que devem se referir a uma teoria consistente dos procedimentos do professor, abranger os mais variados níveis de aprendizado e melhorar a qualidade do ensino.

O dicionário de Linguística Aplicada do projeto Glossa¹⁰, da Universidade de Brasília, define abordagem como um

composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente.

O mesmo dicionário define método como o

conjunto de procedimentos para fazer os aprendentes experienciarem a nova língua. Sob essa rubrica do método estão as técnicas que podemos reconhecer e os recursos previstos para apoiar e intensificar as experiências que se criarão nas salas de aula e nas extensões delas.

Vilaça (2008, p. 75), vai mais além, na origem da palavra: do grego *méthodos*. Segundo esse autor, o vocábulo grego era composto por *meta*, que significaria sucessão, ordenação, e *hodós*, que significaria via, caminho. Nessa linha, o autor afirma que esse conceito está ligado a “um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos etc.”.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 22), para a teoria da aprendizagem, uma abordagem ou método deve levar em consideração os processos psicolinguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem de línguas, e as condições que precisam ser cumpridas para que esses processos de aprendizagem sejam ativados. Assim, quando optamos por uma abordagem ou método, optamos por como iremos olhar e tratar a LE, e como ela será ensinada e aprendida.

¹⁰ Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em 18 dez. 2012.

Ainda segundo o mesmo autor, um grupo de professores que usem a mesma abordagem pode ensinar de maneira diferente já que essa não dita procedimentos específicos, não traz uma didática sobre técnicas e atividades em sala de aula.

Em outro nível, o projeto trabalha os objetivos do método, seleciona e organiza conteúdo programático (*syllabus*), determina os tipos de tarefas e atividades do professor e do aluno, e define o papel do professor, do aluno e dos materiais didáticos. Richards e Rodgers (2001, p. 25) definem o termo *syllabus* para se referir à forma como cada conteúdo linguístico, em termos de elementos da linguagem – estrutura, tópicos, noções, funções – ou, em alguns casos, de tarefas de aprendizagem, é especificado no curso ou método. Além disso, o conteúdo programático determina os objetivos para o ensino de línguas nas quatro habilidades.

Já o material didático trata especificamente dos objetivos da aprendizagem, conteúdo programático, atividades de aprendizagem, papéis do professor e aluno. Define ainda a quantidade de tempo gasto em determinado item do conteúdo programático, as ações a serem tomadas no dia-a-dia e oferece instrumentos para que o professor possa monitorar o desempenho dos estudantes (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 29-30).

Segundo os mesmos autores, o procedimento engloba técnicas, práticas e comportamentos que são utilizados no ensino de língua, ou seja, é onde se descreve “como um método realiza sua abordagem e concepção de comportamento em sala de aula”. O procedimento pode abarcar ainda três níveis,

o uso de atividade do professor para apresentar a nova língua, e esclarecer e demonstrar aspectos formais, comunicativos ou outros da língua estrangeira; as maneiras que determinadas atividades de ensino são utilizadas na prática; e os procedimentos e técnicas utilizados para ter um feedback dos alunos com relação a forma e conteúdo através de suas declarações ou sentenças. (p. 31)

Para compreender as definições de Richards e Rodgers, Vilaça (2008, p. 78) propõe a seguinte figura (Figura 1):

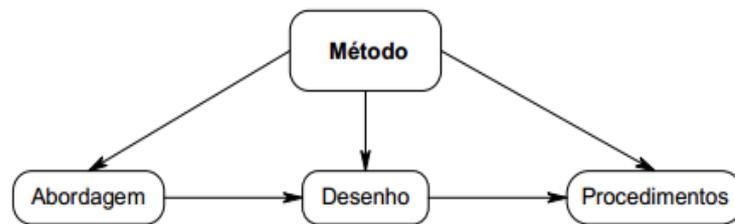


Figura 1 - Vilaça (2008, p. 78) define a relação dos conceitos de Richards e Rodgers (1986).

Segundo Vilaça (2008, p. 77), Richards e Rodgers reformularam os conceitos de Anthony (1963) de método e técnica, para os conceitos de desenho (*design*) e procedimentos, ampliando-os e conferindo-lhes uma combinação harmônica entre si, deixando assim de ter um caráter hierárquico.

Para Larsen-Freeman (2000, p. 5), método de ensino de línguas significa um conjunto coerente de relações entre ações e pensamentos no ensino de língua. Já para Almeida Filho (2002, p. 35), o conceito de método está relacionado aos modelos seguidos no processo de ensino, ou seja, as práticas reconhecíveis no ensino de línguas, como o planejamento das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação e de rendimento dos aprendizes.

Tendo como base os ensinamentos de Richards & Rodgers (*ibid.*), Edward Anthony (1963) e Salles et al. (2002), definimos abordagem, método e técnica como:

Abordagem: conjunto de pressupostos teóricos que envolvem o conceito de língua e seu processo de ensino-aprendizagem. A abordagem dita os rumos de como os outros elementos pedagógicos serão construídos e de como a língua vai ser vista e trabalhada.

Método: conjunto de procedimentos que buscam traduzir para o real os ensinamentos ou diretrizes propostos pela abordagem. O método determina, assim, a construção do material didático, a dinâmica das aulas, o papel do professor e do aluno, as interações em sala de aula etc. Uma única abordagem pode gerar vários métodos.

Técnica: abrange as diferentes ações em sala de aula para colocar em prática os fundamentos do método, tais como, exercícios, atividades, recursos (leitura de textos, uso de vídeo, uso de brincadeiras de adivinhação, debates e conversa etc.).

2.1.4 Competência

O termo competência foi amplamente estudado, delineado e subdividido por diversos teóricos e estudiosos na área da Linguística Aplicada (LA) e Didática da Língua. Segundo Cantero (2008, p. 73), o termo é usado hoje como um espaço que comporta recursos específicos que o indivíduo utiliza ao realizar algum tipo de ação comunicativa.

Inicialmente, Chomsky (1973) diferencia competência e desempenho, definindo o primeiro como o conhecimento de língua que todo falante possui, e o segundo como o uso que o falante faz da língua em situações reais de comunicação. A partir de um contexto de falantes ideais, que conhecem inteiramente a língua e interagem em uma comunidade de fala totalmente homogênea, Chomsky define Competência Linguística, que visa o conhecimento das regras e estruturas gramaticais, fonológicas e o vocabulário.

Uma das críticas à teoria de Chomsky foi feita por Hymes em 1971, que a entendeu como limitada ao não levar em consideração o contexto sociolinguístico, trazendo assim à discussão a relevância do contexto social em que o falante está inserido. Nesse sentido, Hymes (1971, p. 62) denomina a Competência Sociolinguística como “uma descrição em termos culturais dos usos contextualizados da língua e da fala, ou seja, são as próprias regras de interação social de um grupo, instituição ou comunidade”. Assim, envolvem a noção de regras socioculturais do uso da língua e permite utilizar formas linguísticas apropriadas a cada situação.

Hymes (1971) defende que não basta ao aprendiz ter somente competência linguística, conhecendo regras gramaticais, é necessário também que se perceba a adequação de cada uma delas a determinada situação. Assim, surge o conceito de competência comunicativa, que expande o conceito de competência linguística.

Após a ampliação do conceito feita por Hymes (1971), introduzindo a dimensão estratégica e sociolinguística de uso da língua, outros autores acrescentaram ao conceito novas perspectivas, como as Competências Discursiva, Sociolinguística, Cultural, Interacional, Pragmática etc. Portanto, hoje o conceito abrange muito mais do que o conceito original proposto por Chomsky de Competência Linguística.

Dessa dualidade, Cenoz Iragui (2004, p.451) elucida que a Competência Linguística, de caráter estático, se refere ao conhecimento de determinadas regras, enquanto a competência comunicativa, de caráter dinâmico, inclui ainda a habilidade ou a destreza para utilizar esse conhecimento.

Em 1980, Canale e Swain afirmam que a Competência Comunicativa está composta, minimamente, por Competências Gramatical, Sociolinguística e Estratégica. Para os autores, a Competência Gramatical está relacionada ao domínio do código linguístico (léxico e gramática); a Competência Sociolinguística tem relação com as regras socioculturais para o uso do discurso, ajudando a interpretar o significado social dos enunciados; e a Competência Estratégica se refere ao domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal utilizadas para reparar falhas na comunicação em decorrência de pouco domínio das competências anteriores. Vejamos abaixo a representação da proposta de Canale e Swain (1980) para o conceito de Competência Comunicativa (Figura 2):

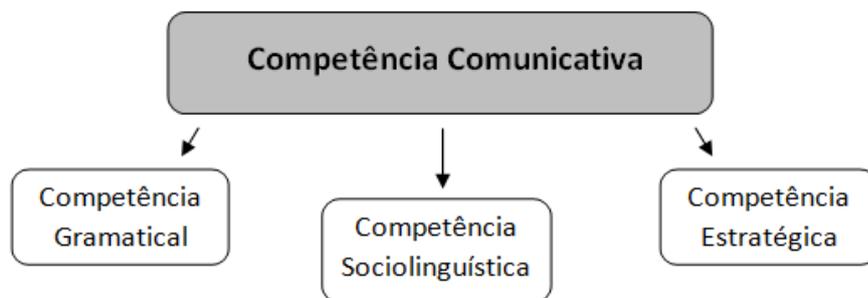


Figura 2 - Conceito de Competência Comunicativa segundo Canale e Swain (1980).

Canale, em 1983, fez uma revisão sobre o conceito de Competência Comunicativa construído anteriormente: ampliou o conceito de Competência Estratégica e reformulou o conceito de Competência Sociolinguística, diferenciando-a da Competência Discursiva.

Nessa nova concepção, a Competência Sociolinguística tem relação com as condições que determinam a adequação dos enunciados a determinados contextos, ou seja, é um conjunto de estratégias de comunicação verbal e não verbal que o falante de uma língua utiliza para compensar deficiências na comunicação e suprir falhas nas outras competências (gramatical, sociolinguística e discursiva). Já a

Competência Discursiva está ligada à maneira com que as formas gramaticais e os significados estão relacionados para obter um texto falado ou escrito por meio da coesão e coerência. (CANALE, 1983, p. 454).

Pro outro lado, o modelo proposto por van Ek (1988, apud CANTERO, 2008, p. 73), traz uma extensa lista de subcompetência para o conceito de Competência Comunicativa: Competências Linguística, Sociolinguística, Discursiva, Estratégica, Sociocultural y Social.

Brown (1994, 137) resume a Competência Comunicativa como sendo umas das competências que o indivíduo possui e que o possibilita emitir e interpretar mensagens e negociar seus significados, interpessoalmente, em contextos específicos. Já Ellis (1994) define esse conceito como a competência necessária para o uso adequado da língua-alvo em um contexto situacional e sociocultural.

Segundo Escandell-Vidal (2004, p. 2), a Competência Comunicativa pode ser percebida se observamos que um falante pode “expressar-se com propriedade e correção e de maneira adequada nas diferentes situações comunicativas, tanto oralmente como por escrito; e compreender e interpretar sem dificuldades as produções (orais e escritas) de outros falantes”¹¹.

Além disso, a autora afirma que, se o falante se expressa seguindo esses preceitos, significa que sabe, mesmo que de maneira inconsciente, as adequações e correções da língua. A próxima figura ilustra seu conceito de Competência Comunicativa (Figura 3):

¹¹ Do original: “expresarse con propiedad y corrección, y de manera adecuada a las diferentes situaciones comunicativas, tanto oralmente como por escrito; y comprender e interpretar sin dificultades las producciones (orales y escritas) de otros hablantes”.

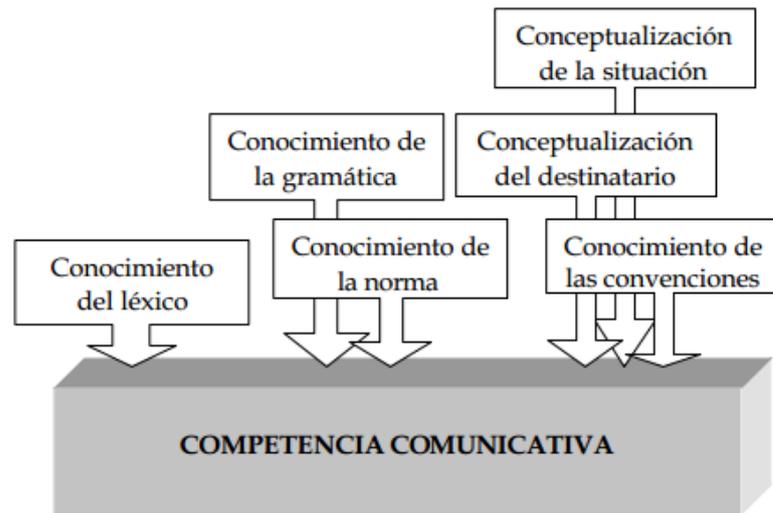


Figura 3- Conceito de Competência Comunicativa segundo Escandell-Vidal (2004).

O modelo proposto por Cantero (2008) para a Competência Comunicativa, amplo o suficiente para abranger todos os códigos do falante e abordando o assunto de maneira bastante complexa – mais que a mera soma das partes – relaciona o paradigma clássico dessa competência (Competências Linguística, Discursiva, Cultural e Estratégica) ao denominado paradigma alternativo (Competências Produtiva, Perceptiva, Mediadora e Interativa).

A Competência Comunicativa é entendida pelo autor como um conjunto que contempla o aspecto multilíngue de qualquer falante, ou seja, a inter-relação de códigos “verbais e não verbais, mas também as variedades linguísticas que o falante utiliza – dialetais, de registro, etc. – assim como os diferentes idiomas dos que – de acordo com o caso – o falante foi desenvolvendo algum tipo de interlíngua”.¹² Essa competência é assim, um conjunto de conhecimentos, saberes e recursos que propiciam ao aprendiz de LE comunicar-se com os falantes da língua-alvo. Nesse sentido, a aquisição de língua pode ser vista como o processo de elaboração da Competência Comunicativa do indivíduo. (CANTERO, 2008, p. 72).

Para definir o conceito de Competência Comunicativa, Cantero (2008, p.74-76) utiliza as competências de tipo geral ou estratégica e as específicas. As Competências Estratégicas são: Linguística (capacidade de conhecer e relacionar as uni-

¹² Do original: “verbales y no verbales, pero también las variedades lingüísticas que maneja el hablante -dialectales, de registro, etc.-, así como los distintos idiomas de los que -dado el caso- ha ido desarrollando algún tipo de interlengua”.

dades do código da língua), Discursiva (capacidade de produzir e reconhecer discursos com coesão e coerência levando em consideração o contexto e o interlocutor), Cultural (capacidade de gerir saberes ligados desde o significado de palavras até as conotações e conteúdos culturais de grupos específicos) e Estratégica (capacidade de utilizar as outras competências de acordo com o contexto em que se encontra). As competências específicas são tidas como: Produtiva (capacidade de produzir discursos orais e escritos), Perceptiva (capacidade de compreender discursos orais e escritos), Mediadora (“capacidade de compreender e se fazer compreender o conteúdo linguístico, discursivo e/ou cultural do próprio discurso e de discursos alheios”¹³) e a Interativa (“capacidade de gerir a comunicação com um ou mais interlocutores”¹⁴).

O mesmo autor apresenta assim um duplo triângulo invertido para conceituar Competência Comunicativa, atribuindo às Competências Estratégica e Interativa um destaque maior por serem um eixo entre as demais competências (Figura 4).

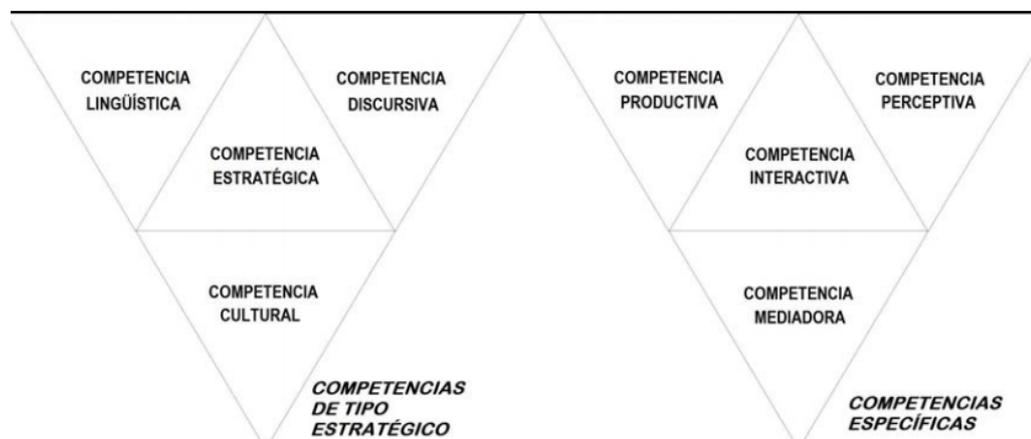


Figura 4 - Duplo triângulo invertido de Cantero (2008, p. 77).

Nesse sentido, a competência fônica permearia todas as competências descritas por Cantero, Escandell-Vidal, Canale e Swain, entre outros: a competência cultural, observando os roteiros culturais existentes na cultura da língua alvo para determinar qual padrão melódico deve ser utilizado; a competência interativa, conduzindo a interação comunicativa entre um ou mais interlocutores para então definir

¹³ Do original: “la capacidad de comprender y hacer comprender el contenido lingüístico, discursivo y/o cultural del discurso propio y de discursos ajenos”.

¹⁴ Do original: la capacidad de gestionar la comunicación con uno o más interlocutores”

a prosódia necessária; a competência linguística, ao escolher o padrão melódico utilizado de acordo as unidades do código da língua utilizadas em determinada estrutura; etc.

Por outro lado, Almeida Filho (2006, p. 11) afirma que o conceito de competência que até hoje tem maior aprovação é de que é um construto teórico que “se compõe de bases de conhecimentos informais (de crenças, prioritariamente) de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento”, essas duas definidas sempre levando em consideração as atitudes do professor.

Mais recente, Rabasa Fernandes (2012, p. 35) define o termo competência como um conceito

permeado por fatores como personalidade, crenças, atitudes, intuições, convicções, motivação, valores, e se refere à capacidade e possibilidade de mobilizar estratégias, saberes múltiplos e conhecimentos – enciclopédicos, acadêmicos, implícitos - que se atualizam constantemente e que permitem ao indivíduo agir perante situações problema de acordo com as particularidades do contexto; situações problema que poder-se-iam traduzir nas dificuldades que surgem da comunicação, quando o sujeito se expressa na língua-alvo, em sala de aula, ou o professor está tentando engajar os alunos em situações “quase reais” de comunicação; mas também problemas do cotidiano, quando inserido o sujeito em contexto de imersão, no qual a língua – oral ou escrita - torna-se o principal meio de sobrevivência.

2.2 Métodos de ensino de línguas estrangeiras

Os estudos envolvendo a compreensão e a produção oral não são tão expressivos quanto o que se vê relativo às outras duas habilidades da área escrita. Esse fato se reflete nos exercícios propostos pelos livros didáticos e tem impacto direto no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de LE. Assim, o professor, ao escolher o material que adotará em suas aulas, deve também levar em conta esse aspecto, já que isso determinará a qualidade de suas aulas.

Passaremos agora às definições que nos ajudam a entender como a oralidade é trabalhada nos dois métodos didáticos no ensino de línguas mais antigas e que

foram base para a extensão de métodos didáticos que temos desenvolvidos hoje em dia: Método Gramática-tradução e Método Direto.

2.2.1 Método Gramática-tradução e Método Direto

Os estudos sobre o ensino de línguas sofreram várias transformações ao longo dos anos. Segundo Vilaça (2008, p. 74), “cada nova metodologia de ensino era defendida como uma revolução que pretendia corrigir todos os erros das anteriores”. Assim, a cada nova teoria nesse sentido, os métodos eram analisados e criticados levando em consideração esse novo ponto de vista.

O latim e o grego foram as línguas mais estudadas até a metade do século XX, a partir de então, o inglês dominou a área como o idioma mais estudado. Como consequência dessa demanda, temos a elaboração de métodos que se desenvolveram levando em conta as particularidades do idioma em destaque (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 5).

Segundo Larsen-Freeman (2000, p. 11), o Método Gramática-tradução foi amplamente utilizado na Europa entre os anos de 1840 e 1940 e ainda hoje é usado com algumas modificações em outras partes do mundo. Por suas características, pode ser escolha daqueles que desejam proficiência na leitura de textos literários na LE, já que são estudadas as principais regras gramaticais e o vocabulário da língua alvo. De acordo com Leffa (1988, p.4), essa é “a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas e a que mais críticas tem recebido”.

Esse método dá bastante importância à leitura e à escrita, quase não trabalha a fala e a compreensão oral, e praticamente não trata da pronúncia da LE, foco do nosso estudo. Além disso, caracteriza-se pela memorização de lista de palavras; aprendizado de regras gramaticais, declinação e conjugação de verbos; tradução e versão; e escrita de sentenças simples (LEFFA, 1988, p. 4).

O ensino da gramática é feito de forma dedutiva, partindo da regra para o exemplo, formando-se modelos de estruturas gramaticais que podem ser aplicadas nas situações apresentadas pelo professor. Ademais, o docente não se preocupa em falar estritamente a LE em sala de aula, utilizando a LM do aluno para dar instru-

ções de exercícios, esclarecer dúvidas ou dar explicações gramaticais. Portanto, não há imersão na LE em sala de aula (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 18).

Segundo Larsen-Freeman (2000, p. 18), nesse método, a linguagem literária é considerada superior à linguagem oral. Dessa maneira, para a escolha na utilização desse método, os alunos devem ter como objetivo de aprendizagem de LE a leitura e produção escrita, e não a comunicação e/ou compreensão oral.

Por ser bastante restrito quanto à abrangência em trabalhar com as quatro habilidades, o método Gramático-tradução teve seus princípios questionados com o surgimento de outros métodos que trabalhavam também a prática oral da língua. Muitos estudiosos, como C. Marcel, acreditavam que o ensino da língua alvo deveria seguir o mesmo aprendizado da LM. Nessa mesma linha, Gouin baseou seu método na observação de crianças e usava situações e temas para organizar a língua oral (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 8).

No ano de 1880, começa uma reforma no ensino de línguas e seus defensores acreditavam que a oralidade deveria ser enfatizada: primeiro o aluno deveria ouvir a língua para só depois escrevê-la, a língua deveria ser estudada dentro de determinado contexto, a gramática deveria ser ensinada indutivamente e a tradução deveria ser evitada (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 9).

A partir desses novos pensamentos a respeito do ensino de línguas nasce o Método Direto. Esse método defendia que a LM nunca deveria ser utilizada em sala de aula, nem mesmo nas instruções ou explicações, com isso, pretendia-se fazer o aluno pensar na LE (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23).

Segundo Larsen-Freeman (2000, p. 24), para compensar a falta de tradução em sala de aula, nesse método o professor usa objetos para que o aprendiz possa compreender o vocabulário e fazer associação entre o significado e a LE. Além disso, a gramática é aprendida indutivamente e trabalhada juntamente com discurso, pronúncia e compreensão oral.

Ademais, esse método traz lições com atividades conversacionais, assim, o aprendiz é encorajado a produzir oralmente na língua. O aluno tem contato com a LE desde o primeiro momento, lendo textos, ouvindo o professor etc., dessa maneira, a habilidade da leitura desenvolve-se do mesmo modo que a habilidade da fala.

As quatro habilidades – produção escrita e oral, e compreensão escrita e oral – são trabalhadas desde o início do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Larsen-Freeman (2000, p. 27), o contexto em que essa produção vai ser feita também é bastante importante, o aprendiz tem em toda aula a oportunidade de produzir na LE em situações reais. Por conseguinte, os conteúdos são ensinados a partir de situações ou tópicos contextualizados e não de acordo com estruturas linguísticas.

Porém, esse método também recebeu críticas da academia que o taxava de amadorismo iluminado, já que não teria fundamentação teórica. Outro ponto negativo do Método Direto era que exigia um professor nativo ou que tivesse uma proficiência de um nativo na LE. Além disso, a determinação de que nunca era permitida a tradução em sala de aula acabava fazendo com que o professor perdesse muito tempo explicando determinado vocabulário quando com uma única palavra poderia ser compreendido (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 13).

De acordo com Richards & Rodgers (2001, p. 14), a discussão sobre a validade do Método Direto pôs em xeque também o próprio método. Muitos métodos surgiram entre os anos 50 e 80 e esse foi considerado o período dos métodos. Esses começaram a ser vistos não como uma prescrição de como se deveria ensinar, mas como uma referência de boas práticas na aprendizagem, sendo adaptáveis de acordo com a necessidade de cada contexto.

2.3 A oralidade nas abordagens e métodos do século XX

Passaremos a descrever e analisar como a oralidade é tratada nas principais abordagens e métodos de ensino de LE utilizados no século XX: o Método Audiolingual, a Abordagem Comunicativa e o Sociointeracionismo. Para isso utilizaremos os grandes autores que descrevem esses métodos, como Diane Larsen-Freeman (2000), em seu estudo intitulado **Techniques and Principles in Language Teaching**, e Vilson Leffa, J. (1988), em **Metodologia do ensino de línguas**.

2.3.1 Método Audiolingual

O Método Audiolingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível (LEFFA, 1988, p. 11). Nesse método, o novo vocabulário é introduzido em sala de aula através de um contexto, um diálogo ou algo que traga para uma realidade mais próxima do aluno. O aprendizado se dá primeiramente ouvindo e falando e só depois escrevendo e lendo. O método utiliza o modelo natural de competência, mais próximo a como ocorre na aquisição de LM, para trabalhar com os aprendizes: ouvir, falar, ler e escrever (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 40).

Assim como no Método Direto, a LM nunca é usada em sala de aula. O professor utiliza recursos, como objetos, figuras, mapas para explicar o significado de determinada palavra. A língua é vista essencialmente como instrumento de comunicação (LARSEN-FREEMAN, *ibidem*).

Nesse método, o aprendizado da língua é uma questão de formação de hábitos, há, portanto, a repetição mecânica do conteúdo para maior fixação do conhecimento. Segundo Leffa (1988, p. 12), o behaviorismo de Skinner foi o suporte do Método Audiolingual em termos de aprendizagem, já que acredita que a partir da formação de hábitos os aprendizes irão adquirir a LE. A prosódia e a entonação são trabalhadas de maneira conjunta com os outros aspectos da oralidade, com repetição e formação de hábitos.

Os exercícios eram basicamente estímulo-resposta, onde a resposta correta do aluno era rapidamente reforçada pelo professor. Para os defensores do método, fazer com que o aprendiz faça a repetição de maneira rápida, sem pensar, faz com que o aprendizado seja efetivo.

O professor deve controlar o comportamento do aprendiz,orquestrando e guiando seu aprendizado. Já o aprendiz deve responder aos estímulos tanto verbais quanto não-verbais do professor. Esses procedimentos se baseavam principalmente na teoria de Skinner (1957) de que a linguagem humana também poderia ser adquirida através de condicionamento. Assim, um estímulo que recebesse uma resposta

apropriada deveria ser reforçado, já qualquer resposta errada deveria ser extinta pela falta de esforço positivo, criando assim um hábito.

O Método Audiolingual recebeu algumas críticas com relação à importância da fala em detrimento da escrita, surge então uma visão da língua com a fala e a escrita em um mesmo patamar de importância quanto a sua manifestação. Com relação à prática, o método foi criticado quanto ao desempenho dos alunos que aprendiam nesse método que, em contato com falantes nativos da língua, apresentavam falhas, assim como nos outros métodos, esquecendo o que tinham aprendido em sala de aula. Além disso, as repetições tornavam as aulas cansativas e não necessariamente os alunos repetiam aquilo que realmente entendiam, ou seja, a ênfase na forma em detrimento do significado não surtia efeito na aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, *ibidem*).

Ademais, o método recebeu várias críticas quanto ao seu embasamento teórico estruturalista e behaviorista. Chomsky (1959) questionou principalmente o fato de que o aprendizado de língua ser comparado a qualquer outro tipo de aprendizagem, ou seja, que a linguagem pudesse ser aprendida através de estímulo-resposta, reforço e associação.

2.3.2 *Abordagem Comunicativa*

Segundo Leffa (1988, p. 19), na Europa, a partir dos estudos semânticos e sociolinguísticos enfatizando o estudo do discurso, nasce a Abordagem Comunicativa, que analisa a língua “não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos”.

Para Almeida Filho (2009), “os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. Diferentemente do Método Audiolingual, que focava a aprendizagem de LE no código, a Abordagem Comunicativa enfatizava a semântica da língua. Além disso, também em contraste com o Método Audiolingual, nessa abordagem é permitido o uso da LM dentro de sala de aula, principalmente nos primeiros contatos com a LE.

De acordo com Cenoz Iragui (2004, p. 452), na aprendizagem comunicativa, o aprendizado ocorre usando a língua em contextos reais, o aprendiz deve ser capaz de saber as intenções do falante ou autor, o que permeia também as intenções existentes na entonação utilizada em cada enunciado. O professor deve sempre propor atividades que envolvam situações reais de comunicação e torna-se mediador nessas atividades. Em sala de aula, os estudantes têm oportunidade de expor suas ideias e opiniões com a utilização desse método.

A LE é vista como um veículo da aula comunicativa, não somente um objeto de estudo (Idem, 2000, p. 125). Para isso, o aluno estuda sobre o discurso e os elementos do discurso, como coesão e coerência. Além disso, é exigido dele a utilização do discurso com as corretas formas da linguagem para alcançar uma competência comunicativa.

Os erros são vistos como um processo natural no desenvolvimento das habilidades comunicativas. O professor não corrige o aluno enquanto esse está desenvolvendo a atividade, apenas anota o erro e depois o discute em momento oportuno.

A interação comunicacional em sala de aula promove as relações de cooperação entre os alunos já que a prática oral da língua faz com que haja interação entre eles. O aprendiz tem ainda que ser capaz de escolher o que dizer e como dizer. A gramática e o vocabulário que os alunos aprendem decorrem da função, do contexto situacional e dos papéis dos interlocutores. Assim, o aprendiz aprende a língua no genuíno uso comunicativo, a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação (Idem, 2000, p. 126)

As quatro habilidades (falar, ouvir, escrever e ler) são trabalhadas igualmente, porém, a depender da especificidade da turma e do curso oferecido é possível concentrar-se em uma só. Os cursos que utilizam essa abordagem se preocupam com as necessidades e características dos alunos.

Segundo Leffa (1988, p. 20), uma característica dos livros didáticos da Abordagem Comunicativa é que até mesmo os títulos das unidades são expressos em termos funcionais da língua, como "oferecendo, aceitando e recusando ajuda" ou "perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias". Levando em conta que as palavras não têm somente o significado imediato descrito no dicionário, mas sim um valor específico de acordo com o contexto de seu uso, essa abordagem pro-

põe uma abordagem espiral da língua, em que as funções descritas acima são empregadas nos diferentes níveis de formalidade. Assim, de acordo com Leffa (1988, p. 21), “o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente linguístico”.

A Abordagem Comunicativa se preocupa em dar ao aluno competência para utilizar a LE de maneira adequada à situação da fala, respeitando o papel dos participantes. Segundo Leffa (1988, p. 21), o desenvolvimento de uma competência estratégica – saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. Assim, a entonação/prosódia pode ser trabalhada, nessa abordagem, levando-se em conta a adequação da linguagem oral em cada um dos contextos em que é produzida.

Quanto ao ensino da gramática, Almeida (2009, p. 36) esclarece que

esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como os pronomes, terminações de verbos etc.)

Esse mesmo autor reforça ainda que um método comunicativo não exclui a gramática ou outras formalizações da língua, nem exige professor e materiais informativos, seu objetivo maior deve ser “criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real numa nova língua”.

Para que o aprendiz seja exposto a situações reais de fala, os exercícios auditivos incluem até mesmos ruídos que podem interferir no enunciado e compreensão da língua, como conversas de fundo, sotaques etc., e os textos escritos selecionados são aqueles que o falante nativo tem contato diariamente, como propagandas, cartas, formulários, cardápios etc. Assim, essa abordagem insere em sala de aula variações linguísticas e privilegia o discurso e a cultura.

2.3.3. Sociointeracionismo

Brown (1994, p.159) define interação como enviar mensagem, recebê-la, interpretá-la dentro de um contexto, negociar significados e colaborar para a elaboração de determinada proposta. Segundo o autor, “interação é a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco entre elas”.

Segundo Wilga Rivers (1987 apud BROW, 1994, p. 159),

através da interação, os alunos podem aumentar seu arsenal de linguagem assim como sua compreensão oral ou de leitura com material linguístico autêntico, ou mesmo como seu output nas discussões entre colegas, esquetes, solução conjunta de problemas, tarefas ou diálogos do cotidiano. Na interação, os alunos podem utilizar tudo o que sabem na língua – tudo que eles têm aprendido ou casualmente foi absorvido – em trocas reais da vida cotidiana... também, mesmo em uma fase inicial, eles aprendem isso de maneira a explorar a elasticidade da linguagem.

Para Brow (ibid.), alguns aspectos devem ser observados quando se trata de interação. O primeiro deles é a automaticidade, o aluno deve focar sua atenção nas ideias e significados, não em regras gramaticais no momento da interação. Além disso, a motivação intrínseca ocorre quando os interesses que o aluno tem são levados em consideração e assim desenvolve um artifício de auto-recompensa. O processo de interação requer ainda que o aluno utilize estratégias de aprendizagem e competência linguística para lidar com as situações reais de produção e compreensão oral ou escrita. Nesse sentido, o aluno pode se deparar com situações em que não será compreendido ou mal interpretado, exigindo assim que utilize habilidades no sentido de evitar ou superar tais situações.

Ainda segundo o mesmo autor, o processo de interação exige do aluno atenção às peculiaridades da língua quando inserida em determinada cultura. A competência comunicativa do aluno é amplamente desenvolvida no processo de interação. O professor tem papel crucial no processo de interação já que dará o *feedback* necessário ao aluno uma vez que esse irá errar com mais frequência.

Em uma aula baseada na abordagem sociointeracionista, o professor é responsável por dar aos alunos o *input* inicial, conduzir as interações e determinar o tempo de realização das atividades. Essa postura exige muito mais do professor já que esse tem que controlar seus alunos em momentos de interação e cooperação quando já não é mais um ditador de regras que consegue até mesmo prever os movimentos ou respostas de seus alunos (BROWN, *ibidem*).

Para Brown (1994, *ibid.*), o professor que trabalha com o método sociointeracionista deve ser um controlador – controlando o tempo necessário para cada atividade ou conduzindo os alunos a certas discussões –, diretor, gerente, facilitador e um recurso, sempre buscando a independência de seus alunos, tanto de si, como do livro didático, dos exercícios etc.

Ainda segundo o mesmo autor, o professor deve utilizar questionamentos estratégicos para fomentar em sala de aula a interação entre os alunos. Assim, o professor deve formular questões que sejam iniciativas conversacionais ou tópicos de discussão, que iniciem uma cadeia de reações comunicativas entre os estudantes. Esses questionamentos devem ainda conter o *feedback* necessário para que o aluno possa evoluir em sua interação conversacional. Nesse processo, o professor deve dar a oportunidade de o aluno conhecer ou formular sua opinião sobre determinado assunto e perceber como isso afeta a interação (BROWN, *ibidem*).

Os grupos de trabalho são bastante utilizados nesse método. O fato de os estudantes estarem envolvidos em determinada tarefa colaborando uns com os outros faz com que eles interajam com certa independência e utilizem a LE em situações reais de negociação e comunicação (BROWN, *ibidem*).

2.4 O ensino do português como LE

Faremos agora a um panorama de como o ensino de PLE vem se construindo no Brasil e no exterior para então, no próximo capítulo, analisar os livros didáticos de PLE e embasar as orientações didáticas viáveis para esse ensino.

Hoje, a língua portuguesa vem alcançando cada vez mais importância no mundo em consequência da atuação do Brasil como 6ª maior economia mundial.

Além disso, o estabelecimento de acordos comerciais projeta o PLE para o mundo. Acordos como o MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), composto por Brasil, Argentina, Paraguai ¹⁵, Uruguai e Venezuela, que tem, em uma de suas cláusulas de seus protocolos, o ensino de português e espanhol como LE nos países que compõem o bloco. Outro exemplo é o BRIC, que estabelece acordos comerciais entre Brasil, Rússia, Índia e China. Segundo Silva e Moutinho [200-] ¹⁶, em Macau, na China, há instituições que ensinam português como língua materna e não-materna e ainda há, na Universidade de Macau, o Departamento de Português, com estudos de graduação e pós-graduação na área.

O ensino do PLE foi fortalecido com o estabelecimento da SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira), fundada em 1992, no III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Por seus principais objetivos tem-se incentivar o ensino e a pesquisa na área de português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PL2); implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE e PL2; promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; e apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2¹⁷.

Além disso, há outras iniciativas, como a Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), gerenciada pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério das Relações Exteriores, que difundem o PLE em todo o mundo. De acordo com Simões [2000-] ¹⁸, a RBEx é composta por 21 centros culturais, sete institutos culturais e 52 leitorados, distribuídos em mais de cinquenta países.

O governo brasileiro oferece ainda programas de leitorados que proporcionam a professores especialistas em língua portuguesa, literatura e cultura brasileiras a

¹⁵ Atualmente o Paraguai está temporariamente suspenso do bloco em virtude da remoção de Fernando Lugo da presidência desse país.

¹⁶ Disponível em <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=107:o-ensino-de-portugues-como-lingua-nao-materna-plnm-&catid=16:portugues-no-mundo&Itemid=61>. Acesso em 20 dez. 2012.

¹⁷ Disponível em <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55>. Acesso em 18 dez. 2012.

¹⁸ Disponível em <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=102:centros-culturais-brasileiros&catid=16:portugues-no-mundo&Itemid=61>. Acesso em 18 dez. 2012.

possibilidade de atuarem em conceituadas universidades estrangeiras lecionando aulas de PLE, divulgando a língua e a cultura do país.

3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE: FONÉTICA E PROSÓDIA

Nesse capítulo, farei uma breve pesquisa documental objetivando analisar os livros didáticos mais relevantes na seara do PLE. Tem-se que a análise documental resume-se em estudos baseados em documentos em que se extrai toda a análise seguindo os objetivos da investigação, de forma a identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse. Essa metodologia de pesquisa é caracterizada por ser estável e rica, capaz de produzir informações completas e indicar problemas (PIMENTEL, 2011, p. 180).

Como dito anteriormente, após observar como a oralidade é vista nos métodos comunicativo, audiolingual e sociointeracionista, e discorrer brevemente sobre como o ensino de PLE tem evoluído no mundo, iremos analisar os seis livros didáticos no que diz respeito ao papel da oralidade, a saber:

- (i) Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros (LIMA et al., 1991);
- (ii) Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (FLORISSI et al., 1999);
- (iii) Tudo bem?: português para a nova geração (FLORISSI et al., 2000);
- (iv) Interagindo em português: textos e visões do Brasil (HENRIQUES et al., 2001);
- (v) Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (KLOBUCKA et al., 2007); e
- (vi) Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et al., 2008).

Entendemos que, mesmo em livros didáticos em que a oralidade esteja sendo trabalhada, cabe ao professor o papel de dar a devida importância para esse aspecto da LE, principalmente ao reconhecermos a importância desse profissional no aprendizado de LE. Ademais, entendemos que, ainda que um aprendiz domine toda a gramática da LE, sem a formação adequada no que diz respeito à fonética e à

prosódia, sua interlíngua sempre estará em um nível muito baixo e existirão vários problemas quanto à interação e comunicação na LE.

O bom desempenho no se refere à entonação e à pronúncia também deve ser observado pelo professor, que, como dissemos anteriormente, geralmente, é o modelo de LE mais significativo, e, em alguns casos, o único, para o aluno nesse aspecto. Esse profissional também deve despertar no aluno o monitoramento desses dois aspectos da língua.

3.1 Livro *Avenida Brasil*: curso básico para estrangeiros

O primeiro livro analisado quanto ao seu enfoque na prosódia será o **Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros**, dos autores Emma E.O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishirara, Critián G. Bergweiler e Samira A. Iunes, de 1991¹⁹. O livro é dividido em doze lições e duas revisões, assim, vejamos como está estruturado seu *syllabus*:

Tabela 2 - Syllabus do livro *Avenida Brasil*: curso básico para estrangeiros (LIMA et al, 1991).

Temas	Comunicação	Gramática
Lição x		
Descrição do conteúdo trabalhado		

Segundo os autores, o livro “destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana” (LIMA et al., 1991, p. 3). Além disso, propõe-se a utilizar um método comunicativo para ensinar o PLE, porém, com lições gramaticais, intitulando-se assim como um método “comunicativo-estrutural”.

¹⁹ LIMA, E.E.O.F, ROHRMANN, L., ISHHARA, T., BERGWEILER, C.G, IUNES, S.A. **Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1991.

Assim como o primeiro livro analisado, o livro *Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros* apresenta lições em que o aluno pode ler e escutar um diálogo fictício. Esse padrão de exercício se propõe a trabalhar a compreensão oral e escrita, e logo sugere ao aluno que responda a questionamentos para comprovar a efetividade da compreensão. Na página 66 do livro, Lição 7, podemos encontrar um exemplo desse padrão de exercício.

Além disso, no livro há vários exercícios que propiciam a interação oral e, por consequência, se propõem a trabalhar a produção oral, solicitando ao aluno que descreva, converse com o colega, dê sua opinião, comente, discuta, compare sobre determinado tema. É possível observar essa forma de exercício na página 73 do livro.

Ao final do livro, na página 140, há a sessão de exercícios que visam trabalhar a fonética, em que são propostos vários exercícios em que o aluno deve ouvir a fita cassete, repeti-las e preencher lacunas com fonemas ou acentuar palavras. Além disso, alguns exercícios têm a transcrição fonética do vocabulário.

Há ainda exercícios de entonação frasal, como na página 141 do livro, que propõe um exercício com enunciados interrogativos. Porém, o aluno deve ouvir os enunciados e repeti-los, sem nenhuma padronização ou explicação formal de como se dá os enunciados interrogativos no português do Brasil.

3.2 Livro **Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação**

O próximo livro a ser analisado é o **Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação**, das autoras Susana Florissi, Maria H.O. Ponce e Silvia R.B.A. Burim²⁰. Esse livro está dividido em vinte unidades e propõe-se a trabalhar a comunicação, mas “sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa” (FLORISSI et al., 1999). O livro tem como público alvo jovens e adultos e trabalha com os níveis básico e intermediário avançado. Além disso, seu *syllabus* está idealizado em:

²⁰ FLORISSI, S., PONCE, M.H.O., BURIM, S.R.B.A. **Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: SBS, 1999.

Tabela 3 – *Syllabus* do livro Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (FLORISSI et al, 1999).

Grupo x
Nome da unidade
Aprenda / Curiosidades
Estudo de... / Gente e cultura brasileira
Enfoque
PsIU!
Gramática / Amplie seu vocabulário

Assim como os dois livros analisados anteriormente, o estudo de cada unidade se inicia com exercícios em que há audição e leitura de um texto ou diálogo fictícios na LE, objetivando assim trabalhar com a compreensão oral e escrita do aluno. No livro agora analisado, podemos encontrar exemplo desse padrão de exercício na página 71, Unidade 8, na sessão Aprenda.

O livro traz também exercícios que diferenciam a pronúncia, já que há áudios com a lista de vocábulos, do português do Brasil e de Portugal, como na página 77 do livro.

Há ainda exercícios que propõem a interação entre os alunos, sempre com temas, turnos de conversação e conteúdo definidos. Além disso, o livro traz ainda exercícios em que os alunos podem expressar sua opinião ou falar sobre si mesmo e sua realidade, levando em consideração determinado tema. Exemplos desses dois padrões de exercícios, que visam estimular a comunicação oral, podem ser encontrados na página 79 do livro.

Apesar disso, na análise feita, não foi possível observar a proposição de nenhum exercício que trabalhasse especificamente com a entonação do português do Brasil.

3.3 Livro Tudo bem?: português para a nova geração

O livro **Tudo bem?: português para a nova geração** (volume 1), das autoras Susana Florissi, Maria H.O. Ponce e Silvia R.B.A. Burim²¹, as mesmas do livro anteriormente analisado, é voltado para crianças a partir de 11 anos e se propõe a ensinar o português falado por jovens brasileiros, enfatizando a linguagem informal e a comunicação natural e espontânea, mas levando em consideração ainda as normas gramaticais.

O livro está dividido em dez unidades e, apesar de nem todas as sessões serem comuns a todas as unidades, seu *syllabus* pode ser representado por:

Tabela 4 – *Syllabus* do livro Tudo bem?: português para a nova geração (volume 1) (FLORISSI et al, 2000).

Unidade x
Aprenda
Enfoque
Solte a língua!
O que é, o que é???
Conectando-se
Psiu!
Piadas
Você sabia que...?
Música

Da mesma maneira que os demais livros analisados, o livro **Tudo bem?: português para a nova geração** (volume 1) inicia o estudo de cada unidade com exercícios de compreensão oral e escrita, com a audição de textos ou diálogos fictícios e

²¹ FLORISSI, S., PONCE, M.H.O., BURIM, S.R.B.A. **Tudo bem?: português para a nova geração**, volume 1. São Paulo: SBS, 1ª edição, 2000.

posterior resolução de exercícios baseados na leitura/audição do material. Podemos encontrar exemplos dessa forma de exercício na página 44 desse livro.

Além disso, há exercícios que objetivam estimular a interação entre os alunos e a produção de LE, solicitando ao aluno que expresse sua opinião ou conte sobre sua própria experiência em determinado assunto. Também na página 44 é possível visualizar um exemplo dessa atividade.

Os exercícios na sessão “Solte a língua!” visam trabalhar a fonética da LE, sempre trazendo a comparação entre dois sons que podem causar dúvida na língua portuguesa. Nesses exercícios, os alunos podem ouvir os vocábulos por meio de CD, porém, sem nenhuma explicação fonética do fenômeno. É possível ver um exemplo dessa atividade na página 83 do livro.

3.4 Livro *Interagindo em português: textos e visões do Brasil*

O próximo livro a ser analisado é **Interagindo em português: textos e visões do Brasil** (volume I), de Eunice R. Henriques e Daniele M. Grannier²². Seu público alvo são jovens e adultos e abrange os níveis básico, intermediário e avançado²³.

Segundo as autoras, o objetivo do livro é promover a interação entre os alunos e, para isso, levaram em consideração os seguintes aspectos (HENRIQUES et al., 2001):

(1) o contexto político e sócio-cultural, (2) o contexto da interação, (3) o grau de aproximação entre os interactantes, (4) os registros, (5) o conteúdo das mensagens, (6) a linguagem não-verbal, (7) os implícitos e (8) as conotações. Os objetivos específicos são: (1) praticar habilidades: *ouvir/compreender*, *falar/interagir*, *ler/interpretar* e *comunicar/escrever*; (2) praticar estratégias comunicativas: pedidos de ajuda (...); repetição, para preencher espaço, para pedir confirmação ou para indicar surpresa (...); (3) inferir significados, a partir da linguagem verbal (textos) e não-verbal (fotos, desenhos e figuras); e (4) ler/interpretar textos. (p. X, grifo nosso).

²² HENRIQUES, E.R., GRANNIER, D.M. **Interagindo em português: textos e visões do Brasil**, volume I. Brasília: Thesaurus, 2001.

²³ Nessa pesquisa, analisaremos somente o volume I, que não comporta o nível avançado.

Como *syllabus* para esse livro, podemos verificar:

Tabela 5 – *Syllabus* do livro Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volume I) (HENRIQUES et al, 2001).

Unidade x
Imagens do Brasil
Quem são estas pessoas?
Cenas
Tanto faz?
Zoom
Isto eu sei!
Falando o que sabe
Figuras que falam
Lendo e relendo
O quê? Como?
Situações
(Re)escrevendo
Bate-papo (opinião)
Para usar
Caleidoscópio
Entre parênteses
Sabedoria popular? Visão de mundo?
Olha só!

Nas atividades “Imagem do Brasil”, as autoras trazem imagens que reproduzem um pouco do cotidiano, da natureza e da cultura brasileira e que objetivam estimular a produção oral dos alunos, fazendo com que discutam sobre o tema abor-

dado com aquela figura. Um exemplo desse padrão de atividade pode ser encontrado na página 13 do livro.

Nas atividades “Quem são estas pessoas?”, o aluno deve identificar, através de pistas, ouvindo a leitura feita pelo professor e, logo depois, fazendo uma série de perguntas, os autores dos diálogos expostos. Assim, o exercício estimula a produção oral do aluno, porém, sem nenhuma explicação ou padronização de como produzir corretamente uma pergunta em PLE. Na página 42 do livro, é possível observar um exemplo dessa forma de atividade.

Complementando a atividade anterior, a atividade “Cenas” expõe desenhos relacionados ao diálogo já trabalhado e propõe aos alunos a interação entre si, em que devem continuar verificando a identidade dos autores dos diálogos. Também na página 42 podemos verificar essa atividade.

Já nas atividades “Figuram que falam”, o aluno é novamente estimulado, por meio de figuras e ilustrações, a expressar sua opinião sobre o assunto abordado na atividade. Podemos observar esse tipo de atividade na página 47 do livro.

Nas atividades “Bate-papo (opinião)”, o aluno ouve conversas gravadas, “em diferentes contextos comunicativos, e por pessoas de diferentes idades, profissões e interesses” estimulando a interação e a discussão de temas, conseqüentemente, trabalhando a compreensão e produção oral. (HENRIQUES et al., 2001, p. XIII). Na página 80 do livro há um exemplo desse tipo de atividade.

Geralmente no fim de cada unidade, a atividade “Para usar” propõe que o aluno faça uma pesquisa sobre o tema que foi trabalhado na aula e a exponha na aula seguinte. Vemos um exemplo dessa atividade também na página 80 do livro.

Por fim, na atividade “Entre parêntese”, as autoras novamente utilizam imagens para propor um diálogo entre os alunos e assim objetivam trabalhar a produção oral. É possível encontrar um exemplo dessa atividade na página 98 do livro.

Conclui-se que, mesmo em um livro com bastante ênfase na comunicação oral como o analisado, não foi possível observar exercícios que trabalhassem a entonação do português do Brasil, trazendo padrões ou exemplos a serem seguidos pelos alunos.

3.5 Livro Ponto de Encontro: Portuguese as a world language

O próximo livro a ser analisado é **Ponto de Encontro: Portuguese as a world language**, dos autores Anna M. Klobucka, Clémence M. C. Jouët-Pastré, Patrícia I. Sobral, Maria L. B. Moreira e Amélie P. Hutchinson²⁴. Esse livro é amplamente conhecido nos EUA e adotado em várias universidades nos cursos de PLE desse país, por essa razão, as atividades propostas, principalmente nas sessões iniciais, têm seus comandos na língua inglesa. Seu *syllabus* pode ser definido como:

Tabela 6 – *Syllabus* do livro Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (KLOBUCKA et al, 2007).

	Comunicação	À primeira vista	Estruturas	Vamos viajar	Encontros	Horizontes
Unidade x						

O livro trabalha tanto com o português de Portugal quanto o do Brasil. Segundo os autores, a obra pode ser utilizada em aulas de nível básico e intermediário. Ademais, afirmam que o livro tem abordagem altamente interativa ao apresentar e propor a prática da língua, e integra informações e intercâmbio sobre cultura em todas as fases do aprendizado, além de apresentar a gramática como meio de comunicação efetiva na língua.

Na sessão “À primeira vista”, o aluno pode ter acesso a textos ou figuras seguidas de legendas que podem ser lidos em voz alta pelo professor ou entre os alunos. Na mesma sessão, as atividades “Vamos praticar” solicitam ao aluno que ele interaja oralmente com a turma, levando em consideração os alunos apresentados na sessão. Podemos encontrar um exemplo dessa atividade na página 148 do livro.

Ainda na mesma sessão desse livro, é possível observar a atividade “Para escutar”, que solicita ao aluno que ouça um áudio e faça exercícios de compreensão oral. Encontramos exercícios como esse na página 151 do livro.

²⁴KLOBUCKA, A.M., JOUËT-PASTRÉ, C.M.C., SOBRAL, P.I., MOREIRA, M.L.B., HUTCHINSON, A.P. **Ponto de Encontro: Portuguese as a world language**. New Jersey: Pearson Education, Inc, 1st ed., 2007.

Na sessão “Estruturas”, são apresentadas as regras gramaticais do português do Brasil e de Portugal a serem praticadas nas atividades “Vamos praticar”, que oferecem modelos gramaticais a serem seguidos em interações orais com a turma. Podemos observar um exemplo desse tipo de atividade na página 153 do livro.

Na sessão “Encontros”, também é possível observar exercícios “Para escutar”, em que o aluno, tomando por base o áudio exposto, atende aos comandos propostos pelo exercício. Na página 169 do livro, podemos encontrar um exemplo desse padrão de atividade. Na mesma sessão, há a atividade “Para conversar”, que propõe atividades interativas, em que os alunos são guiados a interagirem e praticarem a oralidade na língua alvo. Um exemplo dessa atividade pode ser observado na página 170 do livro.

3.6 Livro Muito Prazer: fale o português do Brasil

O último livro de nossa análise é o **Muito Prazer: fale o português do Brasil**, das autoras Glaucia R.R. Fernandes, Telma L.S.B. Ferreira e Vera L. Ramos, da editora DISAL²⁵. O livro de 2008 é amplamente utilizado no ensino de PLE e divide seu *syllabus*, a partir da segunda unidade, da seguinte maneira:

Tabela 7 – *Syllabus* do livro Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et all, 2008)

Unidade x	Nome da unidade
Lição A	Panorama Gramática Ampliação do vocabulário
Lição B	Panorama Gramática Ampliação do vocabulário
Lição C	Panorama Gramática Ampliação do vocabulário

²⁵ FERNANDES, G.R.R., FERREIRA, T.L.S.B., RAMOS, V.L. **Muito Prazer: fale o português do Brasil**. São Paulo: DISAL, 2008.

Lições A, B e C	Leitura e redação Consolidação Lexical
-----------------	---

A primeira unidade traz algumas variações no *syllabus*, mas segue basicamente o mesmo padrão das demais unidades. O livro se destina aos níveis iniciante e intermediário e, em sua apresentação, se propõe a apresentar um novo método de ensino, combinando “as melhores características das abordagens mais modernas de ensino de língua estrangeira, sem deixar de lado o estudo das estruturas que formam a língua portuguesa”. (FERNANDES et al., 2008, p. 17)

Na sessão “Diálogos”, o livro se propõe a recriar situações reais de interação comunicacional do português, “com uma linguagem apropriada para diferentes tipos de contextos (registros formal e informal)”, porém sempre trabalhando as estruturas formais da língua. (FERNANDES et al, 2008, p. 18). Na página 64 do referido livro, Unidade 4, é possível observar uma dessas lições: o diálogo é transcrito e o aluno pode escutá-lo por meio do CD. Assim, nesse exercício, pretende-se trabalhar a compreensão escrita e oral.

A sessão “Construção do conteúdo” destina-se a prática de exercícios estruturalistas, porém também de exercícios orais, utilizando os elementos gramaticais trabalhados na lição. Logo após preencher lacunas em frases soltas e diálogos, o aluno é convidado a produzir perguntas aos colegas utilizando alguns elementos do léxico. Na página 95 do livro, Unidade 5, é possível observar um desses exercícios orais.

Já a sessão “Ampliação do vocabulário” propõe-se, como o nome sugere, a ampliar o vocabulário do aluno e trabalhar com exercícios que promovam o desenvolvimento das habilidades orais. Da mesma maneira que na sessão “Diálogos”, os exercícios podem ser ouvidos por meio do CD, objetivando trabalhar com a compreensão oral dos alunos. Um exemplo dessa forma de exercício pode ser observado na página 216, Unidade 12, do livro.

Há quadros no livro, como os expostos em “Na conversação...”, que expõe ao aluno algumas expressões típicas da língua falada, como na página 222 do livro, em que relativiza-se a expressão menos usual “o que você me diz” com “o que você acha?”.

Ao final das lições A, B e C, na sessão “Compreensão auditiva”, é possível observar exercícios que propõe a audição de diálogos e a resposta a questionários sobre o conteúdo dos diálogos. Já no item “Aplicação oral do conteúdo”, vemos exercícios de produção oral, porém, com exemplos de diálogos a serem seguidos, ou seja, são disponibilizados ao aluno os elementos lexicais e gramaticais que ele deve utilizar em seu diálogo. É possível ver modelos desses exercícios nas páginas 226 e 227 da Unidade 12 desse livro.

Por fim, no livro, há cinco unidades que trabalham especificamente a pronúncia do português. Podemos observar um exemplo desse padrão de atividade na página 308 do livro. As atividades são, em sua maioria, audição de áudios e a identificação de alguns fonemas, com palavras isoladas, fora de contextos reais de interação comunicativa.

Em nenhuma das lições analisadas no referido livro foi possível observar exercícios que trabalhassem a entonação do português do Brasil.

3.7 Reflexão

Após analisar os livros didáticos mais relevantes no ensino de PLE – (i) Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros (LIMA et al, 1991); (ii) Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (Florissi et al, 1999); (iii) Tudo bem?: português para a nova geração (FLORISSI et al, 2000); (iv) Interagindo em português: textos e visões do Brasil (HENRIQUES et al, 2001); (v) Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (KLOBUCKA et al, 2007); e (vi) Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et al, 2008) – concluímos que não há, em nenhum deles, proposição de atividades que desenvolvam a entonação de PLE.

Apesar de a maioria dos livros analisados nessa pesquisa se intitularem comunicativos, em todos é possível perceber as raízes estruturalistas. Observamos essa característica ao notarmos a presença de exercícios dedutivos (com exposição de regras gramaticais e logo a proposição de exercícios mecânicos que põe em prova a memorização dessas regras), memorização de lista de palavras (em que o aluno deve preencher as lacunas de acordo com determinado vocabulário que está sendo estudo naquele momento) e declinação e conjugação de verbos (com a pro-

posição de exercícios em que o aluno deve preencher as lacunas do tempo verbal solicitado).

Conclui-se assim que os livros analisados abordam a oralidade de maneira a trabalhar somente com a produção da língua de maneira restrita, trazendo ao aluno alguns modelos de conversação, em alguns casos somente escritos, em que se prima por elementos gramaticais ou lexicais. Um exemplo desse padrão de exercício pode ser encontrado na página 64 do livro **Muito Prazer: fale o português do Brasil**, das autoras Glaucia R.R. Fernandes, Telma L.S.B. Ferreira e Vera L. Ramos (2008). Nessa página, o aluno tem acesso a um texto que retrata o diálogo entre um taxista e passageiro, provavelmente na cidade de São Paulo – SP. A tentativa de retratar o diálogo fracassa primeiramente ao não levar em consideração as particularidades da fala, como ritmo, pronúncia e entonação. Apesar de haver o CD para audição do referido diálogo, o fato de não ser uma interação real logo fica evidenciado e não torna efetivo o aprendizado da prosódia.

Além disso, é possível observar exercícios que se propõem a mera repetição de enunciados sem sua padronização, como os expostos na página 141 do livro **Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros**, dos autores Emma E.O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishirara, Critián G. Bergweiler e Samira A. Lunes (1991), e não proporcionam o real aprendizado da entonação necessária para a construção ou compreensão de determinado tipo de enunciado.

Outro exercício bastante comum a alguns dos livros analisados consiste em propor aos alunos que interajam com seus pares, com tema, turno de conversação e vocabulário definidos. Ou seja, o aluno tem sua produção oral estimulada, porém, de maneira artificial, preocupando-se apenas em obedecer às exigências que o livro propõe, como o que pode ser visto na página 77 do livro **Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação**, das autoras Susana Florissi, Maria H.O. Ponce e Silvia R.B.A. Burim (1999).

Alguns livros, como o **Tudo bem?: português para a nova geração** (volume 1), também das autoras Susana Florissi, Maria H.O. Ponce e Silvia R.B.A. Burim (2000), na sessão “Solte a língua!”, ainda se propõe a trabalhar a fonética da LE, comparando dois fonemas que possam causar dúvida nos alunos de PLE. Nesse tipo de exercícios, os alunos ouvem a realização desses fonemas em diversas palavras e comparam suas características. Porém, em nenhum dos livros analisados, é

possível perceber exercícios que se proponham a trabalhar a entonação da língua, expondo padrões ou exemplificando as características que necessariamente devem ser produzidas para que a conversação possa ser realizada de maneira eficiente.

Conclui-se assim que, em todos os livros didáticos analisados, os exercícios que se propuseram a trabalhar com a oralidade o fazem sugerindo que o aluno leia um diálogo, escute a reprodução desse texto em áudio ou pelo professor, e repita a sequência da falsa conversação. Esse padrão de exercício não traz ao aluno a realidade que ele necessita para produzir na língua quando estiver fora de sala de aula e o torna falho ao participar de diálogos reais.

Diante dessa constatação, faz-se necessário a padronização dos diferentes enunciados produzidos por falantes nativos do português do Brasil para então propormos orientações didáticas que sejam capazes de ensinar a estrangeiros as generalizações de entonação do português brasileiro.

Cortés Moreno (2002b, p. 70) enumera algumas razões para que, até hoje, os materiais didáticos não deem a devida importância à entonação da LE:

a) Para começar, nem todos os autores de materiais e nem todos os professores são conscientes da importância da entonação; b) Em segundo lugar, poucos professores tiveram a oportunidade de estudar o fenômeno entoacional, e muito menos receberam formação específica para o ensino da pronúncia; c) A tradição fonológica é segmentar: incide sobre os fonemas, mas pouco se preocupa quanto aos fenômenos suprasegmentais (sotaque, ritmo, entonação etc.). [...]; d) Os professores e linguistas concordam que a entonação é um fenômeno complexo, difícil de descrever. Daí a crença de que é difícil, ou mesmo impossível, ensiná-la. Mas é precisamente essa complexidade que torna imperdoável negligenciá-la no ensino LE; e) Outra crença infundada é de que a entonação é facilmente aprendida ao ouvirmos a LE em sala de aula, ouvindo LE [...]"

No próximo capítulo dessa pesquisa, demonstrarei a metodologia utilizada para a padronização de enunciados interrogativos do português brasileiro a partir da análise de 140 enunciados interrogativos emitidos em situação de fala espontânea genuína de 31 participantes oriundos do estado de São Paulo e extraídos de nove programas de *reality show* diferentes.

4 A METODOLOGIA E O CORPUS

Neste capítulo, explicitarei a base metodológica que fundamentou este trabalho, apresentando o corpus e os participantes desta pesquisa. Ademais, apresentarei os instrumentos de coleta e análise dos dados encontrados e o porquê da escolha dessa metodologia de pesquisa.

Na sessão 4.1 deste trabalho, utilizarei os artigos de Cantero e Font-Rotchés: “Entonación del español peninsular en habla espontánea: patrones melódicos y márgenes de dispersión”, *Moenia*, 13, p. 69-92, 2007; e “Protocolo para el análisis melódico del habla”, *Estudios de Fonética Experimental*, XVIII: p. 17-32, 2009.

4.1 O método de análise melódica da fala

O método de análise que vou utilizar, e que explicarei com todo detalhe nesta sessão, está descrito em Cantero (2002), foi revisado e ampliado em Font-Rotchés (2007) e estabelecido em Cantero & Font-Rotchés (2009) e em Font-Rotchés e Cantero (2009). Aborda uma análise acústico-perceptiva que foi utilizada em outros diversos trabalhos sobre entonação do espanhol (CANTERO, 2002; CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2007; CANTERO et al., 2005; BALLESTEROS, 2011;), do catalão (FONT-ROTCHÉS, 2005, 2007, 2011), assim como o estudo da interlíngua: em estudos sobre a aquisição do espanhol por falantes de chinês (LIU, 2005; CORTÉS MORENO, 2000, 2004, 2005), por falantes brasileiros (FONSECA & CANTERO, 2011), por italianos (DEVÍS, 2011) ou por húngaros (BADITZNÉ, em prensa), em estudos multissistêmicos (TORREGROSA, 2006), para citar alguns dos estudos mais recentes que foram desenvolvidos nesse sentido.

Este método, descrito e verificado nos trabalhos acima citados, oferece um critério exclusivamente fônico de segmentação das melodias da fala espontânea, independente de qualquer outro nível de análise. Assim, não são levadas em consideração características sintáticas, lexicais ou morfológicas do corpus a ser analisado. Além disso, apresenta um sistema de processamento dos dados acústicos que

permite obter os valores relativos que constroem as melodias, para assim compará-las, classificá-las, reproduzi-las fielmente, fazer experimentações com a síntese de voz, submetê-las a análise perceptiva e fazer generalizações linguísticas. Ademais, é possível trabalhar com diferentes informantes e enunciados, definindo com mais precisão os padrões que se deseja estabelecer (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2009, p. 20).

De acordo com Font-Rotchés (2011, p. 335), com esse método, é possível alcançar “padrões melódicos com margens de dispersão expressadas em valores exatos, em porcentagens, com o qual temos a informação necessária para desenvolver aplicações didáticas no âmbito do ensino-aprendizagem de primeiras e segundas línguas e de línguas estrangeiras”²⁶.

Por trabalharmos com a língua oral espontânea, cada contorno contém sintagmas mais ou menos definidos, ou, em algumas ocasiões, orações mais ou menos completas gramaticalmente, porém, não levaremos em conta essas unidades gramaticais para fazer a análise já que as unidades analisáveis são fônicas, contenham elas unidades gramaticais inteiras ou não (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2009, p. 22).

Ainda de acordo com Cantero & Font-Rotchés (2009, p. 22), a delimitação dos contornos será definida a partir da presença de inflexão tonal que delimita o grupo fônico, no nosso caso, as entonações interrogativas. Levaremos ainda em consideração os turnos de fala e a boa percepção auditiva de suas características.

A partir de múltiplos informantes é possível obter um grande número de contornos de enunciados que podemos utilizar para estabelecer com precisão os padrões melódicos de determinada língua. Feitas essas generalizações, é possível estabelecer meios de utilizá-las no ensino de línguas, reeducação de voz, transtornos da fala, entre outros (FONT-ROTCHÉS, 2011, p. 336). No nosso caso, propor orientações didáticas que permitam ensinar a estrangeiros as generalizações do português brasileiro em nível fônico.

Existem outros métodos de análise da entonação da fala que utilizam o corpus de fala de laboratório, frases preparadas, lidas, ou, algumas vezes, induzidas

²⁶ Do original: “patrones melódicos con unos márgenes de dispersión expresados en valores exactos, en porcentajes, con lo cual tenemos la información necesaria para desarrollar aplicaciones didácticas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de primeras y segundas lenguas y de lenguas extranjeras”

pelo investigador. Estas pesquisas estão sempre limitadas ao nível sintático ou pragmático da fala, já que se baseiam em unidades gramaticais da fala, deixando de considerar preferencialmente as unidades fônicas. Nesse caso, a realidade da fala não é trabalhada, já que as frases não são produções espontâneas dos falantes, a realidade linguística é criada em laboratório (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2009, p. 21).

No método de análise que vou utilizar nessa pesquisa, como já dito, é possível analisar as unidades fônicas da fala independentemente de outros níveis de análise. Esse método permite que o pesquisador analise o corpus de fala sem que para isso precise prepará-lo ou induzi-lo de alguma maneira, com informantes anônimos e com fala verdadeiramente espontânea, retratando sua realidade linguística. Com esse método, não é possível controlar os enunciados emitidos nem sua forma, minha intervenção se limita a somente selecionar os enunciados, sem necessidade de influenciá-los.

Segundo Cantero & Font-Rotchés (2009, p. 27),

nosso modelo teórico (exposto em Cantero, 2002, e em Font-Rotchés, 2007a) baseia-se em um conceito de hierarquia fônica, segundo a qual a fala está formada por unidades fônicas trabalhadas, bem hierarquizadas: a sílaba, o grupo rítmico (ou palavra fônica) e o grupo fônico²⁷.

Ainda segundo os mesmos autores (ibidem), a unidade de análise da entonação é o grupo fônico, com melodia determinada; a unidade de análise do ritmo é o grupo rítmico, cuja melodia também é relevante dentro do contorno; e a unidade de análise da melodia é o segmento tonal, qual seja, o valor tonal, relativo, do núcleo silábico: a vogal. Assim, cada vogal constitui um segmento tonal, porém, as vogais tônicas, que podem formar uma inflexão tonal, contém dois ou mais segmentos tonais. A presença de uma inflexão tonal será o critério formal que utilizarei para delimitar o grupo fônico.

²⁷ Do original: "Nuestro modelo teórico (expuesto en Cantero, 2002, y en Font, 2007a) se basa en el concepto de jerarquía fónica, según el cual el habla está formada por unidades fónicas trabadas, bien jerarquizadas: la sílaba, el grupo rítmico (o palabra fónica) y el grupo fónico".

Depois de identificar os grupos fônicos, ou unidades melódicas, passa-se a chamá-los de enunciados autônomos, porém é necessário identificar o contexto original de sua produção. Esse procedimento de identificação de dados de acordo com o contexto de produção dos enunciados facilita a classificação dos enunciados segmentados, o que permitirá um melhor manuseio do corpus a ser analisado e, assim, possibilitará trabalhar cada enunciado independentemente dos outros, como uma unidade de fala autônoma (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2009, p. 22).

Nesse sentido, a entonação de uma língua é um fenômeno comunicativo de interação entre os indivíduos que tem características pré-linguísticas, fonológicas ou linguísticas, e paralinguísticas. Sua característica pré-linguística diz respeito ao sotaque e à hierarquia fônica e tem relação com os fenômenos de acento, ritmo e melodia. Segundo Cantero & Font-Rotchés (2007, p.69), a entonação “constitui um elemento integrador da fala, o princípio unificador do discurso, que permite sua inteligibilidade, cuja organização caracteriza os distintos dialetos (o sotaque dialetal), e cuja desorganização afeta a fala dos estrangeiros (o sotaque estrangeiro)”²⁸.

Ainda segundo os mesmos autores, a entonação linguística é caracterizada pelos níveis de análise mediante o qual podemos designar e estudar as unidades fonológicas supra-segmentais distintivas como unidades significantes do discurso, como as frases. Essas unidades fonológicas são chamadas tonemas e se diferenciam por características fonológicas, como interrogativa, enfática e suspensa (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2007, p.69).

Já a entonação paralinguística se refere à ampla dispersão dos tonemas, “em que estão as variadas realizações expressivas, emotivas e idiossincrásicas do falante”²⁹. (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2007, p.69-70). São assim as variantes melódicas de determinados tonemas, dentro das margens de dispersão de cada um deles. Com essas variantes melódicas é possível expressar emoções, características discursivas dialetais ou de personalidade do falante (CANTERO & DEVÍS, 2011).

Segundo Fonseca e Cantero (2011, p.86), a entonação paralinguística

²⁸ Do original: “(...) constituye el elemento integrador del habla, el principio unificador del discurso, que permite su inteligibilidad, cuya organización caracteriza los distintos dialectos (el ‘acento dialectal’), y cuya desorganización afecta al habla de los extranjeros (el ‘acento extranjero’).”

²⁹ Do original: “(...) en los que caben las variadas realizaciones expresivas, emotivas e idiosincrásicas del hablante.”

compreende as variantes melódicas dos referidos tonemas, dentro das amplas margens de dispersão de cada um deles. Tais melodias permitem expressar emoções particulares, características discursivas idioletais ou da personalidade do falante e inclusive podem estar variavelmente codificadas.

Há ainda uma diferenciação entre as características melódicas e as fonológicas da entonação. As características melódicas são constituídas no nível fonético de análise da entonação, já que eliminaremos da curva melódica todas as variações irrelevantes (micro-melodia) e normalizaremos seus valores. Já as características fonológicas permitem estabelecer os tonemas ou unidades fonológicas da entonação linguística (FONT-ROTCHÉS & CANTERO, 2009, p.8).

Utilizando essas duas caracterizações da entonação da língua, teremos três traços fonológicos (/± interrogativa/ /± enfática/ /± suspensa/) que caracterizarão os tonemas tanto na fase de análise quanto na fase acústica. Segundo Cantero & Font-Rotchés (2009, p.28),

os traços melódicos, por sua vez, são as características dos elementos funcionais do contorno: o anacruz, o primeiro pico, o corpo (ou declinação) e a inflexão final. Entendemos por anacruz as sílabas átonas prévias à primeira vogal tônica do contorno, chamada primeiro pico; por corpo as sílabas que vão desde o primeiro pico até a última vogal tônica do contorno a partir da qual começa a inflexão final.³⁰

Podemos perceber esse detalhamento observando a figura abaixo (Figura 5) de Cantero & Font-Rotchés (2007, p. 70).

³⁰ Do original: “los rasgos melódicos, por su parte, son las características de los elementos funcionales del contorno: el anacruz, el primer pico, el cuerpo (o declinación) y la inflexión final. Entendemos por anacrusis las sílabas átonas previas a la primera vocal tónica del contorno, llamada primer pico; y por cuerpo las sílabas que van desde el primer pico a la última vocal tónica del contorno a partir de la cual comienza la inflexión final.”

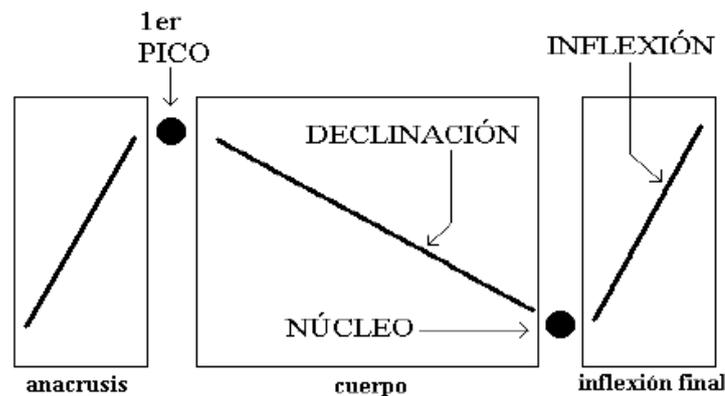


Figura 5 - Descrição das estruturas do contorno de uma entonação.

Com esses elementos – a direção da inflexão final (as sílabas que vão do núcleo até o final do contorno), ascendente, descendente, plana etc. – é possível definir a melodia do contorno e estabelecer os padrões melódicos do português do Brasil e suas margens de dispersão. Além disso, os padrões melódicos estabelecidos compreenderão os múltiplos contornos encontrados em uma língua que têm inflexão comum, são, portanto, reflexos das variadas possibilidades que o falante nativo tem de expressar seus sentimentos, opiniões e ideias (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2009, p. 28).

4.1.1 Fase acústica: determinação dos valores frequenciais relevantes e padronização

Para iniciar a análise melódica de um enunciado, é preciso discriminar os valores frequências relevantes – os segmentos tonais – dos valores irrelevantes, ou seja, é preciso distinguir a F_0 (frequência fundamental) das consoantes sonoras e das glides³¹. Determinar, portanto, o valor de F_0 de cada vogal, de cada segmento tonal (CANTERO & FONT-ROTCHÉS, 2009, p. 22).

³¹ “Glides possuem características articulatórias das vogais (sons sonoros) e características combinatórias das consoantes (acompanha a vogal na sílaba). Por isso, recebem os nomes de semivogais e também de semiconsoantes.” (SILVA, 2011, p. 80).

Para tal análise acústica, utilizou-se o *software* de análise e síntese Praat (Boersma & Weenink, 1992-2012). Com esse programa, é possível identificar vogais utilizando o sonograma e determinar seu valor central, que, se estável, será a F_0 da vogal (em Hz).

Iniciou-se a análise segmentando e identificando os enunciados interrogativos dos áudios analisados. Nessa primeira fase de análise, os valores absolutos obtidos – a extração e a determinação da F_0 dos segmentos tonais, medida em Herzios (Hz) – não constituem ainda a melodia do contorno, mas são somente dados brutos que irão ser adequadamente processados (CANTERO & FONT ROTCHÉS, 2009, p.22).

Após essa fase, é feita a padronização dos dados frequenciais. Segundo Cantero & Font-Rotchés (2009, p. 23), a melodia do contorno não se resume somente a sucessão dos valores frequenciais, mas compreende a relação desses valores. Assim, a melodia não é uma sucessão de valores absolutos, mas uma sucessão de valores relativos – uma sucessão de intervalos: o descenso terá porcentagem negativa e o ascenso, positiva.

Para esses autores (*ibidem*),

quanto se trata de uma vogal tónica que contenha uma inflexão tonal, temos que determinar o valor dos dois segmentos tonais que constituem a inflexão (ou dos três segmentos, se a flexão é circunflexa). Esses valores são calculados a partir dos valores extremos da inflexão.³²

Portanto, os dados em Hz irão relativizar-se para poder descrever a melodia do contorno. Assim, se analisamos uma melodia com a sucessão de valores 100Hz-200Hz, veremos que ela é diferente de uma que constitua os valores 200Hz-300Hz, ainda que sua diferença seja a mesma, 100Hz nos dois casos. Se relativizarmos os valores, o intervalo tonal não é o mesmo. Temos assim, no primeiro exemplo, uma diferença de 100%, já no segundo, temos uma diferença de 50%. Conclui-se então que a diferença entre 100Hz e 200Hz será a mesma que o entre 200Hz e 400Hz, ou

³² Do original: “Cuando se trata de una vocal tónica que contiene una inflexión tonal, hemos de determinar el valor de los dos segmentos tonales que constituyen la inflexión (o de los tres segmentos, si la inflexión es circunfleja). Estos valores se calculan a de los valores extremos de la inflexión”.

seja, 100%, e entre 200Hz e 300Hz será a mesma que entre 300Hz e 450Hz, qual seja, 50% (Cantero & Font-Rotchés, 2009, p.25).

Como já dito anteriormente, a seleção e extração dos enunciados nos áudios não são guiadas por estruturas gramaticais ou frases com significado completo, pois não dependemos dessas estruturas para a análise já que somente as unidades fônicas são analisadas. Na verdade, segundo Cantero & Font-Rotchés (2009, p. 22), são as unidades gramaticais que se adaptam às unidades fônicas, que é o que realmente estrutura o discurso oral, a chamada entonação pré-linguística.

Após as devidas descrições fônicas dos enunciados, passamos à fase perceptiva, a partir da síntese das curvas padronizadas – processo que calcula a relação que se estabelece entre o valor de uma vogal e o da seguinte porcentagem de ascenso e de descenso (Cantero & Font-Rotchés, 2007, p.70). Todos os padrões melódicos são facilmente sintetizáveis a partir de qualquer enunciado prévio. Uma vez identificados os segmentos tonais do enunciado, não é mais necessário modificar seus valores relativos em um programa de síntese como o Praat.

Padronizando os valores de cada enunciado, poderemos fazer a representação gráfica de cada contorno, sendo possível, então, compará-los formalmente. Os valores padronizados de um contorno entonativo são validados ao serem comprovados a partir do sintetizador de voz do Praat, que produz uma melodia idêntica à original, mas com uma tessitura de voz diferente (Cantero & Font-Rotchés, 2009, p. 26).

Ao final da fase acústica, teremos os padrões dos contornos definidos, sem levar em conta idade, sexo ou qualquer outra característica pessoal do participante. Conforme Cantero & Font-Rotchés (2009, p. 27.), “esse processo não normaliza a duração dos diferentes contornos, mas a abstrai e a substitui com o número de segmentos tonais e seu valor relativo, único dado relevante em uma análise melódica”³³.

Por fim, será possível classificar os contornos em grupos separados entre si por suas características melódicas na flexão final (FONSECA E CANTERO, 2011, p. 86).

³³ Do original: “Este proceso no normaliza la duración de los diferentes contornos, sino que la abstrae y la sustituye con el número de segmentos tonales y su valor relativo, único dato relevante en un análisis melódico”.

4.2 O Corpus

O corpus está formado por um total de 140 enunciados interrogativos emitidos em situação de fala espontânea genuína – sem indução ou manipulação em nenhum sentido – de 31 participantes e extraídos de nove programas de *reality show* diferentes.

Todos os áudios foram retirados do sítio da Internet Youtube, em que se primou por conversas em que não havia interação com o apresentador do programa, já que esse fato poderia influenciar os participantes a monitorar suas falas, pois tais conversas eram, geralmente, ao vivo.

Os programas de televisão em que foram retirados os áudios são do tipo *reality show*, ou seja, procuram reproduzir o cotidiano dentro de espaços monitorados 24 horas por câmeras e microfones estrategicamente posicionados. Apesar de sabermos que estão sendo filmados, os participantes não conseguem monitorar sua fala sempre, pois o programa se estende por meses.

Os programas analisados foram Big Brother Brasil, nas edições 7 (exibida em 2007), 8 (exibida em 2008), 9 (exibida em 2009), 10 (exibida em 2010), 11 (exibida em 2011) e 12 (exibida em 2012); A Fazenda, edições 4 (exibida em 2011) e 5 (exibida em 2012); e A Fazenda de Verão, 1ª edição (exibida em 2013). Ao total, foram analisadas 296 horas de gravações em vídeos.

4.2.1 Informantes

Ao total, foram analisados enunciados de vinte homens e onze mulheres, com idades entre 21 e 63 anos, todos falantes nativos do português do Brasil do estado de São Paulo.³⁴

³⁴ As informações sobre a naturalidade de cada um dos participantes desta pesquisa foram retiradas do site www.globo.com, dos programas Big Brother Brasil, nas edições 7 (exibida em 2007), 8 (exibida em 2008), 9 (exibida em 2009), 10 (exibida em 2010), 11 (exibida em 2011) e 12; e do site www.r7.com, dos programas A Fazenda, edições 4 (exibida em 2011) e 5 (exibida em 2012); e A Fazenda de Verão, 1ª edição (exibida em 2013).

4.2.2 Seleção dos enunciados

Para a seleção e extração de enunciados interrogativos, fez-se a predileção por gravações audíveis, com o mínimo de ruído possível: externos à interação conversacional – música, conversações paralelas, grunhidos de animais – ou internos – interposição de turnos conversacionais na interação. Além disso, primou-se por enunciados relevantes ao estudo, ou seja, interrogativos.

Entre os 140 enunciados, 12 enunciados constituíam entonações que, de acordo com seu contexto, sem dúvida indicavam que o falante intuía a resposta da pergunta produzida; quatro foram consideradas um pedido; 22 foram definidas como pergunta para confirmar uma informação; 68 são perguntas para obter uma informação; e 34 foram identificados como uma pergunta retórica. Cabe ressaltar que os enunciados extraídos têm diferentes longitudes, ou seja, fez-se a seleção de enunciados curtos e longos, dando heterogeneidade ao corpus.

Para esta análise, os enunciados foram classificados primeiramente quanto ao programa em que foi retirado, em que o código P1 se refere ao programa Big Brother Brasil 12, e os outros programas seguem essa classificação respeitando a ordem: Big Brother Brasil 11 (P2), Big Brother Brasil 10 (P3), Big Brother Brasil 9 (P4), Big Brother Brasil 8 (P5), Big Brother Brasil 7 (P6), A Fazenda 4 (P7), A Fazenda 5 (P8) e A Fazenda de Verão (P9)³⁵. Além disso, os participantes foram classificados de A a AF³⁶. Vejamos abaixo um pequeno excerto dos dados constantes da tabela de classificação dos participantes (Tabela 8):

Tabela 8 – Excerto da lista de programas, informantes e enunciados.

Código	Sexo	Nome	Idade	Origem	Formação /profissão	Enunciados
INFORMANTES P4						
P4 - N	M	André Luis	34	Rancho Grande	Músico	P4 - N1: Não? P4 - N2: Ou eles são irmãos? P4 - N3: Já andou de cavalo?
P4 - O	M	Leonardo Jancu	25	São Paulo	Administrador	P4 - O1: Quantos anos? P4 - O2: Você vai me apresentar, Nana?

³⁵ Ver tabela em Apêndice 1.

³⁶ A tabela completa está disposta no Apêndice 2 deste trabalho.

Como dito anteriormente, os vídeos foram extraídos do sítio de Internet YouTube (<<http://www.youtube.com/>>) utilizando o *software* FreeRapid Downloader (<<http://wordrider.net/freerapid/>>, 2008-2012). Além disso, os vídeos foram convertidos para o formato WAVE (.wav) pelo *software* Any Video Converter (<<http://www.any-video-converter.com/pt/>>, 2012) para então serem analisados pelo *software* de análise e síntese Praat (Boersma & Weenink, 1992-2012). Ademais, os vídeos foram renomeados de 1 a 44³⁷ e os enunciados classificados de acordo com os critérios abaixo exemplificados³⁸. (Tabela 9):

Tabela 9 – Excerto da lista de classificação dos enunciados.

Título do vídeo	1	
Cód. do enunciado	A2	
Informante	Informante A	
Transcrição	Lembra a gente deitado?	
Intervalo	Início: 33.63s	Fim: 34.47s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Daniel conversa com Monique sobre acontecimentos da noite anterior. Pergunta para obter uma informação.	

Após a segmentação do áudio e classificação dos enunciados, iniciou-se a identificação dos dados frequenciais das vogais dos enunciados escolhidos e logo sua padronização, ou seja, procedeu-se ao estabelecimento da distancia tonal em porcentagens entre os segmentos tonais. Na tabela abaixo, podemos observar um exemplo dessa classificação com o enunciado “O que que você chama de provável?” (Tabela 10):

Tabela 10 - Identificação dos dados frequenciais do enunciado AC2

Segmentos	Hz	Porcent.	Curva est.
O que	122	100,0%	100
Que	163	33,6%	134
(vo)cê	140	-14,1%	115
Cha	137	-2,1%	112
Ma	121	-11,7%	99
De	108	-10,7%	89

³⁷ Ver tabela em Apêndice 3.

³⁸ A tabela completa pode ser consultada no Apêndice 4 desta pesquisa.

Pro	115	6,5%	94
Vá	105	-8,7%	86
vel?	96	-8,6%	79
		-100,0%	0

Em seguida, fez-se a representação gráfica dessa padronização. Abaixo podemos verificar o gráfico do enunciado apresentado acima, “O que que você chama de provável?”, classificado aqui como AC2 (Figura 6):

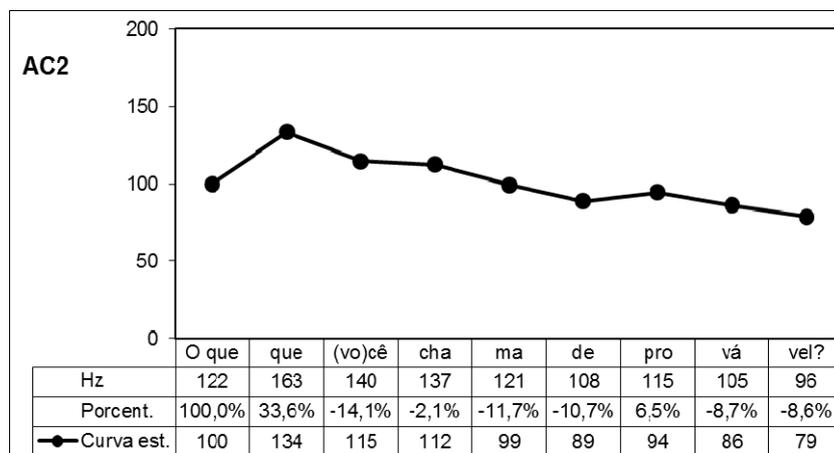


Figura 6 - Representação gráfica do enunciado AC2.

Na sessão Apêndice deste trabalho, é possível encontrar as tabelas e gráficos citados acima de maneira completa.

5 OS PADRÕES MELÓDICOS DE ENUNCIADOS INTERROGATIVOS DO PORTUGUÊS DO BRASIL: ESTADO DE SÃO PAULO

As pesquisas sobre a entonação de perguntas absolutas em português do Brasil contam com os estudos de Hochgreb (1983), *Análise acústico-perceptiva da entonação do português: A frase interrogativa*; e de Moraes (1998), *Intonation in Brazilian Portuguese*; e seu estudo posterior (2006), *Melodic contours of yes/no questions in Brazilian Portuguese*, que determinou quatro padrões interrogativos, quais sejam, ascenso final, ascenso lento, ascenso duplo e ascenso interno³⁹. Ademais, Cunha et al. (2008) compara, em seu estudo, as entonações interrogativas do português do Brasil e do espanhol do Uruguai. Esses estudos não tiveram, como corpus e escopo, enunciados retirados de contexto verdadeiramente espontâneos, sem a indução à produção, como sujeitar os informantes a responder a questionários, ou a criação laboratorial do enunciado, o que limita sua utilização neste trabalho.

Nessa linha, em recente estudo, Cantero e Font-Rotchés (em prensa) apresentam os padrões interrogativos encontrados a partir da análise de um corpus de falantes nativos do Estado de Goiás, dentro de um contexto de fala espontânea e determinaram três padrões de interrogativos, que foram reconhecidos pelos falantes nativos em testes perceptivos. Os autores utilizaram o MAS (Melodic Analysis of Speech)⁴⁰, mesmo método utilizado nesta pesquisa, e definiram três padrões interrogativos para o português brasileiro: inflexão final ascendente (30 ~ 52%), inflexão final ascendente-descendente e inflexão final com núcleo elevado (10% ~ 50%).

Além das generalizações feitas para enunciados interrogativos do português do Brasil acima descritas, nesse estudo, foram feitas padronizações do espanhol e do catalão utilizando também o MAS. No espanhol, Cantero e Font-Rotchés (2007) e Font-Rotchés e Mateo (2011) descreveram quatro padrões /+interrogativo/ a partir de 55 perguntas emitidas por 47 informantes nativos de diversas variedades dialetais do espanhol peninsular e das Canárias: inflexão final ascendente (+70%), inflexão final ascendente (40% ~ 60%), inflexão final ascendente-descendente (com um

³⁹ Do original: "... final rise, delayed rise, double rise and internal rise."

⁴⁰ Método de Análise Melódica da Fala.

ascenso suave de até 25%) e corpo ascendente (além de apresentar uma inflexão final ascendente, desde o primeiro segmento tonal até o último observa-se ascenso). Já no catalão, Font-Rotchés (2007, 2008) encontrou três padrões melódicos para os enunciados interrogativos, extraídos de 37 enunciados de interrogativos absolutos produzidos por 30 informantes: inflexão final ascendente (+80%), inflexão final com núcleo elevado (+50%) e inflexão final descendente-ascendente (+120%).

Apesar de as três línguas – português, espanhol e catalão – serem de origem românica, nem sempre há semelhanças em relação ao padrão /+interrogativo/ entre elas. Font-Rotchés (2011) faz um comparativo entre essas línguas e conclui que as três línguas apresentam o padrão inflexão final ascendente, porém, os valores de ascenso são distintos em cada uma delas. Além disso, o padrão inflexão final ascendente-descendente somente é encontrado no espanhol e no português, porém, no espanhol, existe uma variante que pode apresentar um anacruz e primeiro pico, e um corpo descendente. Já o padrão inflexão final com núcleo elevado pode ser encontrado tanto no catalão quanto no português, com a diferença de que, no catalão, o ponto em que está o núcleo deve ter um ascenso de, no mínimo, 50%.

Passo agora a descrever os padrões interrogativos do português do Brasil que foram encontrados no corpus analisado na presente pesquisa utilizando o Método Análise Melódica da Fala.

Inicialmente, cabe ressaltar que se estabeleceram quatro padrões /+I/: (1) inflexão final ascendente (+20% ~ +30%); (2a) inflexão final com núcleo elevado e corpo plano; (2b) inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente; e (3) inflexão final ascendente-descendente. Tem-se que o padrão inflexão final com núcleo elevado e corpo plano e inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente sejam derivações de um único padrão de inflexão final com núcleo elevado, com variações ocorrendo em seu corpo.

Com base nisso, é possível afirmar que qualquer um dos enunciados categorizados nesses quatro padrões encontrados, sem contextualização e sem as marcas gramaticais, será identificado pelo interlocutor como interrogativo apenas levando-se em conta a entonação utilizada. Isso é possível, pois essas são perguntas absolutas, ou seja, perguntas de resposta sim/não. Dessa forma, somente levando em consideração a entonação, um interlocutor saberia que os enunciados são perguntas e não uma afirmação, por exemplo.

Além disso, observaram-se dois padrões /-l/: inflexão final descendente (-20% ~ -40%); e inflexão final plana (-15% ~ +15%). Essas são perguntas relativas, ou seja, iniciadas por pronomes interrogativos (que, qual, como etc.), que são identificadas como tal mesmo não utilizando a entonação de uma pergunta, mas somente levando em consideração a presença desses pronomes ou observando-se o contexto em que estão inseridas.

5.1 Padrões /+l/

Os padrões /+l/, como dito acima, caracterizam enunciados como interrogativos sem levar em consideração elementos gramaticais ou o contexto para assim o serem definidos. Passo agora a analisar os padrões encontrados e demonstrá-los em alguns excertos retirados do corpus considerado nessa pesquisa.

5.1.1 Padrão (1): *inflexão final ascendente (+20% ~ +30%)*

O primeiro padrão encontrado é o de inflexão final ascendente +20% ~ +30% e os enunciados assim determinados podem ser caracterizados por serem /+interrogativo –enfático –suspenso/. Em todo o corpus analisado, foram encontrados 26 exemplos de enunciados com essas características. A seguir, podemos observar um modelo para esse padrão (Figura 7). Esse padrão apresenta um anacruz opcional, ou seja, pode ou não ocorrer, que compreende as primeiras sílabas átonas até a primeira sílaba tônica, ou primeiro pico, que pode chegar a até 20% ou 30%. Alguns enunciados caracterizados por esse padrão já se iniciam no primeiro pico e, quando há ênfase no primeiro pico, pode chegar a 40%.

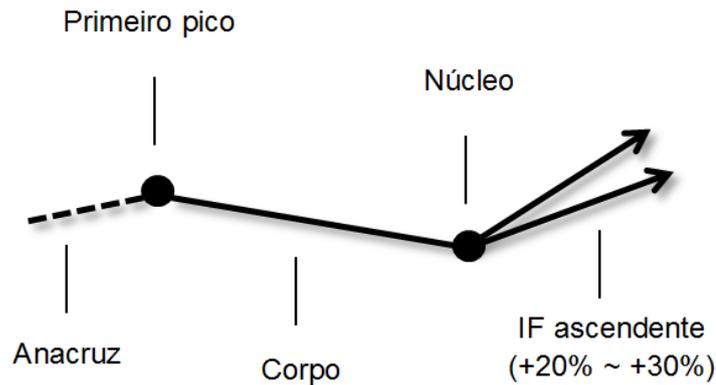


Figura 7 - Modelo de IF ascendente +20% ~ +30%

Ao compararmos esse primeiro padrão definido para enunciados interrogativos do português brasileiro com o padrão encontrado por Cantero & Font-Rotchés (2007) para o espanhol com um ascenso de mais de 70%, ou ainda mais de 80% para o catalão (FONT-ROTCHÉS, 2007, 2008), verificaremos que não se trata de um ascenso muito significativo. Assim, é possível afirmar que um falante de espanhol ou catalão que seja aprendiz de PLE terá dificuldades de reconhecer esse padrão como interrogativo se produzido por um falante nativo. Portanto, confirma-se a necessidade do ensino das entonações da língua em aulas de LE.

O próximo excerto (Figura 8), “Você gosta de manhã?”, retirado do corpus analisado, pode ser categorizada como pertencente a esse primeiro padrão encontrado, pois apresentada um ascenso final de 23,2%. Ademais, o excerto apresenta anacruz e primeiro pico antes da inflexão final ascendente, com ascenso de 20,7 % e descenso de -15,2%.

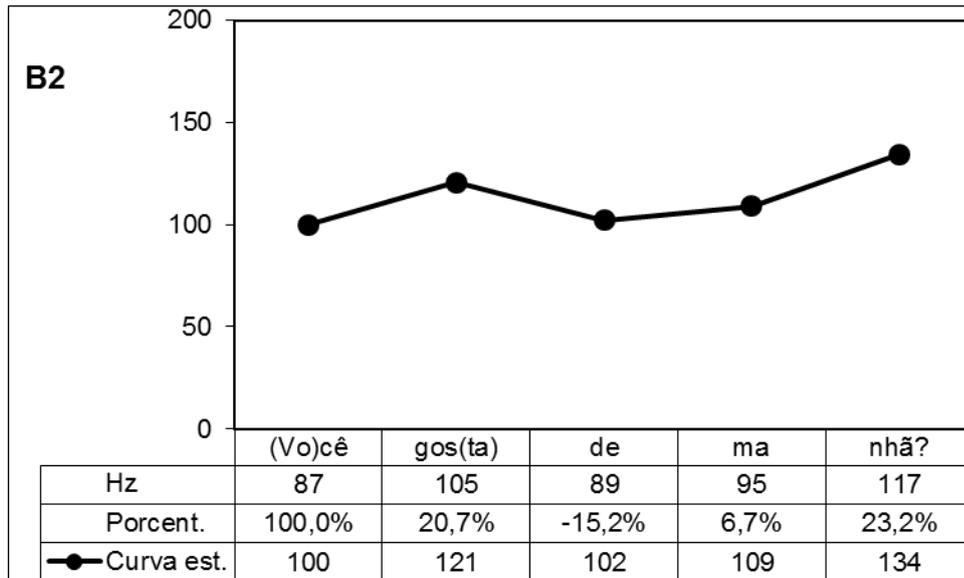


Figura 8 - Contorno melódico de "Você gosta de manhã?" do padrão IF ascendente (+20% ~ +30%) do português do Brasil.

Podemos observar ainda outro excerto do corpus que também segue este padrão se observamos a figura abaixo (Figura 9), "Você sabe", que tem inflexão final ascendente de 26,6%. Esse excerto não apresenta anacruz ou primeiro pico.

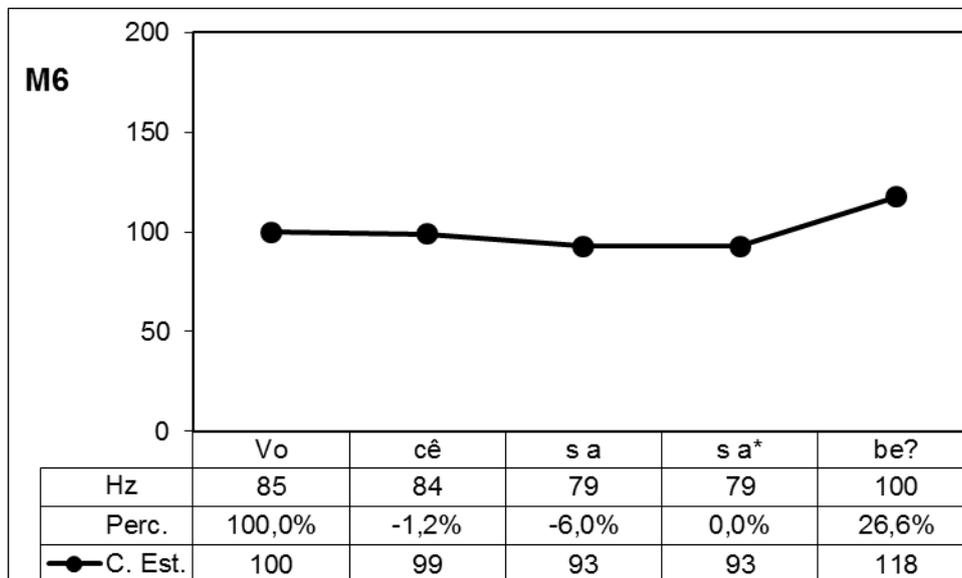


Figura 9 - Contorno melódico de "Você sabe?" do padrão IF ascendente (+20%~+30%) do português do Brasil.

A próxima figura (Figura 10), a primeira vista, não apresenta o padrão que queremos explicitar aqui, porém, suas características são do padrão de IF ascendente (+20% ~ +30%).

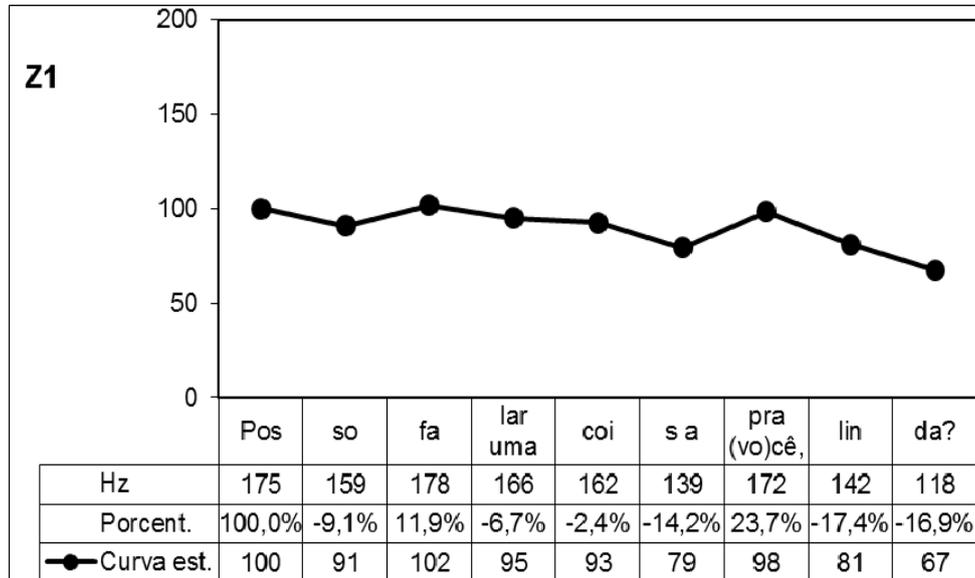


Figura 10 - Contorno melódico de "Posso falar uma coisa pra você, linda?" do padrão IF ascendente (+20% ~ +30%) do português do Brasil.

O vocativo "linda", da frase "Posso falar uma coisa pra você, linda?", força o enunciado a descenso, porém, esse enunciado não pode ser assim caracterizado, pois a interrogativa já está formada em "Posso falar uma coisa pra você?". Ou seja, o padrão entonativo utilizado para que o interlocutor identifique a frase como uma pergunta foi o padrão IF ascendente (+20% ~ +30%), que, nesse caso, foi de 23,7% em *pra (vo)cê*, conforme a figura abaixo (Figura 11). Ressalte-se que esse excerto apresenta anacruz e primeiro pico com ascenso de 11,9%.

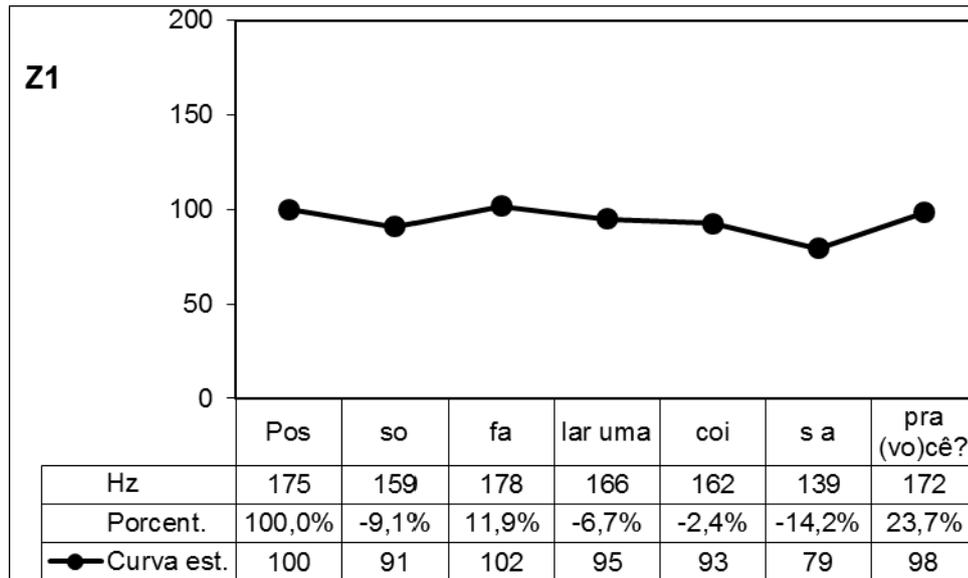


Figura 11 - Contorno melódico de "Posso falar uma coisa pra você?" do padrão IF ascendente (+20% ~ +30%) do português do Brasil.

No padrão inflexão final ascendente, é possível observar ainda a variação enfática: +40 ~ +50%. No corpus analisados, encontrou-se nove enunciados com essas características. Abaixo nota-se um excerto desse padrão /+I+E/ (Figura 12):

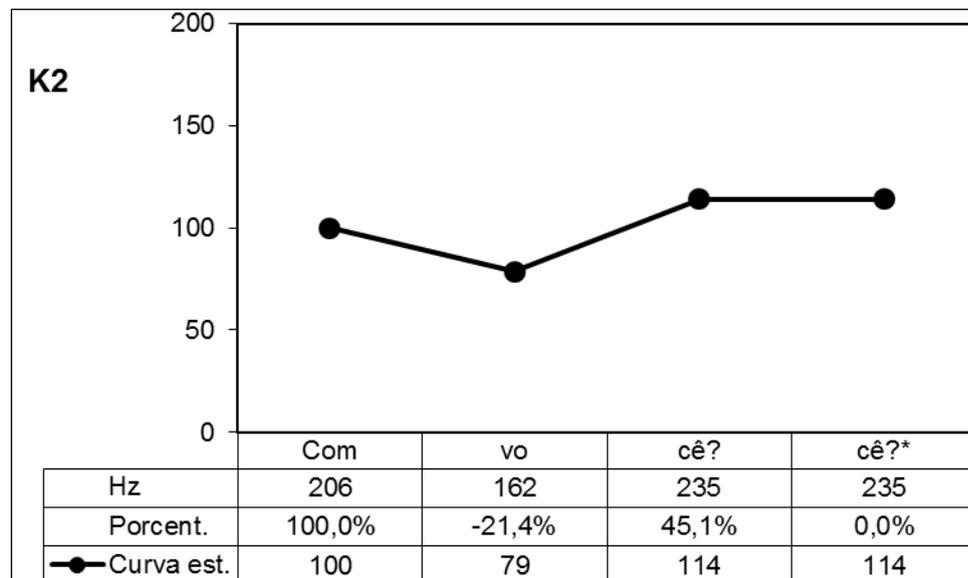


Figura 12 - Contorno melódico de "Com você?" do padrão IF ascendente enfática do português do Brasil.

O enunciado acima explicitado, "Com você?", tem a inflexão final ascendente enfática de 45,1%, compatível com esse padrão /+E/, e não apresenta anacruz, so-

mente o primeiro pico. Cabe observar que a produção do enunciado ocorreu em um momento de discussão e certamente sua característica /+E/ carrega consigo as intenções do falante nesse momento de irritação.

Por fim, o próximo excerto do corpus também caracterizado pelo padrão /+E/, “Não vai?” (Figura 13), é de um enunciado com inflexão final ascendente enfática de 54,2%. Esse excerto não apresenta anacruz ou inflexão final.

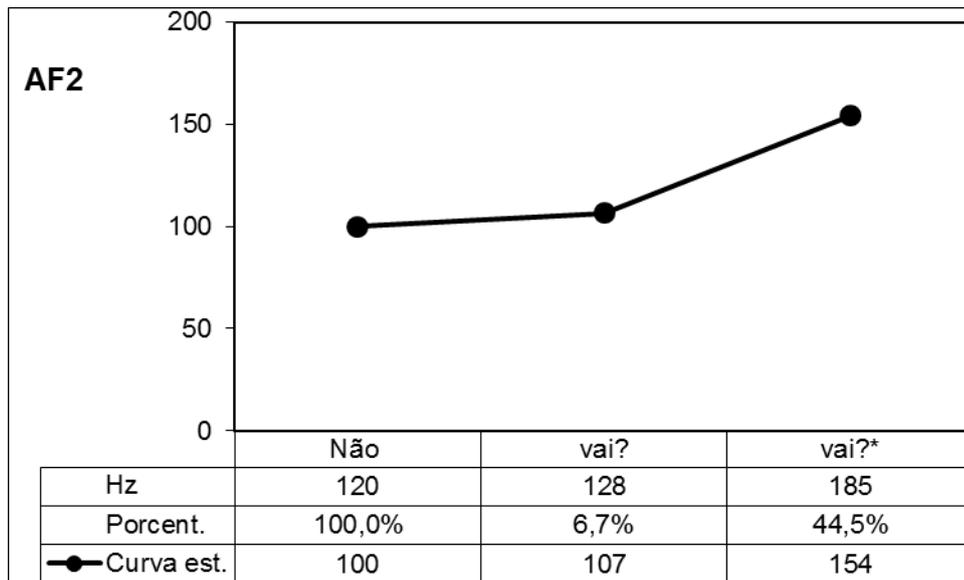


Figura 13 - Contorno melódico de "Não vai?" do padrão IF ascendente enfática do português do Brasil.

5.1.2 Padrão (2a): inflexão final com núcleo elevado e corpo plano

O segundo padrão encontrado foi o de inflexão final com núcleo elevado e corpo plano. Foram encontrados 27 enunciados com essa característica no corpus analisado. Esse padrão melódico caracteriza-se por apresentar o núcleo ou a sílaba tônica final com um ascenso em torno de 20%, no qual se iniciou a sílaba prétonica, seguido de um descenso até chegar ao final do contorno. A inflexão final tem dois valores e uma só direção, o descenso. A direção do enunciado é interrompida com uma subida em torno de 20%. O anacruz, em alguns casos, pode não ocorrer, iniciando-se assim já com o primeiro pico de 10% ~ 20%, que, em casos de ênfase nesse ponto, pode chegar a uma subida em torno de 40%.

O mesmo padrão pode ser encontrado no catalão, com o núcleo elevado com ascenso de 50% ou mais. Há um anacruz opcional ascendente, até 30% até o primeiro pico, um corpo com leve declinação até a sílaba anterior à última tônica, onde começa o ascenso igual ou superior a 50%, que culmina no núcleo e logo um descenso até o fim da sílaba pretônica (FONT-ROCHÉS, 2011).

Abaixo é possível observar um modelo de padrão de inflexão final com núcleo elevado e corpo plano (Figura 14).

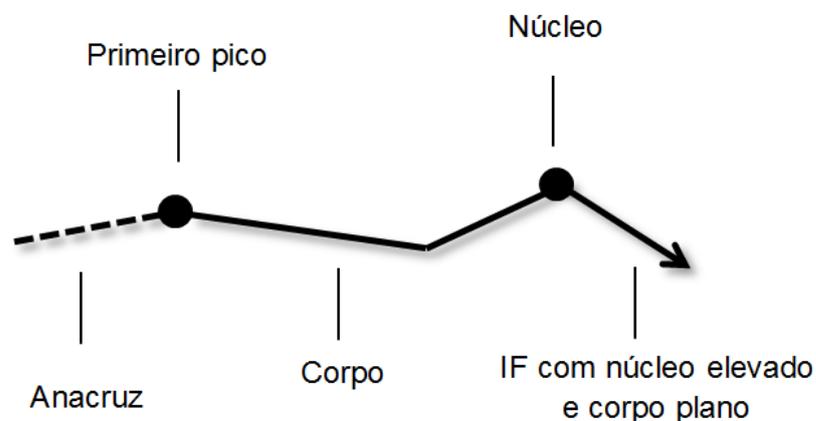


Figura 14 - Modelo de IF com núcleo elevado e corpo plano.

A seguinte figura (Figura 15) apresenta um excerto que tem o primeiro valor de -16,0% em *não*, ascenso de 26,5% em *te-*, e logo -12,0% de descenso em *-nho*, característica desse segundo padrão definido. Percebe-se que esse excerto não apresenta anacruz.

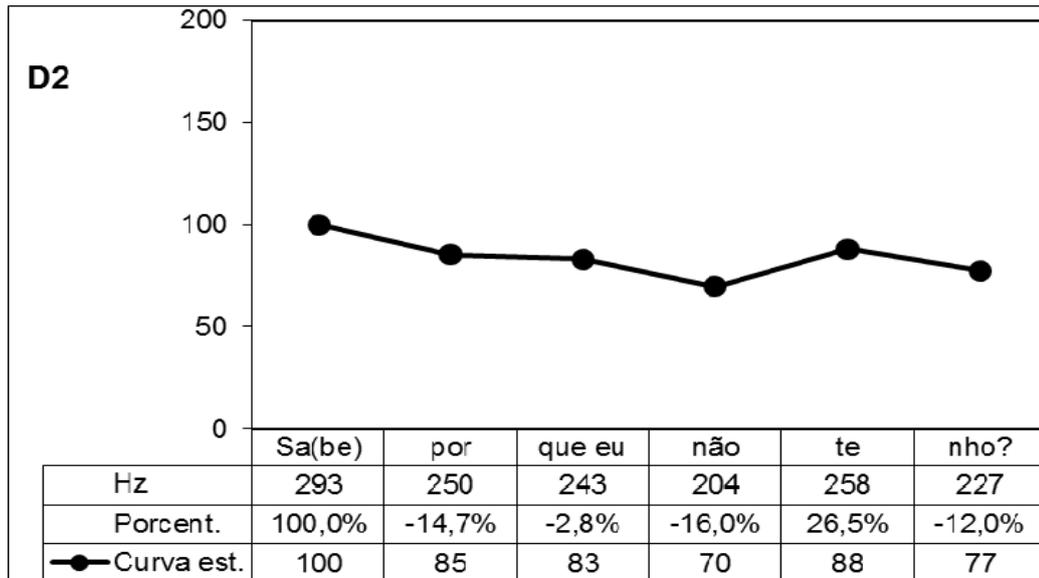


Figura 15 - Contorno melódico de "Sabe por que eu não tenho?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano do português do Brasil.

Podemos observar outro excerto retirado do corpus analisado que apresenta características desse segundo padrão na figura abaixo (Figura 16), "Vocês achavam que eu sabia disso?". Há ascenso de 16,7 % em *dis-* e logo descenso de -22,3% em *-so*.

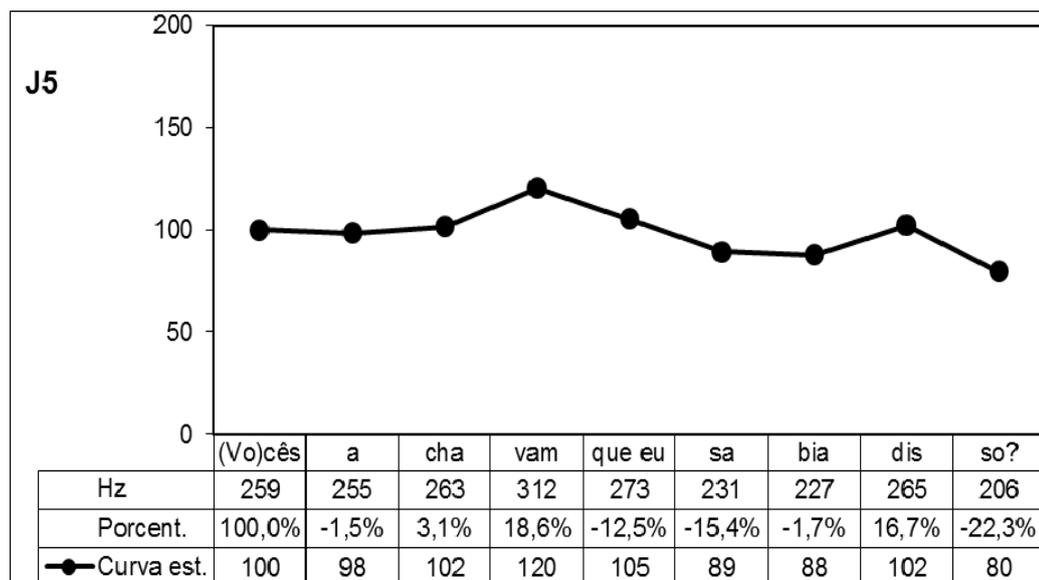


Figura 16 - Contorno melódico de "Vocês achavam que eu sabia disso?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano do português do Brasil.

O próximo excerto (Figura 17), “Tem um sinal vermelho”, o núcleo se encontra em um ponto elevado de 26% em *-me*, sílaba átona de *vermelho*, e logo descenso de -28,3% em *-lho*. Ademais, esse excerto não apresenta anacruz.

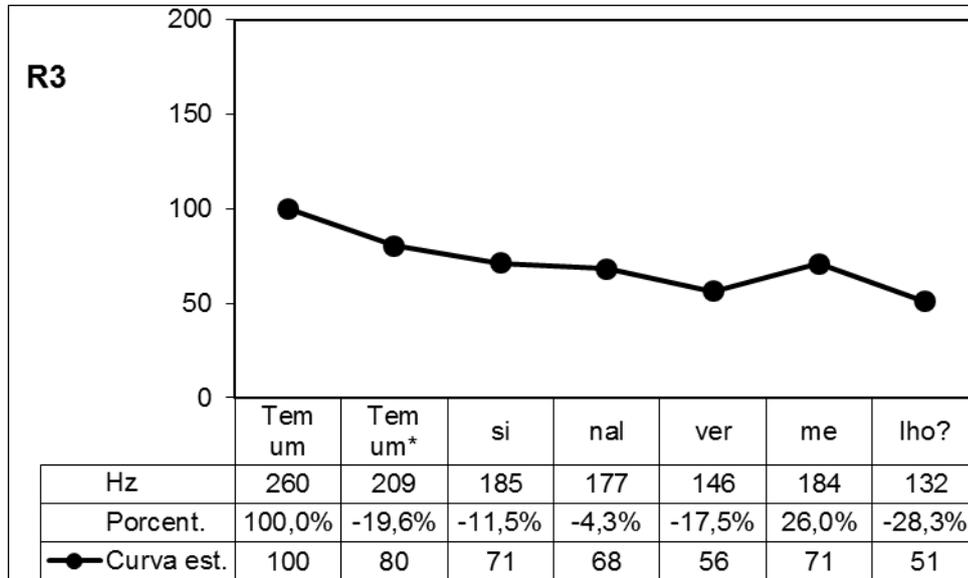


Figura 17 - Contorno melódico de "Tem um sinal vermelho?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano do português do Brasil.

Observou-se, no padrão de inflexão final com núcleo elevado e corpo plano, a variação /+E/ em cinco enunciados do corpus analisado. Esse padrão enfático pode ser caracterizado por um ascenso de +40% ~ +50%.

O excerto abaixo (Figura 18), “Essa nobreza que ele tem?”, apresenta o primeiro valor de -14,5% em *-le*, ascenso de 49,6% em *tem?*, e logo descenso de -18,5% em *tem?**. Esse excerto apresenta anacruz e primeiro pico, com ascenso de 19,3% e logo descenso de -31,9%.

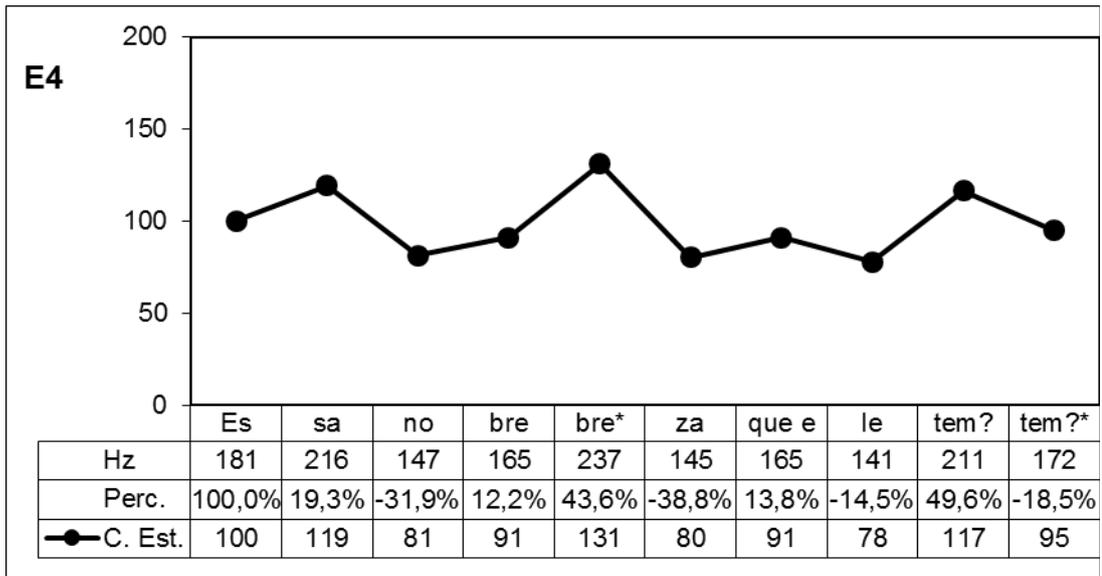


Figura 18 - Contorno melódico de "Essa nobreza que ele tem?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano enfático do português do Brasil.

O segundo excerto do corpus (Figura 19), também de padrão /+E/, "Tem algum motivo?", exibe ascenso de 47,5% em *-ti*, sílaba átona de *motivo*, e logo um descenso de -19,0% em *-vo*. Ademais, não apresenta anacruz.

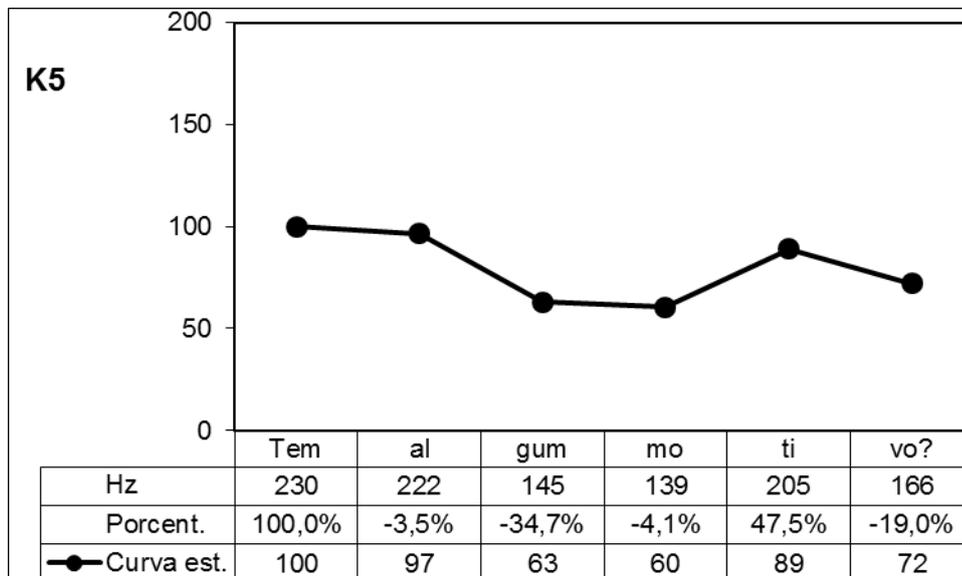


Figura 19 - Contorno melódico de "Tem algum motivo?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo plano enfático do português do Brasil.

5.1.3 Padrão (2b): inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente

O próximo padrão determinado na análise do corpus estudado é o de inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente. Diferente do padrão anterior, que pode apresentar enunciados com corpos até mesmo descendentes, os enunciados com esse padrão têm seu corpo ascendente, mesmo que de maneira leve. O padrão IF com núcleo elevado e corpo ascendente se caracteriza pela ausência de um anacruz ou primeiro pico. O ascenso do corpo só é interrompido por um descenso suave na inflexão final de 10% ~20%.

Foram encontrados cinco ocorrências desse padrão no corpus analisado. Vejamos abaixo uma representação do modelo IF com núcleo elevado e corpo ascendente (Figura 20):

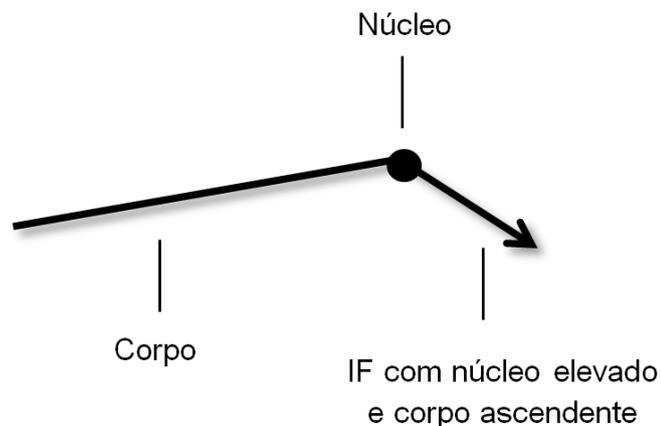


Figura 20 – Modelo de IF com núcleo elevado e corpo ascendente.

No excerto abaixo (Figura 21), “Percebeu isso?”, temos um ascenso do corpo do enunciado de 11,4% e logo descenso de -11,6% em -so, características do referido padrão.

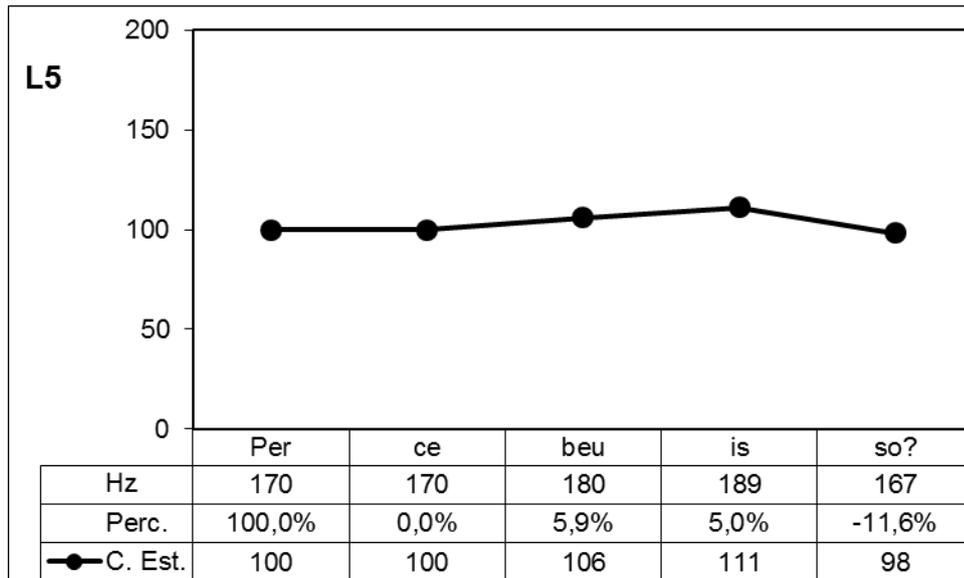


Figura 21 - Contorno melódico de "Percebeu isso?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo ascendente do português do Brasil.

No próximo excerto (Figura 22), "Eu te contei tudo", o corpo do enunciado apresenta ascenso de 47,1% e logo um suave descenso de -10,4% em *-do*.

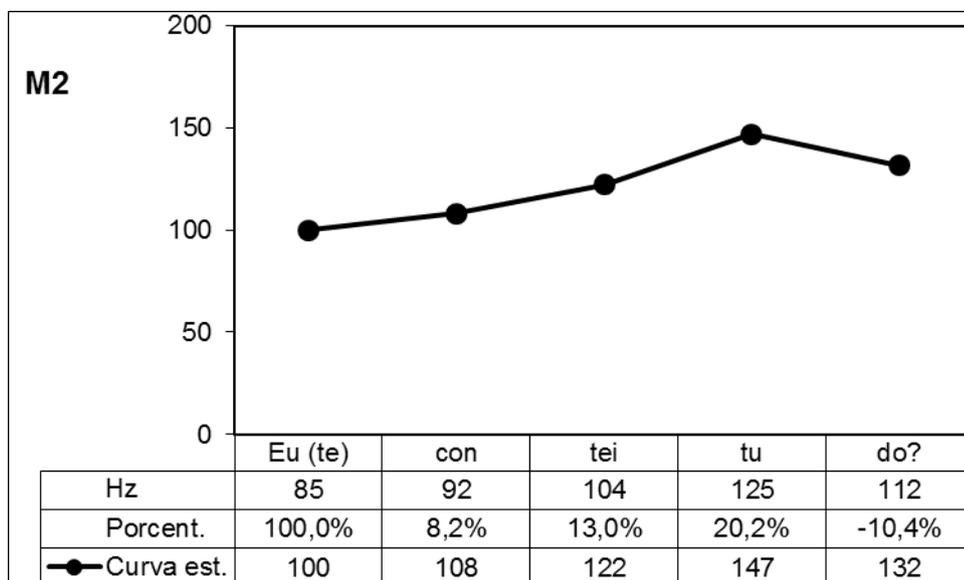


Figura 22 - Contorno melódico de "Eu te contei tudo?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo ascendente do português do Brasil.

O excerto seguinte (Figura 23), "Ou eles são firmãos", traz um enunciado com ascendo de 26,3% e descenso de -16,8%.

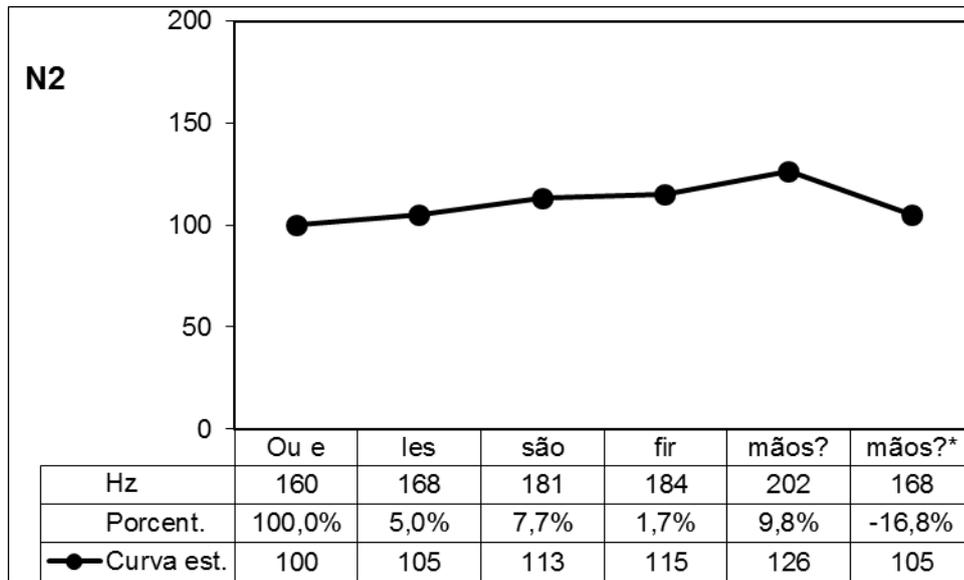


Figura 23 - Contorno melódico de "Ou eles são firmãos?" do padrão IF com núcleo elevado e corpo ascendente do português do Brasil.

5.1.4 Padrão (3): inflexão final ascendente-descendente

O último padrão /+I/, inflexão final ascendente-descendente, apresentou quinze enunciados no corpus analisado. A figura abaixo apresenta o modelo de enunciados com esse padrão (Figura 24). Assim como o padrão com núcleo elevado e corpo plano, o padrão de inflexão final ascendente-descendente apresenta três valores e duas direções, ascenso e descenso, como uma de suas características. Porém, a diferença entre esses padrões é que, no padrão agora apresentado, o núcleo do enunciado começa baixo e há um ascenso e logo um descenso. Além disso, apresenta anacruz e primeiro pico opcionais. Na IF circunflexa, o ascenso pode ser de, no mínimo, 15%, chegando a 62% em um enunciado analisado.

Esse padrão pode ser observado também na língua espanhola, caracterizado por um anacruz com ascendo até 25%, com primeiro pico na vocal átona posterior, um corpo plano até o núcleo e inflexão final circunflexa ascendente-descendente de 25% até 55%, chegando até o ponto mais baixo onde começou a inflexão. Ademais, alguns enunciados podem não apresentar anacruz ou corpo descendente.

Na língua catalã, esse padrão tem características de ênfase e carrega um significado de cortesia. Assim, certamente teríamos desvios na competência comunicativa se, sem o conhecimento dessa característica pragmática da língua catalã, um falante de espanhol utilizasse esse padrão com a intenção de fazer uma pergunta na língua catalã. Da mesma forma, um nativo da língua catalã, tentando parecer cortês, poderia ser mal interpretado por um falante de língua portuguesa ou espanhola, ou não conseguir identificar enunciados produzidos por eles como sendo uma pergunta.

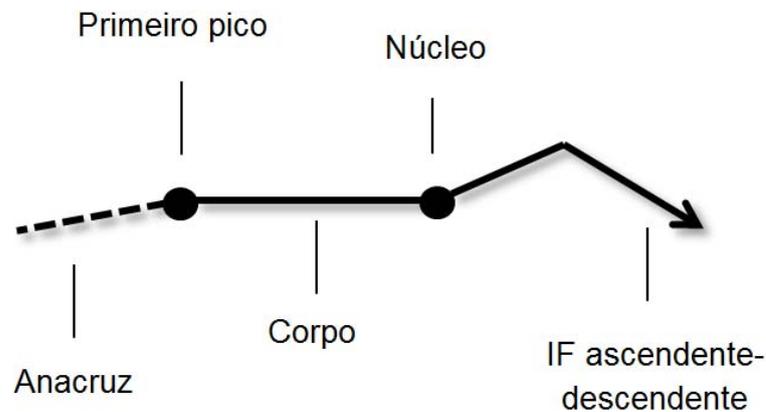


Figura 24 - Modelo de IF ascendente-descendente.

A próxima figura (Figura 25), diz respeito ao excerto de “Tu disse que ia estar super feliz hoje?” e apresenta as características descritas acima para o padrão de IF ascendente-descendente. A inflexão final começa no primeiro valor h_0 com um ascenso de 18,9%, que culmina até o segundo valor de h_0^* , e logo ocorre descenso de -25,4% em $-je$. Ademais, nesse enunciado, não há anacruz.

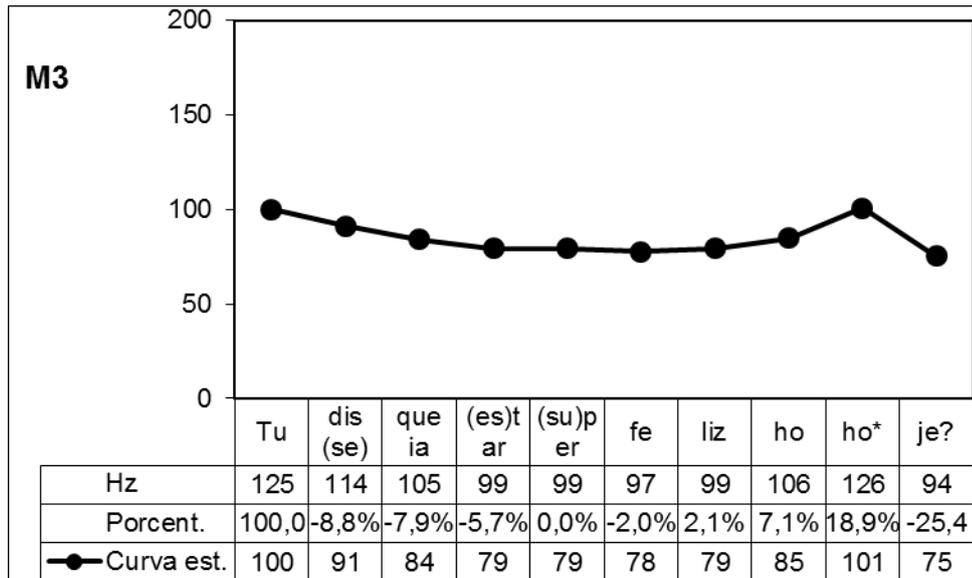


Figura 25 - Contorno melódico de "Tu disse que ia estar super feliz hoje?" do padrão IF ascendente-descendente do português do Brasil.

No próximo excerto (Figura 26), "Essa vocês ainda têm contato?", o núcleo baixo está a 1,1%, e logo há um ascenso de 50,3% em *-ta** e um descenso em *-to?* de -27,1%. Diferentemente do anterior, nesse excerto há anacruz e primeiro pico, com ascendo de 16,4%.

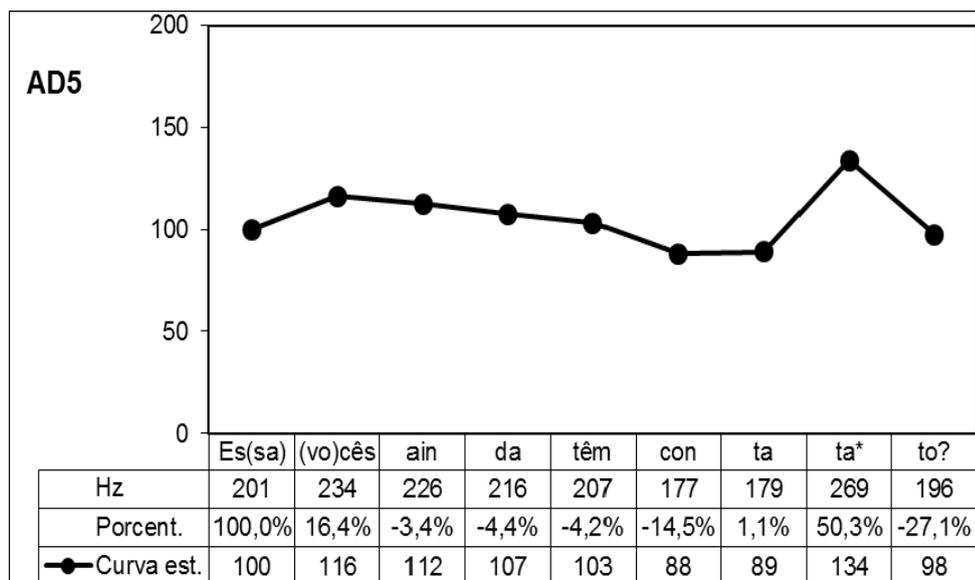


Figura 26 - Contorno melódico de "Essa vocês ainda têm contato?" do padrão IF ascendente-descendente do português do Brasil.

No último excerto do padrão agora descrito (Figura 27), “Tem um sinal verde?”, o núcleo baixo está a 4,3%, e logo ocorre um ascenso de 17,7%, em *ver**, e um descenso de -22,0% em *-de?*. Nesse excerto não há anacruz.

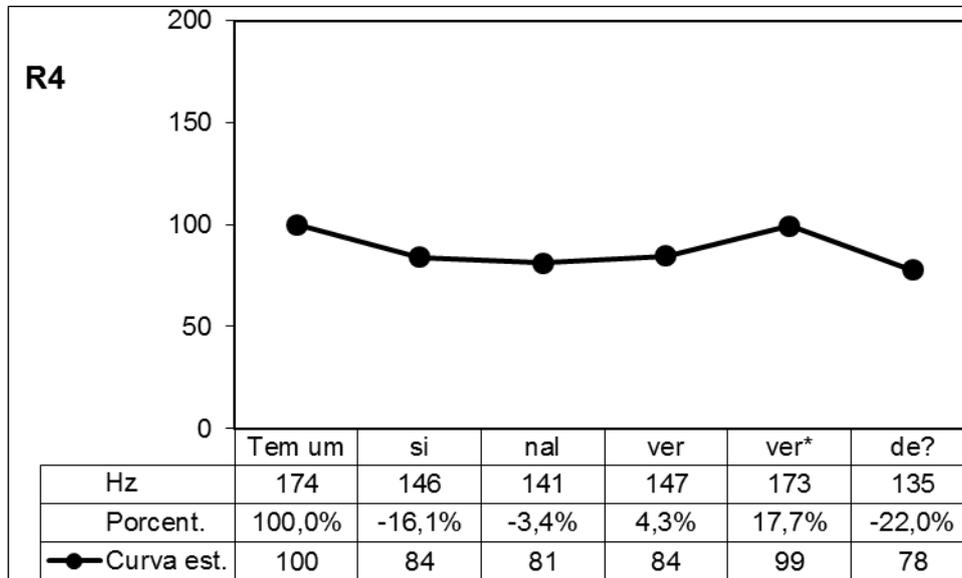


Figura 27 – Contorno melódico de “Tem um sinal verde?” do padrão IF ascendente-descendente do português do Brasil.

5.2 Padrões /-I/

Além dos quatro padrões apresentados acima /+I/ – (1) inflexão final ascendente (+20% ~ +30%); (2a) inflexão final com núcleo elevado e corpo plano; (2b) inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente; e (3) inflexão final ascendente-descendente –, no corpus analisado foi possível verificar dois padrões /-I/, ou seja, perguntas que não apresentam, em sua entonação, elementos que possam transmitir sua intenção ao ouvinte e precisam de elementos que assim a caracterizem, como pronomes interrogativos, por exemplo. Esses padrões são (i) inflexão final descendente (-20% ~ -40%); e (ii) inflexão final plana (-15% ~ +15%).

5.2.1 Inflexão final descendente (-20% ~ -40%)

O primeiro padrão /-I/ é o de inflexão final descendente (-20% ~ -40%), que é caracterizado por um descenso após o núcleo, como é apresentado na figura abaixo (Figura 28). Esse padrão pôde ser observado em vinte enunciados analisados nessa pesquisa e, em todos os casos, as partículas interrogativas e o contexto deixam claro que se trata de perguntas. Esse padrão de enunciado apresenta um corpo plano ou levemente descendente, porém, em alguns excertos, foi possível observar a presença de um anacruz e primeiro pico, com ascenso de 15% até 30%.

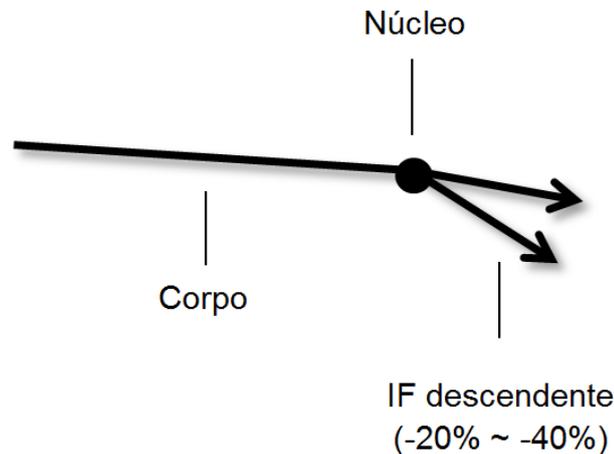


Figura 28 – Modelo de IF descendente (-20% ~ -40%)

O primeiro excerto apresentado (Figura 29), “Como que é sua roupa?”, apresenta um descenso de -39% após seu núcleo. Além disso, é possível observar o anacruz e o primeiro pico, com ascenso de 16,8%.

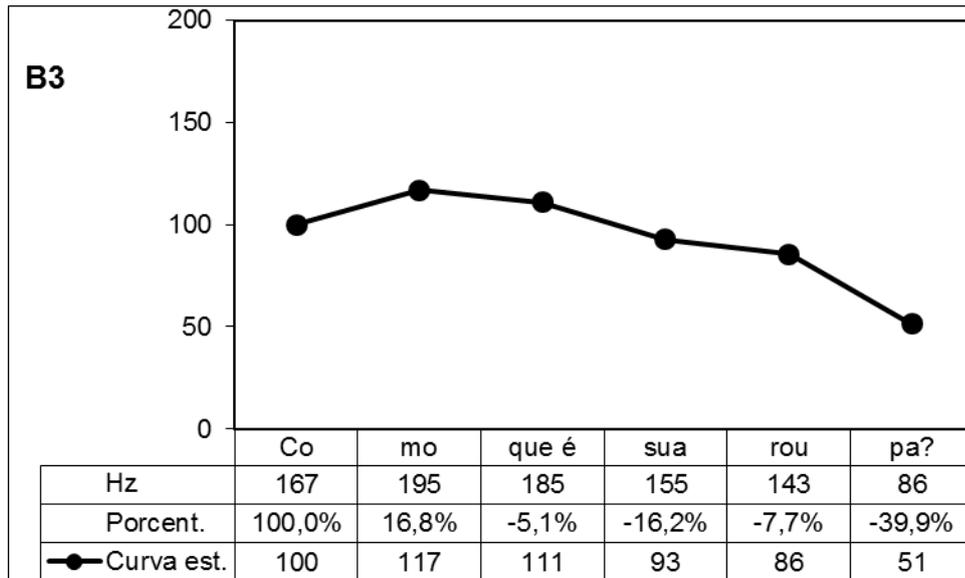


Figura 29 - Contorno melódico de "Como que é sua roupa?" do padrão de IF descendente do português do Brasil.

O próximo excerto (Figura 30), "Então esse é seu critério?", exibe um descenso de 20,6% após seu núcleo e não apresenta anacruz ou primeiro pico.

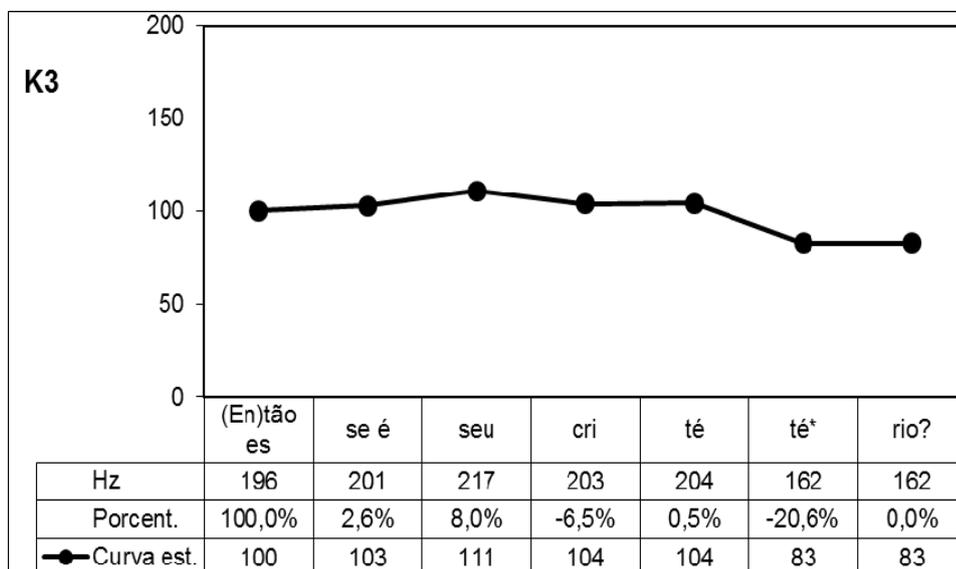


Figura 30- Contorno melódico de "(En)tão esse é seu critério?" do padrão de IF descendente do português do Brasil.

Por fim, o próximo excerto (Figura 31), "Qual a graça?", apresenta descenso de -26,5% em *gra(ça)?**. Além disso, apresenta anacruz e primeiro pico, com ascenso de 46,7%.

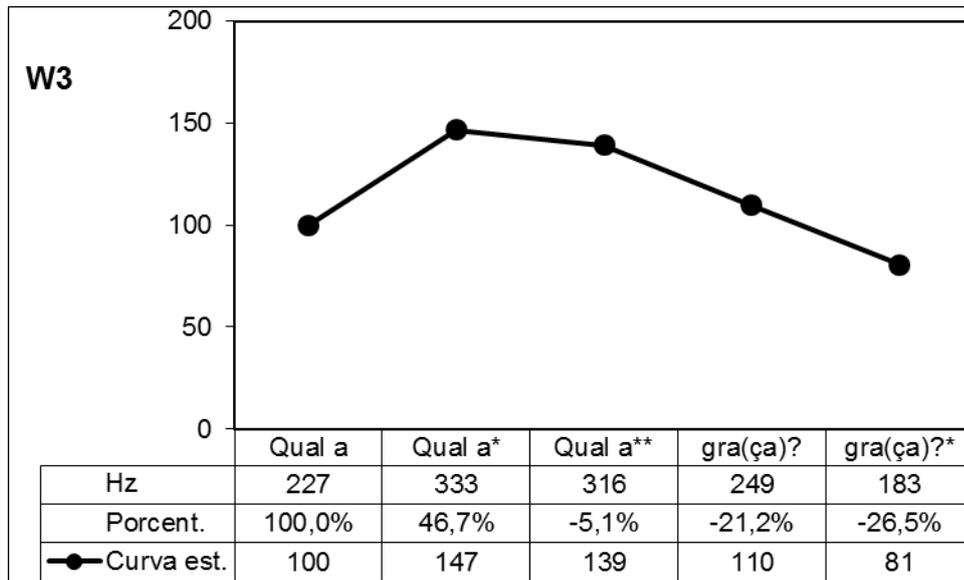


Figura 31- Contorno melódico de "Qual a graça?" do padrão de IF descendente do português do Brasil.

No corpus analisado, foi possível ainda verificar o padrão enfático /+E/, com ascenso superior a 60%. No excerto abaixo (Figura 32), "Quantos anos?", há um descenso de 63% após o núcleo, desde *tos a-* até *-nos?*. Ademais, não é possível observar anacruz ou primeiro pico nesse excerto.

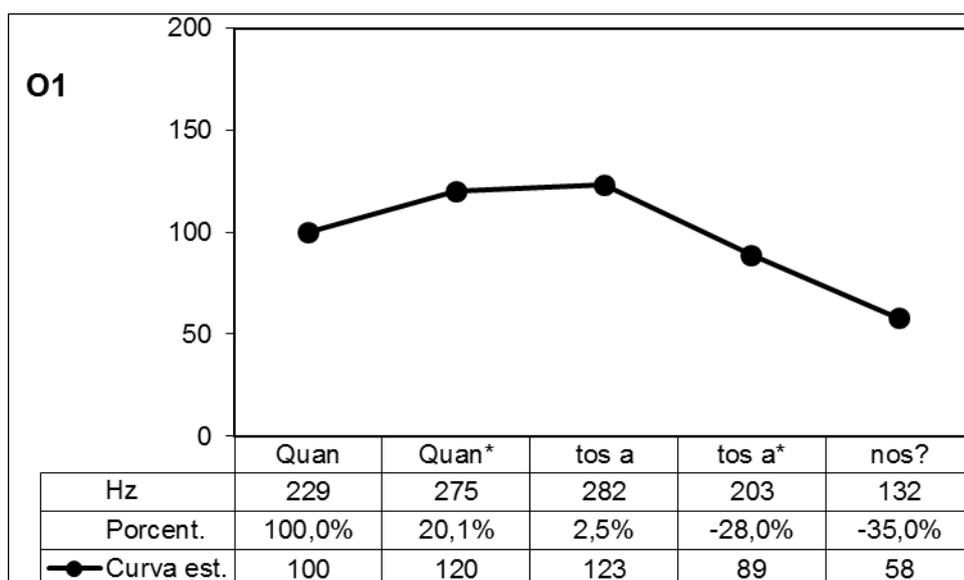


Figura 32- Contorno melódico de "Quantos anos?" do padrão de IF descendente enfático do português do Brasil.

5.2.2 Inflexão final plana (-15% ~ +15%)

O último padrão encontrado /-I/, inflexão final plana (-15% ~ +15%), pôde ser observado em 31 enunciados do corpus. Sua representação pode ser exibida pela figura abaixo (Figura 33) em que, após o núcleo, a inflexão pode ser ascendente ou descendente em 15%, com corpo plano. Em raros excertos do corpus analisado, é possível identificar um anacruz e primeiro pico em enunciados caracterizados como IF plana. Da mesma forma que o padrão anteriormente exposto, os enunciados com padrão de inflexão final plana (-15% ~ +15%) dependem do contexto ou de elementos gramaticais (pronomes interrogativos) para serem identificados como uma pergunta.

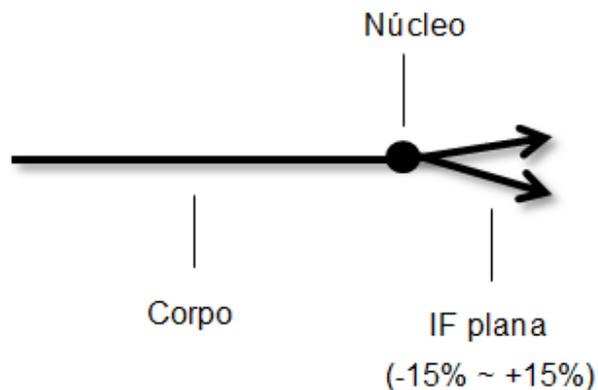


Figura 33 - Modelo de IF final plana (-15% ~ +15%).

No primeiro excerto desse padrão (Figura 34), “Mas já tentou falar uma vez?”, é possível perceber um ascenso final de 2,4%, em vez?, característico desse padrão. Observa-se, também, que não há anacruz ou primeiro pico nesse excerto.

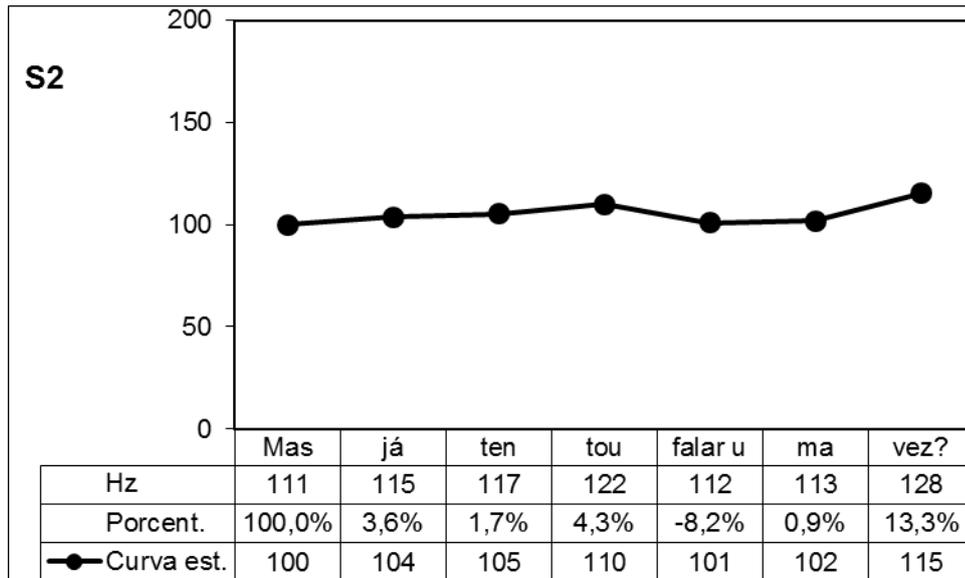


Figura 34 - Contorno melódico de "Mas já tentou falar uma vez?" do padrão de IF plana do português do Brasil.

No próximo excerto (Figura 35), "Quem é a Paulinha no jogo?", observa-se o descenso final de -4,4%, em *-go?*, e ainda a utilização do pronome interrogativo *quem*. Além disso, não há anacruz ou primeiro pico no enunciado.

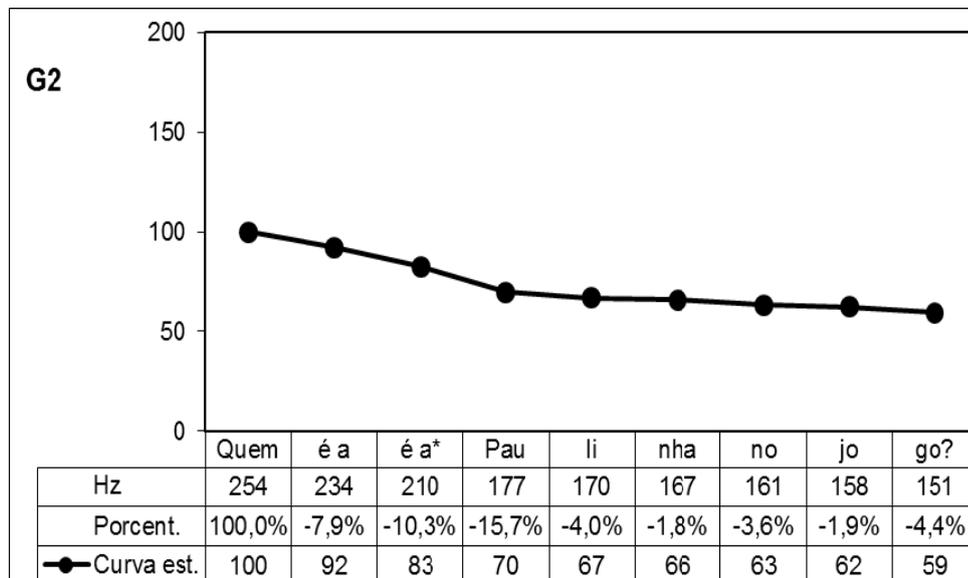


Figura 35 - Contorno melódico de "Quem é a Paulinha no jogo?" do padrão de IF plana do português do Brasil.

No último excerto analisado (Figura 36), "Você não iam se justificar?", a inflexão final é de -8,6%, em *-car?*, e, assim como o excerto anterior, utiliza o pronome

interrogativo para ser percebida como pergunta. Diferentemente dos excertos anteriores, esse apresenta anacruz e primeiro pico, com ascenso de 16,6%.

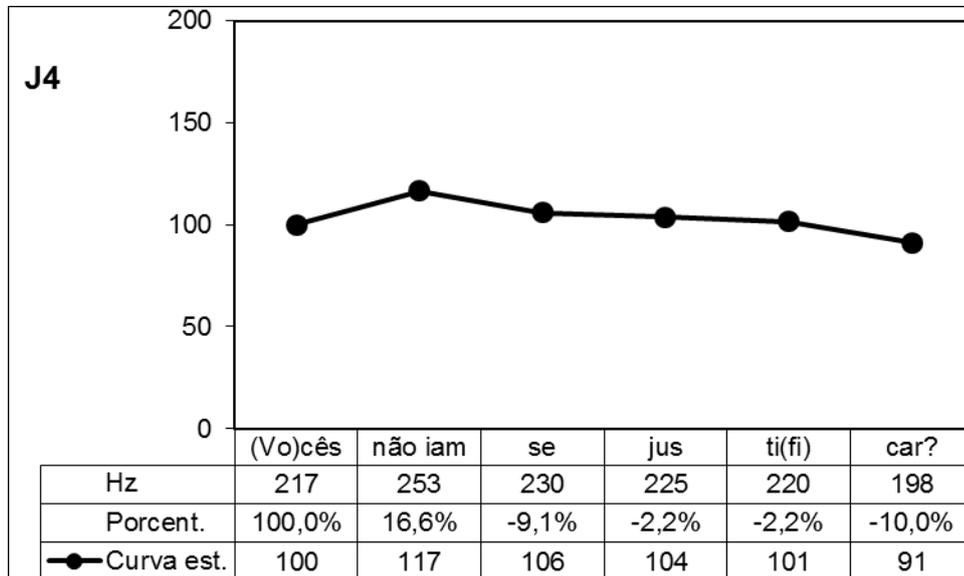


Figura 36 - Contorno melódico de "Vocês não iam se justificar?" do padrão de IF plana do português do Brasil.

5.3 Reflexão

Como já explicitado no início deste capítulo, com a utilização do método MAS, foi possível definir de quatro padrões /+I/, ou seja, que enunciados que não necessitam de marcas gramaticais ou contextualização para serem identificados como interrogativos: (1) inflexão final ascendente (+20% ~ +30%); (2a) inflexão final com núcleo elevado e corpo plano; (2b) inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente; e (3) inflexão final ascendente-descendente. Ressalte-se que os padrões (2a) inflexão final com núcleo elevado e corpo plano e (2b) inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente foram identificados como derivações de um único padrão: inflexão final com núcleo elevado. Ademais, foi possível identificar dois padrões /-I/, ou seja, perguntas relativas, que necessitam de outros elementos da língua para serem reconhecidas como interrogativas: (i) inflexão final descendente (-20% ~ -40%); e (ii) inflexão final plana (-15% ~ +15%). Ao observarmos a tabela abaixo (Tabela 11), é possível ter uma visão geral de todos os padrões identificados nesse trabalho:

Tabela 11 - Tabelas de padrões do português do Brasil.

	Padrões	Representação	Ênfase /+E/
/+I/	(1) Inflexão final ascendente (+20% ~ +30%).	<p>Primeiro pico Núcleo Anacruz Corpo IF ascendente (+20% ~ +30%)</p>	Ascenso de +40% ~ 50%
	(2a) Inflexão final com núcleo elevado e corpo plano.	<p>Primeiro pico Núcleo Anacruz Corpo IF com núcleo elevado e corpo plano</p>	Ascenso de +40%
	(2b) Inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente.	<p>Núcleo Corpo IF com núcleo elevado e corpo ascendente</p>	Descenso de -40%
	(3) Inflexão final ascendente-descendente.	<p>Primeiro pico Núcleo Anacruz Corpo IF ascendente-descendente</p>	---
/-I/	(i) Inflexão final descendente (-20% ~ -40%).	<p>Núcleo Corpo IF descendente (-20% ~ -40%)</p>	Ascenso de +60%
	(ii) Inflexão final plana (-15% ~ +15%).	<p>Núcleo Corpo IF plana (-15% ~ +15%)</p>	---

Na próxima tabela (Tabela 12), é possível observar a incidência em que cada padrão definido nesse trabalho ocorreu no corpus analisado:

Tabela 12 - Incidência de enunciados por padrões.

	Padrões	Quantidade de enunciados	Porcentagem
/+I/	(1) Inflexão final ascendente (+20% ~ +30%).	35	25%
	(2a) Inflexão final com núcleo elevado e corpo plano.	28	20%
	(2b) Inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente.	5	3,6%
	(3) Inflexão final ascendente-descendente.	15	10,7%
/-I/	(i) Inflexão final descendente (-20% ~ -40%).	20	14,3%
	(ii) Inflexão final plana (-15% ~ +15%).	31	22,1%

Ressalte-se que seis enunciados analisados (4,3%) não comportavam características de nenhum dos padrões apresentados nesse trabalho, porém, sua análise tampouco incorreu em um novo padrão.

A seguir, com base no artigo *Melodic Analysis of Speech (MAS): aplicaciones en la comparación de lenguas*, de Font-Rotchés (2011), faremos uma comparação entre os padrões de enunciados interrogativos nas línguas espanhola, catalã e portuguesa para verificarmos as similitude entre esses padrões nas três línguas e assim identificarmos as possíveis quebras interacionais que essas semelhanças ou diferenças podem ocasionar.

Tabela 13 - Comparação entre os padrões interrogativos do português do Brasil, do espanhol e do catalão.

Comparação entre os padrões interrogativos		
Português do Brasil	Espanhol	Catalão
<p>(1) IF ascendente (+20% ~ +30%)</p>	<p>IF ascendente (+70%)</p>	<p>IF ascendente (+80%)</p>
<p>(2a) IF com núcleo elevado e corpo plano</p>	<p>Na língua espanhola, o padrão que se assemelha a este carrega significado enfático, ou seja, outra característica linguística/fonética.</p>	<p>IF com núcleo elevado (+50%)</p>
<p>(2b) IF com núcleo elevado e corpo ascendente</p>		
<p>(3) IF ascendente-descendente</p>	<p>IF ascendente-descendente</p>	<p>Esse padrão existe na língua catalã, porém, carrega significado enfático (aspecto linguístico/fonético) e de cortesia (aspecto paralinguístico).</p>

Percebe-se, assim, que nem todos os padrões interrogativos encontrados no português do Brasil são comuns às outras duas línguas, consideradas próximas em suas origens latinas. Além disso, no caso dos padrões comuns às três línguas, suas características de ascenso e descenso nem sempre são as mesmas, por essa razão, não é possível afirmar que entonações feitas utilizando-se os padrões das outras línguas possam ser entendidas como interrogativas, ou seja, se um brasileiro, ao utilizar um padrão comum às três línguas para produzir uma frase interrogativa, não fizer o ascenso adequado, pode ter seu enunciado interpretado como uma afirmação

ou como uma suspensiva. Em casos em que há diferenças de aspectos paralinguísticos, como no padrão IF ascendente-descendente, os mal-entendidos podem ser maiores: um catalão, ao utilizar corretamente o padrão supramencionado para produzir um enunciado no português do Brasil, o fará com intenções de cortesia, porém sua será frase interpretada como uma pergunta.

6 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE ENTONAÇÃO

Após verificar que os livros didáticos hoje utilizados no ensino de PLE têm dificuldade em trabalhar com a entonação da língua, definiu-se seis padrões de entonação de interrogativa para o português do Brasil. Dessa forma, passo agora à proposição de orientações didáticas que sejam capazes de ensinar a estrangeiros as generalizações feitas no capítulo anterior. Para isso, utilizarei os ensinamentos de Cortés Moreno (2002a), em seu estudo **Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente**, de Larsen-Freeman (2000), em seu livro **Techniques and Principles in Language Teaching**, e de Xavier (1999), em sua tese doutoral **A aprendizagem em um programa temático de LE (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**.

Ao refletirmos sobre o ensino da pronúncia no ensino de LE, logo imaginamos exercícios que abordem as dificuldades dos alunos em produzir alguns sons de letras ou grafemas da língua alvo. Porém, em uma conversação, esse aspecto é facilmente superado por outras características que também necessitam ser trabalhadas, como mudança de ênfase nas sílabas átonas, pausas inadequadas ou a falta dessas, entonação imprópria etc. Além do sotaque estrangeiro característico, algumas características prosódicas do discurso de alunos de LE também podem se transformar em barreiras para a boa interação oral. Dessa forma, além do ensino de pronúncia de sons da LE, também deve ganhar espaço em sala de aula o ensino de sotaque, ritmo, entonação e uso de pausas.

Percebe-se, assim, a necessidade de se pensar em como o ensino da prosódia, em especial da entonação, estaria distribuído em um método de ensino de línguas, ou seja, como gradualmente ele seria ensinado em uma aula de LE. Em nenhum dos métodos e abordagens comentados nessa pesquisa, Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa e Sociointeracionismo, há menção em como se trabalhar esse aspecto da língua. Nesse sentido, é necessário refletirmos sobre como esse conteúdo está relacionado com os outros já amplamente estudados linearmente no ensino de línguas, como a gramática e o léxico, em uma visão mais concreta, como esse conteúdo estaria distribuído em um livro didático de PLE.

Como vimos no capítulo anterior, há várias maneiras de produzirmos a entonação de uma pergunta em português do Brasil. Mesmo os falantes nativos, em alguns dos padrões encontrados (/-/), necessitam do contexto para compreender que se trata de uma pergunta. Assim, ao nos depararmos com erros de entonação, o contexto tem papel fundamental, já que os dois elementos estão intrinsecamente ligados. Em sala de aula, esses erros são minimizados pelo professor, que colabora com o aluno. Porém, fora de sala de aula, os alunos não têm mais o mesmo tipo de colaboração por parte de seus interlocutores e deve ter habilidades que permitam com que eles possam produzir e compreender mensagens levando em conta também a entonação. Erros de pronúncia são geralmente passíveis de tolerância por parte dos nativos da LE, entretanto, é comum serem menos tolerantes quando se trata de erros de entonação. Em situações mais graves, as interações do interlocutor podem ser vistas como arrogantes, antipáticas, agressivas etc. Também, como explicitado no capítulo anterior, línguas próximas, como o espanhol, o português e o catalão, têm padrões interrogativos, em sua maioria, distintos, e, mesmo aqueles comuns às três línguas, apresentam especificidades que podem ocasionar mal-entendidos.

6.1 Seleção da metodologia de ensino

Entendemos que a entonação deve ser ensinada observando-se o contexto em que o aluno de LE está inserido e buscando promover o interesse desse aluno em desenvolver essa habilidade na comunicação oral. Tendo por base os ensinamentos dos grandes autores que aprofundam os estudos sobre os métodos Comunicativo, Sociointeracional e Audiolingual, optamos por desenvolver nessa pesquisa orientações didáticas disciplinadas no método de ensino baseado em tarefas. A escolha desse método se deu em função de suas características interacionais, em que o aluno usa a LE em tarefas reais, expressivas para o aluno. Ao trabalhar realizando as tarefas, os alunos têm a oportunidade de interagir na língua, checando a informação com seu colega, resolvendo problemas, pedindo auxílio, negociando com os outros estudantes etc. Há assim, um intenso uso da linguagem oral, proporcionando o ensejo de se perceber as nuances da entonação da LE.

O grande desafio é então perceber como se dará a cadência em que os elementos da LE devem ser ensinados para que se possa inserir a entonação nesse fluxo. Pienemann (1985), afirma que o conteúdo ensinado em uma LE deve ser sequenciado de acordo com os elementos gramaticais, ou seja, deve haver um fluxo de conteúdo no processo aquisição da língua. Assim, a aprendizagem de LE, tanto em contextos naturais como de instrução formal, deve seguir um curso de estágios e, em cada um deles, o aluno deve desenvolver os pré-requisitos de língua para prosseguir para o estágio subsequente. Seus ensinamentos vão de encontro com a Teoria de Aquisição de Segunda Língua de Krashen (1982), em que se defende a ideia de que, para que ocorra a aquisição, o aprendiz deve sair do estágio I (sua competência na língua) para o I+1, o próximo nível da língua, sendo necessário um estímulo com um insumo que esteja acima do conhecimento de língua atual.

Diferentemente de Pienemann, Krashen rejeita a instrução formal e a correção como formas de promover a aquisição de LE. Para esse autor, o ensino de LE deve ir além das formas gramaticais, já que elas contribuiriam apenas para monitorar a produção de língua. Segundo Xavier (1999, p.25), a visão de Pienemann não leva em consideração “fatores internos e externos que influenciam a rota de aquisição/aprendizagem como, por exemplo, a motivação, os interesses dos alunos, seu contexto social, suas atitudes e estilos de aprendizagem”.

Para a construção de orientações didáticas que possam fornecer subsídios para o ensino da entonação da língua, é necessário levar em consideração que a sala de aula deve oferecer não somente os ensinamentos do professor, mas também proporcionar um espaço de interação entre alunos e professor. A sala de aula é assim um espaço de co-produção de conhecimento, em que tanto aluno quanto professor devem promover a produção na LE e assim a troca de conhecimento.

Nesse sentido, optei por um método de ensino que proporcionasse a interação entre os participantes do ensino, professor e aluno, priorizando as experiências de aprender ao invés do produto da aprendizagem, a metodologia de ensino baseada em tarefas.

Há diversas definições de tarefa na literatura. Para Vidal (2007, p. 173), seguindo os ensinamentos de Breen (1987) e Nunam (1989), tarefa diz respeito a “qualquer tentativa estruturada de aprendizagem de línguas [...] ‘que leve o aprendiz a [...] compreender, manipular, produzir e/ou interagir na língua-alvo enquanto

sua atenção é principalmente [mas não exclusivamente] focalizada no significado, em vez de na forma”.

Long (1985), em uma visão menos pedagógica, define tarefa como:

(...) um trabalho realizado para si mesmo ou para os outros, gratuitamente ou por alguma recompensa. Exemplos de tarefa incluem: pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um sapato, fazer uma reserva de avião, emprestar um livro da biblioteca, fazer exame de motorista, datilografar uma carta, pesar um paciente, organizar cartas, fazer uma reserva de hotel, preencher um cheque, procurar uma rua e ajudar alguém a atravessá-la. Em outras palavras, por tarefa entende-se uma centena de coisas que as pessoas fazem em seu dia-a-dia, no trabalho, lazer e nos entremeios. (p. 89) (5c)

As tarefas são assim ações desempenhadas por um indivíduo no cotidiano. Nesse sentido, Scaramucci (1996) agrega a esse conceito a definição as atividades do mundo real, isto é, aquelas que refletem contextos de uso semelhantes aos encontrados em L2 ou na LM dos alunos. Em uma visão mais voltada para o ensino-aprendizagem de língua, a autora define o termo.

Tarefa é um termo usado em Lingüística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados nos moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica etc. (p. 4-5)

A autora reforça que algumas atividades desenvolvidas em sala de aula não podem, entretanto, ser denominadas como tarefas, pois não permitem ao aluno adequar sua fala ao interlocutor e ao propósito da comunicação, como é o caso de tarefas descontextualizadas ou mecanizadas.

Richards, Platt e Weber (1986), defendem ainda que a tarefa é um meio pelo qual o aluno processa ou compreende a língua-alvo para poder expressar uma resposta, seja ela verbal ou não-verbal. Assim, para esses autores, a tarefa ideal para o

ensino comunicativo de língua é aquela que vai além da prática e promove uma interação com propósito comunicativo.

Outra definição de tarefa é formulada por Willis (1996a), que a vê como sendo uma atividade na qual os alunos utilizam seus próprios recursos linguísticos para satisfazerem o propósito comunicativo por ela determinado. Dessa maneira, os alunos devem usar a língua-alvo para “resolver problemas, solucionar enigmas, jogar ou compartilhar experiências” (p. 53). Excluem-se assim as atividades, como as encontradas na página 95 do livro **Muito Prazer: fale o português do Brasil**, que determinam as estruturas que devem ser usadas. Quanto às tarefas que propõe a representações de papéis, o autor defende que devem sempre ter como um objetivo comunicativo, ou seja, deve haver uma ação social envolvida.

6.2 Modelo de tarefas para o ensino de entonação em LE

O ensino da entonação deve estar inserido em todo o currículo de ensino de uma LE. Deve, portanto, abranger o *syllabus*, as atividades propostas, a avaliação etc. Em um primeiro momento, pode haver uma comparação entre a entonação e acentuação da LM do aluno e a língua alvo. Cortés Moreno (1998) e Cantero (1988) demonstraram que, mesmo que as duas línguas sejam distantes entre si, algumas estruturas entoacionais poderão ser já reconhecidas pelos alunos. (CORTÉS MORENO, 2002a, p.72). Assim, é necessário que o conteúdo ensinado se acerque da realidade do aluno para que haja o interesse em aprender aquela LE.

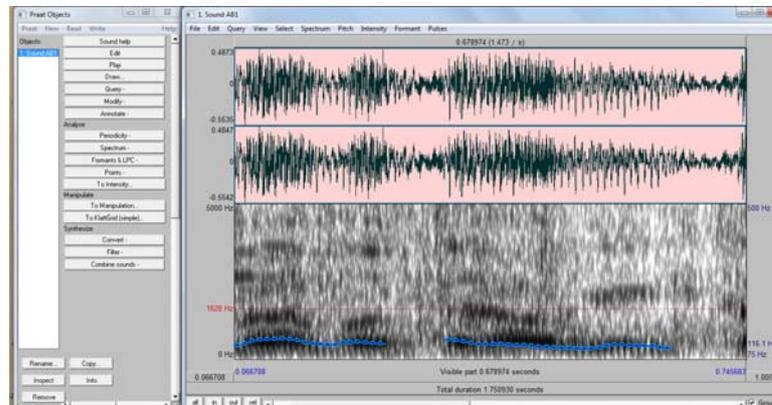
Quando se trabalha com um assunto autêntico, ou seja, um assunto que realmente seja relevante para os alunos no mundo fora da sala de aula, é necessário dar suporte ao idioma, há a necessidade de fornecer outros elementos da língua para que os alunos possam desenvolver aquele determinado assunto. No nosso caso, esse novo elemento seria a entonação, agregada aos elementos gramaticais e lexicais usualmente presentes em uma aula de LE.

Vamos assim apontar alguns exemplos de tarefas que podem ser propostas aos alunos com o intuito de trabalharmos a entonação da língua em um nível avançado de LE. Ressalte-se que os padrões /-I/ [inflexão final descendente (-20% ~ -40%) e inflexão final plana (-15% ~ +15%)] não serão objeto de ensino nas aulas de

PLE uma vez que esses padrões não apresentam características unicamente interrogativas, ou seja, necessitam do contexto ou de marcas gramaticais para serem assim identificados.

Exemplo 1

Como exemplo de tarefa para o ensino da entonação, é possível, a partir dos modelos apresentados no presente trabalho, utilizando o *software* Praat, manipular alguns enunciados considerados interrogativos para que os alunos possam perceber as diferentes entonações que esses enunciados podem apresentar. Além disso, o contrário também é viável, ou seja, manipular um enunciado declarativo transformando-o em um dos padrões de interrogativo. Para complementar o exercício, os alunos ouvem as diferentes entonações para determinados enunciados e completam com o símbolo de pontuação que for necessário: [.), [?], [!].



Tarefa 1.

Contextualização: os alunos irão programar uma viagem que farão para conhecer uma cidade nova. Devem decidir que dia irão fazer a viagem, que meio de transporte utilizarão para se deslocar até aquela cidade, onde ficarão hospedados, que pontos turísticos irão conhecer etc. Para produzir as perguntas que terão que fazer entre si para definir a viagem, os alunos devem responder ao exercício abaixo.

Depois de ouvir o diálogo transcrito abaixo, complete com os símbolos de pontuação [.], [?] ou [!] os enunciados de acordo com as entonações que você perceber:

T: Quer tirar uma opção de voto para uma menina que acabou de chegar?
 M: Que quer me colocar no paredão.
 T: Que lado que ela quer? Não tô falando que tem guerra entre homem e mulher, mas ela tem que saber o que ela quer.
 M: É...

- i) Quer tirar uma opção de voto para uma menina que acabou de chegar ___
- ii) Quer tirar uma opção de voto para uma menina que acabou de chegar ___
- iii) Quer tirar uma opção de voto para uma menina que acabou de chegar ___
- iv) Que lado que ela quer ___
- v) Que lado que ela quer ___
- vi) Que lado que ela quer ___

Exemplo 2

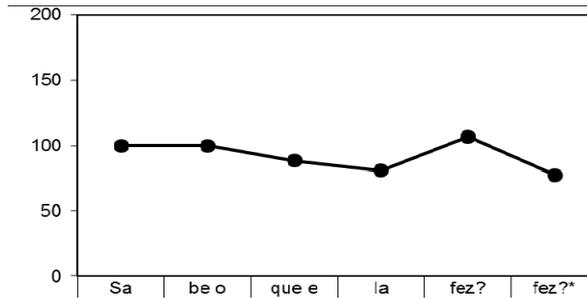
No próximo exemplo, os alunos ouvem os enunciados interrogativos e observam os gráficos que se fazem a partir dessas entonações, atentando-se para as linhas onduladas que representam sua ascensão e descenso. Após essa assimilação, os alunos produzem seus próprios gráficos, ouvindo alguns enunciados retirados de programas de auditório.

Tarefa 2.

Contextualização: os alunos prepararão uma festa de despedida do semestre. Assim, devem decidir entre si o local e o horário de realização da festa, o cardápio, o número de convidados etc. Para produzir as perguntas necessárias para que possam interagir, devem responder ao exercício abaixo.

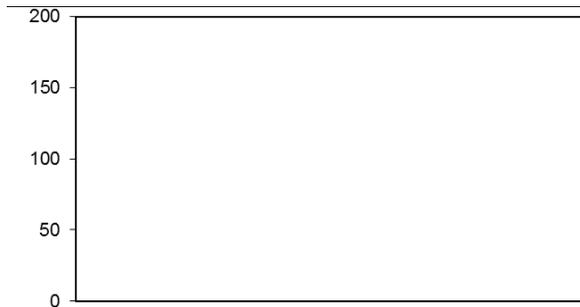
Ouçã os enunciados transcritos abaixo e observe o gráfico que se constrói com cada um deles:

V: Sabe o que ela fez?



Proponha agora sua representação gráfica para o próximo enunciado que você vai ouvir:

F: Você tem essa hipótese formada, então?



Exemplo 3

Nesse exemplo, os alunos ouvem enunciados interrogativos e apontam, em uma lista de padrões, a que corresponde à declaração que ouviu.

Tarefa 3.

Contextualização: os alunos devem se inscrever em um torneio interescolar de esportes diversos. Devem decidir em que modalidade de esporte irão disputar, formar equipes ou duplas, definir um grito de guerra para a turma etc. Para isso, devem responder ao próximo exercício.

Levando em consideração a tabela de padrões de entonação interrogativa do português do Brasil, aponte quais padrões foram utilizados no diálogo abaixo:

M: Te contei do Wesley, não?
 F: Não... O quê? Me conta.
 M: Ele veio atrás. Tava escovando os dentes ai ele falou assim
 “Como que era o cara que você tava aqui? Era forte, malha-

do?” ai eu falei assim “Ah! Gente boa...”.

Padrões	
/+I/	(1) Inflexão final ascendente (+20% ~ +30%).
	(2a) Inflexão final com núcleo elevado e corpo plano.
	(2b) Inflexão final com núcleo elevado e corpo ascendente.
	(3) Inflexão final ascendente-descendente.

- i. () Te contei do Wesley, não? iii. () Como que era o cara que você tava aqui?
- ii. () O quê? iv. () Era forte, malhado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisas, norteadores desta pesquisa: (i) como os livros didáticos de português como língua estrangeira trabalham a oralidade, com foco especial na prosódia/entonação?; (ii) quais são os padrões melódicos de enunciados interrogativos do português do Brasil no estado de São Paulo?; e (iii) como esses padrões podem ser aplicados em sala de aula, auxiliando na aprendizagem da entonação interrogativa do português do Brasil?

Com o objetivo de responder à primeira pergunta, foram analisados os seis livros didáticos de maior relevância para o ensino de PLE hoje: (i) Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros (LIMA et al, 1991); (ii) Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (Florissi et al, 1999); (iii) Tudo bem?: português para a nova geração (FLORISSI et al, 2000); (iv) Interagindo em português: textos e visões do Brasil (HENRIQUES et al, 2001); (v) Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (KLOBUCKA et al, 2007); e (vi) Muito Prazer: fale o português do Brasil (FERNANDES et al, 2008). Com essa análise, concluiu-se que não há, em nenhum dos livros mencionados, proposição de exercícios que trabalhem a prosódia/entonação do português brasileiro, já que a maioria dos exercícios solicita leitura, audição e repetição de diálogos não-autênticos.

Após a comprovação de que os livros didáticos mencionados acima não abordam completamente a oralidade, somente a produção da LE através da repetição de textos e diálogos fabricados, comprovou-se a necessidade de um estudo sobre a entonação dos enunciados do português do Brasil. Por ser esse um objeto de pesquisa bastante extenso, optou-se por determinar o padrão melódico somente dos enunciados interrogativos.

Assim, para proceder à padronização dos enunciados e responder à segunda pergunta de pesquisa, utilizamos os embasamentos teórico-metodológicos de Cantero (2002), revisado e ampliado por Font-Rotchés (2007) e estabelecido em Cantero & Font-Rotchés (2009) e em Font-Rotchés e Cantero (2009). Nessa análise, foram determinados quatro padrões /+I/: (1) inflexão final ascendente (+20% ~ +30%); (2a) inflexão final com núcleo elevado e corpo plano; (2b) inflexão final com núcleo

elevado e corpo ascendente; e (3) inflexão final ascendente-descendente. Foi observado também que haveria apenas um padrão de inflexão final com núcleo elevado, mas com duas variações de corpo, corpo plano (2a) e corpo ascendente (2b). Ademais, foi possível identificar dois padrões /-I/: (i) inflexão final descendente (-20% ~ -40%); e (ii) inflexão final plana (-15% ~ +15%).

Para responder à última pergunta de pesquisa deste trabalho, dentre as várias metodologias de ensino que trabalham a oralidade da LE, optamos por utilizar a metodologia de ensino por tarefas e exemplificamos três distintas tarefas que podem ser propostas para que os padrões expostos acima possam ser ensinados em sala de aula. A escolha dessa metodologia se deu por suas características que permitem promover a interação entre os alunos em situações significativas. Por toda discussão feita nessa pesquisa, entende-se que a entonação deve ser trabalhada também nos níveis iniciais de ensino de LE, integrada ao ensino de pronúncia e que deve ser abordada levando em consideração o contexto dos alunos.

Ademais, percebe-se que não há, nos cursos de licenciatura, qualquer preparo dos profissionais de ensino quanto ao ensino da prosódia, em especial da entonação. Dessa forma, entende-se que, mesmo elaborando orientações didáticas para esse ensino, sem a adequada formação dos professores, a aprendizagem desse aspecto da língua continuará marginalizada em salas de aula de LE. Nesse sentido, a Linguística Aplicada deveria abarcar o estudo da fonética aplicada.

Devemos nos atentar também para o fato de as abordagens e os métodos não refletirem ou não mencionarem, em seus fundamentos, como proceder ao ensino da entonação e da prosódia em LE. Para que haja um avanço nos livros didáticos nesse ponto, é preciso primeiro que as abordagens e métodos se atualizem quanto a esse aspecto da língua, inserindo esse conteúdo no transcurso dos cursos de LE.

Além disso, verifica-se que as pesquisas nesse campo são escassas ou não trabalham com entonação em contextos reais, fora dos laboratórios de fonética e fonologia, ou controlados, com a utilização de questionários.

Limitações da pesquisa

Apesar de terem sido feitas análises em um número expressivo de livros didáticos de PLE que contribuíram com o andamento da pesquisa e permitiram um diagnóstico amplo de como a oralidade é trabalhada em sala de aula, algumas limitações devem ser apontadas.

Embora os livros analisados sejam expressivos no mercado de livros de ensino de PLE, entende-se que podem haver outros livros que tragam propostas de exercícios que contemplem o ensino da entonação. Além disso, entende-se que o livro didático não esgota as possibilidades do professor, e que outros recursos didáticos também devem ser utilizados para atender as demandas de ensino de LE.

Por fim, outro fator limitante diz respeito à padronização dos enunciados, que obedeceu aos procedimentos descritos no artigo de Font-Rotchés (2011) para a aplicação do Método de Análise Melódica da Fala (Melodic Analysis of Speech – MAS), selecionando, classificando e analisando os enunciados interrogativos do português do Brasil. Porém, não foi possível aplicar o teste perceptivo em falantes nativos para que os padrões apontados pudessem ser validados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

_____; SCHMITZ, J. **Glossário de Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, ano 1, vol. 1, p. 19-38. Brasília: Ed. da UnB, 2002.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Ed. Especial, vol. 9, p 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006.

_____. Raízes do ensino comunicativo de línguas. [S.l.]: **Revista HELB**, v. 03, p. 29-34, 2009.

_____. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Disponível em: <<http://www.estacaodaluz.org.br>>. Acesso em 20 dez. 2012.

ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique**. [S.l.]: *ELT Journal*, 17(2), 1963.

BADITZNE PÁLVÖLGYI, K. **Spanish Intonation of hungarian learners of Spanish: yes-or-no questions**. Tese doutoral. University of Eötvös Loránd, Budapest. Biblioteca Phonica. Disponível em <<http://www.ub.edu/lfa/>>. Acesso em fev.2013.

BALLESTEROS, M. P. **La entonación del español del norte**. Tese (Doutorado em Fonética Aplicada). Universitat de Barcelona, 2011. Disponível em: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/109963>>. Acesso em 29 mar. 2013.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **PRAAT. Doing phonetics by computer**. Institute of Phonetic Sciences, Univ. of Amsterdam, 1992-2012. Disponível em <<http://www.praat.org>> Acesso em abr. 2010.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood cliffs: Prentice-Hall Regents, 1994.

CANTERO, F. J. **Teoría y análisis de la entonación**. Barcelona: Edicions de la Universidad de Barcelona, 2002.

_____; ALFONSO, R.; BARTOLÍ, M.; CORRALES, A.; VIDAL, M. Rasgos melódicos de énfasis en español, en **PHONICA**, vol. 1 <<http://www.ub.es/lfa>>, Barcelona: [s.n.], 2005.

_____ ; FONT-ROTCHÉS, D. **Entonación del español peninsular en habla espontánea: patrones melódicos y márgenes de dispersión.** [S.l.]: Moenia, 13, p. 69-92, 2007.

_____ ; FONT-ROTCHÉS, D. **Protocolo para el análisis melódico del habla.** Estudios de Fonética Experimental, XVIII, [S.l.:s.n.], p. 17-32, 2009.

_____ Complejidad y competencia comunicativa. In **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, vol. 7, nº. 1, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB, 2008. Acesso em: < www.pgla.org.br>. Acesso em 3 fev. 2013.

_____ ; DEVÍS, E. Análisis melódico de la interlengua. In **El estudio de la prosodia en España en el S. XXI perspectivas y ámbitos.** Anejo de Quaderns de Filologia. Universidad de Valencia, 2011.

_____ ; FONT-ROTCHÉS, D. **The Intonation of absolute questions in Brazilian Portuguese.** Congresso International Abralín, VIII, 2013. Anais do VIII Congresso International Abralín. Natal: Ed. Abralín. Associação Brasileira de Linguística. (en prensa):

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Vol 1, n.1., p.1-47, 1980.

_____ **From communicative competence to communicative language pedagogy.** In Richards e R W. Schmidt, eds., *Language and Communication*. London: Longman, 1983.

CENOZ IRAGUI, J. El concepto de competencia comunicativa. Universidad del País Vasco in **Vademécum para la formación de profesores.** Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 2004.

CESTEROS, S. P. **Aprendizaje de Segundas Lenguas.** Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2004.

CHOMSKY, N. **Review of B. F. Skinner's Verbal behavior.** *Language*, 35, p. 26-58, 1959.

_____. **Readings for Applied Linguistics.** London: Oxford University Press, 1973.

CORTÉS MORENO, M. **Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino.** Tese. Universitat de Barcelona, 2000.

_____. Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. **Didáctica (Lengua y Literatura)**, p. 65-75. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002a.

_____. **Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación.** Madrid: Edinumen, 2002b.

_____. Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de sinohablantes, en **Estudios de Fonética Experimental**, XIII. [S.l: s.n.] 2004.

_____. Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino. In **PHONICA**, vol. 1 <<http://www.ub.es/lfa>>, 2005.

CUNHA, C.; FELISMINO, G.; REBOLLO, L.; SILVA, M. **Focus and Intonational Marking in Boundaries Dialects: Brazilian Portuguese and Uruguayan Spanish in yes/no questions**. Proceedings of Speech Prosody. Campinas (Brazil). p. 551-554, 2008.

DEVÍS, E. La entonación del español hablado por italianos. In **Didáctica (Lengua y Literatura)**, 23, 35-58, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011.

DURANTI, A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge (CUP), 2008.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. Aportaciones de la Pragmática. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, p. 179-198. 2004.

FERNANDES, G.R.R.; FERREIRA, T.L.S.B.; RAMOS, V.L. **Muito Prazer: fale o português do Brasil**. São Paulo: DISAL, 2008.

FERREIRA, I. **A Construção da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**. Disponível em: <<http://www.siple.org.br/>>. Acesso em 18 dez. 2012.

FLORISSI, S.; PONCE, M.H.O.; BURIM, S.R.B.A. **Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação**. São Paulo: SBS, 1999.

_____. **Tudo bem?: português para a nova geração**. Volume 1. São Paulo: SBS, 1ª edição, 2000.

FOLEY, W. **Anthropological Linguistics. Speaking as a Culturally Constructed Act: A Few Examples**. Oxford (Blackwell), cap.13, 2009.

FONT-ROTCHÉS, D; CANALS, A.; ESTER, G.; HERMOSO, A.; CANTERO, F.J. **Patrones melódicos de la entonación interrogativa del catalán en habla espontánea**. Congreso de Fonética Experimental, II, 2001. Actas del II Congreso de Fonética Experimental. Sevilla: Univ. de Sevilla, 2002

_____. **L'entonació del català**. Tese. (Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura) Laboratori de Fonètica Aplicada. Universitat de Barcelona, 2005.

_____. **L'entonació del català**. Barcelona: Publicacions Abadia de Montserrat (Biblioteca Milà i Font-Rotchés anal, 53), 2007.

_____ ; CANTERO, F.J. Melodic Analysis of Speech Method applied to Spanish and Catalan. In **Phonica**, 5, 33-47, 2009. Disponível em <<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica5/Default.asp>>. Acesso em 29 mar. 2013.

_____. Melodic Analysis of Speech (MAS): aplicaciones en la comparación de lenguas. In **Revista de Abralín**, Brasil, n. Especial, 1ª parte: 333-366, 2011.

_____ **Èmfasis bàsics de l'entonació en els contorns del català central**. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Lloret, M.R; Pons, C. (ed.): Noves aproximacions a la fonologia i la morfologia del català. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 2011, p. 193-216.

FONSECA, A.; CANTERO, F. J. **Características da entonação do espanhol falado por brasileiros**. Congresso Internacional da ABRALIN, VII, 2011. Atas do VII Congresso Internacional da ABRALIN, Curitiba (Brasil), p. 84-98, 2011.

HENRIQUES, E.R.; GRANNIER, D.M. **Interagindo em português: textos e visões do Brasil**. volume I. Brasília: Thesaurus, 2001.

HOCHGREB, N. **Análise acústico-perceptiva da entonação do português: A frase interrogativa**. Tese. Universidade de São Paulo, 1983.

HUELVA Unternbäumen, E. **Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira**. (Manuscrito), 2009.

HYMES, D. H. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Extracts available in: DURANTI, Alessandro. (2001), "Linguistic anthropology: a reader", p. 53-73. New York: Wiley-Blackwell, 1971.

KLOBUCKA. A.M.; JOUËT-PASTRÉ, C.M.C.; SOBRAL, P.I.; MOREIRA, M.L.B.; HUTCHINSON, A.P. **Ponto de Encontro: Portuguese as a world language**. New Jersey: Pearson Education, Inc, 1st ed., 2007.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Pergamon Press, 1981a.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 2nd ed., 2000.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LIMA, E.E.O.F; ROHRMANN, L.; ISHARA, T.; BERGWEILER, C.G; IUNES, S.A. **Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1991.

LIU, Y-H. **La entonación del español hablado por taiwaneses**. Tese doutoral. Versão digital em Biblioteca Phonica, 2. Disponível em <<http://www.ub.es/lfa>> 2005.

LONG, M.H. A role for instruction in second Janguage acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam e M Pienemann, **Modelling and Assessing Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.

MORAES, J. A. Intonation in Brazilian Portuguese. In D. Hirst, and A. Di Cristo [Ed], **Intonation Systems: a Survey of Twenty Languages**, 179-194. Cambridge: CUP, 1998.

_____. **Melodic contours of yes/no questions in Brazilian Portuguese**. Proceedings of ISCA Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics. Athens (Greece): [s.n.] 117-120, 2006.

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In K. Hyhenstam e M. Pienemann, **Modelling and Assessing Second Language Acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.

PIMENTEL, A. **O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195. Londrina – PR, novembro/2001.

RABASA FERNÁNDEZ, Y. **Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de Letras/espanhol?** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2012.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; WEBER, H. **Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman, 1986.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.L.; RAMOS, A.A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002.

SCARAMUCCI, M.V.R. CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo. In M.J. Cunha e P. Santos (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Universidade de Brasília, DF. 1996.

SILVA, F. Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. In **Littera Online**. Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Letras, número 04 - 2011, p. 72 - 88.

SILVA, R.T.; MOUTINHO, R. **O Ensino de Português como Língua Não-Materna (PLNM)**. Disponível em <<http://www.siple.org.br>>. Acesso em 18 dez. 2012.

SIMÕES, A.S.N. **Rede Brasileira de Ensino no Exterior: Centros Culturais, Institutos e Leitorados**. Disponível em <<http://www.siple.org.br>>. Acesso em 18 dez. 2012.

SKINNER, B.F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SOUTO FRANCO, M. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. [S.l]: **Revista Desempenho**, v. 11, p. 04-11, 2009.

TORREGROSA, J. **Correlación de patrones entonativos y kinésicos: análisis de un debate televisado**, Congreso de Fonética Experimental, I, 1999. Atas do I Congresso de Fonética Experimental. Tarragona: Univ. Rovira i Virgili, 1999.

_____. **Análisis multisistémico de la comunicación humana**. In PHONICA, vol. 2. Disponível em <<http://www.ub.es/lfa>>. 2006

VIDAL, R.T. **Ensino-aprendizagem no foco na forma: retorno ou recomeço?** [S.l.] the ESPecialist, vol. 28, nº 2, p.159-184, 2007.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNI-GRANRIO/UFF, Volume VII, número XXVI, Jul-Set., 2008.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de LE (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Campinas, SP. 1999.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1991,

_____. **Teaching Language as Communication**. London: Oxford University Press, 1978.

WILLIS, J. A Flexible framework for task-based learning. In J. Willis e D. Willis, eds. **Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Heinemann, 1996a.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Lista de programas

Código do programa	Nome do programa	Resumo
P1	BBB12	O programa de reality show Big Brother Brasil (BBB) é produzido e exibido pela Rede Globo. Esse programa é a versão brasileira do <i>reality show</i> Big Brother, exibido inicialmente nos Países Baixos. O BBB 12 estreou dia 10 de janeiro de 2012.
P2	BBB11	O programa de reality show Big Brother Brasil (BBB) é produzido e exibido pela Rede Globo. Esse programa é a versão brasileira do <i>reality show</i> Big Brother, exibido inicialmente nos Países Baixos. O BBB 11 estreou dia 11 de janeiro de 2011.
P3	BBB10	O programa de reality show Big Brother Brasil (BBB) é produzido e exibido pela Rede Globo. Esse programa é a versão brasileira do <i>reality show</i> Big Brother, exibido inicialmente nos Países Baixos. O BBB 10 estreou dia 12 de janeiro de 2010.
P4	BBB9	O programa de reality show Big Brother Brasil (BBB) é produzido e exibido pela Rede Globo. Esse programa é a versão brasileira do <i>reality show</i> Big Brother, exibido inicialmente nos Países Baixos. O BBB 9 estreou dia 13 de janeiro de 2009.
P5	BBB8	O programa de reality show Big Brother Brasil (BBB) é produzido e exibido pela Rede Globo. Esse programa é a versão brasileira do <i>reality show</i> Big Brother, exibido inicialmente nos Países Baixos. O BBB 8 estreou dia 8 de janeiro de 2008.
P6	BBB7	O programa de reality show Big Brother Brasil (BBB) é produzido e exibido pela Rede Globo. Esse programa é a versão brasileira do <i>reality show</i> Big Brother, exibido inicialmente nos Países Baixos. O BBB 7 estreou dia 9 de janeiro de 2007.
P7	A Fazenda 4	A série de <i>reality show</i> A Fazenda é produzido e exibido pela Rede Record e está baseado no programa sueco The Farm, produzido por Strix. O programa é apresentado diariamente e mostra pessoas famosas tirando leite da vaca, cuidando dos cavalos, mexendo com a terra e se envolvendo nos afazeres de uma fazenda. O programa tem uma duração de 12 semanas. A Fazenda 4 teve estreia dia 19 de julho de 2011.
P8	A Fazenda 5	A série de <i>reality show</i> A Fazenda é produzido e exibido pela Rede Record e está baseado no programa sueco The Farm, produzido por Strix. O programa é apresentado diariamente e mostra pessoas famosas tirando leite da vaca, cuidando dos cavalos, mexendo com a terra e se envolvendo nos afazeres de uma fazenda. O programa tem uma

		duração de 12 semanas. A Fazenda 5 teve estreia dia 26 de maio de 2012.
P9	Fazenda de Verão	A série de <i>reality show</i> A Fazenda é produzido e exibido pela Rede Record e está baseado no programa sueco The Farm, produzido por Strix. O programa é apresentado diariamente e mostra pessoas famosas tirando leite da vaca, cuidando dos cavalos, mexendo com a terra e se envolvendo nos afazeres de uma fazenda. O programa tem uma duração de 12 semanas. A Fazenda de Verão teve estreia dia

Apêndice 2 – Lista de programas, informantes e enunciados

CÓDIGO	SEXO	NOME	IDADE	ORIGEM	FORMAÇÃO /PROFISSÃO	ENUNCIADOS
INFORMANTES P1						
P1 - A	M	Daniel	31			P1 - A1: Você se lembra da gente chegando na cama? P1 - A2: Lembra a gente deitado? P1 - A3: Quanto tempo depois o Rafa chegou?
INFORMANTES P2						
P2 - B	M	Cristiano Zanelato	34	São Paulo	Engenheiro	P2 - B1: Aquelas empolgadas, sabe? P2 - B2: Você gosta de manhã? P2 - B3: Como que é sua roupa? P2 - B4: Essa árvore tá completa?
P2 - C	M	Igor Gramani	26	São Paulo	Barman	P2 - C1: Posso falar, Paulinha? P2 - C2: Já? P2 - C3: Qual? P2 - C4: O que que é? P2 - C5: Você acha que não? P2 - C6: Você está achando que é a Claudinha?
P2 - D	F	Janaina dos Santos	26	São Paulo	Bailarina	P2 - D1: Um cara muito firmeza, entendeu? P2 - D2: Sabe por que eu não tenho? P2 - D3: Você acha que eu vou deixar de gostar do Diogo por causa disso?
P2 - E	F	Maria Helena	28	São Paulo	Atriz	P2 - E1: Como que era o cara que você estava aqui? P2 - E2: Era forte, malhado...? P2 - E3: Por que você não me esperou, né? P2 - E4: Essa é a nobreza que ele tem? P2 - E5: Você falou isso pra ele, não? P2 - E6: Vai ser manipulada?
P2 - F	F	Michelly Cristina	28	São Paulo	Promotora de eventos	P2 - F1: Tem um homem dentro de você, né?
P2 - G	F	Talula Pascoli	30	São Paulo	Modelo	P2 - G1: Vou votar na Talula pra tirar o meu da reta? P2 - G2: Quem é a Paulinha no jogo? P2 - G3: Por quê? P2 - G4: Ou seja, ela é mais amiga da Adriana que entrou a dias ou nossa? P2 - G5: Para se aliar a ela e a gente? P2 - G6: Que lado que ela quer?
INFORMANTES P3						
P3 - H	F	Cláudia Livia	29	Ribeirão Preto	Empresária	P3 - H1: Lia, o que que você tem? P3 - H2: Você já arrumou?

						P3 - H3: Aonde? P3 - H4: Eu nunca me preocupei?
P3 - I	M	Dicesar	44			P3 - I1: Entendeu? P3 - I2: Você faz o quê? P3 - I3: O que que você faz? P3 - I4: Como assim? P3 - I5: E você teria coragem de mandar quem? P3 - I6: Você é ator?
P3 - J	F	Fernanda Helena	29	São José dos Campos	Dentista	P3 - J1: Você sabe o que que aconteceu? P3 - J2: Porque as coisas vão correr? P3 - J3: Kadu entrou? P3 - J4: Vocês não iam se justificar? P3 - J5: Vocês acham que eu sabia disso? P3 - J6: Vocês não iam defender o de vocês?
P3 - K	F	Eliane Kheireddine	29	São Paulo	Dançarina	P3 - K1: Sabe? P3 - K2: Com você? P3 - K3: Então esse é seu critério? P3 - K4: Eu posso terminar de falar? P3 - K5: Tem algum motivo?
P3 - L	M	Michel Turtchin	31	São Paulo	Publicitário	P3 - L1: Ham? P3 - L2: Quem mais a gente tem? P3 - L3: Com quem o Cadu fica? P3 - L4: E o Dourado?
P3 - M	M	Sérgio	21			P3 - M1: Eu te contei o dia da bolinha, né? P3 - M2: Eu te contei tudo? P3 - M3: Tu não disse que ia tá super feliz hoje?
INFORMANTES P4						
P4 - N	M	André Luis	34	Rancho Grande	Músico	P4 - N1: Não? P4 - N2: Ou eles são firmãos? P4 - N3: Já andou de cavalo?
P4 - O	M	Leonardo Jancu	25	São Paulo	Administrador	P4 - O1: Quantos anos? P4 - O2: Você vai me apresentar, Nana?
P4 - P	F	Naiá da Graça	62	São Paulo	Promotora de eventos	P4 - P1: Biba, posso contar? P4 - P2: Ela se separou porque o marido a traiu, né? P4 - P3: Vocês gostam de criança? P4 - P4: Onde está meu microfone, Ana? P4 - P5: Será que eu cheguei até aqui para ver isso?
P4 - Q	M	Norberto Carias	63	São Carlos	Radialista e ator	P4 - Q1: Você não acha que tem uma coisa sinistra nele? P4 - Q2: Entendeu? P4 - Q3: Agora eu tenho culpa se ela não viu meu oito p? P4 - Q4: Você chegou a fazer? P4 - Q5: Mas ele veio ni mim sabe por causa do que? P4 - Q6: Qual dia que teve alguma coisa que eu não tava junto?

P4 - R	M	Ralf Krause	33	São Paulo	Empresário	P4 - R1: Mas você acha que eles iam se juntar pra votar? P4 - R2: E aí, qual é a onda? P4 - R3: Tem um sinal vermelho? P4 - R4: Tem sinal verde? P4 - R5: Um “parou” leva quanto tempo? P4 - R6: É o tempo de eu jogar dentro?
INFORMANTES P5						
P5 - S	M	Alexandre Torralbo	24	Limeira	Modelo	P5 - S1: Em quê? P5 - S2: Mas você já tentou falar uma vez? P5 - S3: Só né? P5 - S4: Você também taxa ela ali?
P5 - T	F	Juliana de Góes	22	Santos	Jornalista	P5 - T1: Mas você percebeu já? P5 - T2: Você viu? P5 - T3: Você acha? P5 - T4: Você está entendendo?
P5 - U	M	Felipe Basílio	21	São Paulo	Estudante	P5 - U1: Mulheres? P5 - U2: Ô Pedro, eu posso só tirar o chapéu pra não atrapalhar lá dentro? P5 - U3: Foi só isso? P5 - U4: Ele volta, Bi?
P5 - V	M	Rafael Ribeiro	26	Campinas	Músico	P5 - V1: Não é melhor você chegar e falar? P5 - V2: Pra quê? P5 - V3: Porquê? P5 - V4: Seus irmãos trabalha? P5 - V5: Você está bem, Bia
INFORMANTES P6						
P6 - W	F	Flávia Regina	22	São Paulo	Promotora de eventos	P6 - W1: Você é falso, hein, seu rei do caraca? P6 - W2: Posso falar? P6 - W3: Qual a graça? P6 - W4: Ela mostrou só para você? P6 - W5: Vocês deixam eu ganhar? P6 - W6: Mas você deixa eu ganhar?
P6 - X	M	Diego Bisolatti	25		Administrador	P6 - X1: Você entende? P6 - X2: Você entende isso, não? P6 - X3: Sabe o que achei?
P6 - Y	M	Fernando Luiz	23	Osasco	Bancário	P6 - Y1: Quer comprar meu picapau? P6 - Y2: Porque você não põe o nome? P6 - Y3: Não tem nenhuma nenhuma coisinha com seu nome?
INFORMANTES P7						
P7 - Z	M	Claudinei Alexandre	40	São Paulo	Jogador de futebol	P7 - Z1: Posso falar uma coisa pra você, linda? P7 - Z2: Não tenho? P7 - Z3: Não é um direito que eu tenho? P7 - Z4: Duzentos sem parar?
INFORMANTES P8						

P8 – AB	M	Wagner Duarte	39	Santos	Cantor	P8 - AB1: Vai votar em alguém que tá fazendo o rango pra ti? P8 - AB2: Entendeu? P8 - AB3: Faz picadinho assim no... na farinha? P8 - AB4: Tu não vai por um palmitinho na sala? P8 - AB5: Sabe o que ela faz?
P8 – AC	M	Felipe Folgosi	38	São Paulo	Ator	P8 - AC1: Noventa e quatro quando o Brasil ganhou a Copa, né? P8 - AC2: O que que você acha mais provável? P8 - AC3: Você tem essa hipótese formada, então? P8 - AC4: E é só essa então a única que você tem? P8 - AC5: Uma pessoa vai vai vai vencer, tá certo? P8 - AC6: Você torceria em base do quê?
INFORMANTES P9						
P8 – AD	F	Bianca Luparini	20	Araras	Estudante	P9 - AD1: Sabe do que que eu vou gostar? P9 - AD2: Você vai pra Itu, Bianca? P9 - AD3: Não tem umas amigas que dá um migue assim? P9 - AD4: Que ela ia na sua casa e você era encanada , lembra? P9 - AD5: Essa vocês ainda têm contato?
P8 - AE	M	Dan Wainer	31	São Paulo	Empresário e modelo	P9 - AE1: Quem é você? P9 - AE2: O que tá fazendo ai? P9 - AE3: Já ouviu falar?
P8 - AF	M	Haysam Ali	24	São Paulo	Publicitário	P9 - AF1: Você também? P9 - AF2: Não vai? P9 - AF3: Cadê aquele negócio de mexer? P9 - AF4: Ele não fica dentro? P9 - AF5: Não precisa, né?

Apêndice 3 – Lista de classificação dos vídeos

Programa e informantes	Código
BBB 12 – Daniel	1
BBB 11 – Igor e Cristiano	2
BBB 11 – Cristiano	3
BBB 11 – Janaina	4
BBB 11 – Maria e Talula	5
BBB 11 – Michelly	6
BBB 11 – Talula	7
BBB 10 – Lia e Claudia	8
BBB 10 – Claudia	9
BBB 10 – Dicésar	10
BBB 10 – Dicésar e Fernanda	11
BBB 10 – Fernanda	12
BBB 10 – Lia	13
BBB 10 – Michel	14
BBB 10 – Michel e Sergio	15
BBB 10 – Sergio	16
BBB 9 – André Luís	17
BBB 9 – Leonardo e Naiá	18
BBB 9 – Naia	19
BBB 9 – Naia	20
BBB 9 – Naia e Ralf	21
BBB 9 – Norberto	22
BBB 9 – Norberto	23
BBB 9 – Ralf	24
BBB 8 – Juliana e Alexandre	25
BBB 8 – Rafinha e Felipe	26
BBB 8 – Rafinha	27
BBB 8 – Rafinha	28
BBB 7 – Flávia	29
BBB 7 – Diego	30

A Fazenda 4 – Dinei	31
A Fazenda 5 – Wagner	32
A Fazenda 5 – Wagner	33
A Fazenda 5 – Wagner	34
Fazenda de Verão – Bia	35
Fazenda de Verão – Dan	36
Fazenda de Verão – Haysam	37
BBB 9 – Norberto	38
BBB 9 – Ralf	39
BBB 8 – Felipe	40
A Fazenda 5 – Felipe	41
A Fazenda 5 – Felipe	42
Fazenda de Verão – Dan	43
BBB 7 – Flávia e Fernando	44

Apêndice 4 – Lista de classificação dos enunciados

Título do vídeo	1	
Cód. do enunciado	A1	
Informante	<i>Informante A</i>	
Transcrição	Você se lembra da gente chegando na cama?	
Intervalo	Início: 28.80s	Fim: 30.61s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Daniel conversa com Monique. Já intui a resposta.	

Título do vídeo	1	
Cód. do enunciado	A2	
Informante	<i>Informante A</i>	
Transcrição	Lembra a gente deitado?	
Intervalo	Início: 33.63s	Fim: 34.47s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Daniel conversa com Monique. Já intui a resposta.	

Título do vídeo	1	
Cód. do enunciado	A3	
Informante	<i>Informante A</i>	
Transcrição	Quanto tempo depois o Rafa chegou?	
Intervalo	Início: 35.53s	Fim: 37.16s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Daniel conversa com Monique. Já intui uma resposta.	

Título do vídeo	2	
Cód. do enunciado	B1	
Informante	<i>Informante B</i>	
Transcrição	Aqueles empolgadas, sabe?	
Intervalo	Início: 78.24s	Fim: 79.76 s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Igor, Paulinha e Cristiano conversam. Retórica.	

Título do vídeo	2	
Cód. do enunciado	B2	
Informante	<i>Informante B</i>	
Transcrição	Você gosta de manhã?	
Intervalo	Início: 145.06s	Fim: 145.99s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Igor, Paulinha e Cristiano conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	3	
Cód. do enunciado	B3	
Informante	<i>Informante B</i>	
Transcrição	Como que é sua roupa?	
Intervalo	Início: 25.13s	Fim: 25.99s

Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Cristiano conversa com Diego. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	3
Cód. do enunciado	<i>B4</i>
Informante	<i>Informante B</i>
Transcrição	Essa árvore tá completa?
Intervalo	Início: 7.94 s <i>Fim: 9.36 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Igor, Cristiano e Diogo conversam. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	2
Cód. do enunciado	<i>C1</i>
Informante	<i>Informante C</i>
Transcrição	Posso falar, Paulinha?
Intervalo	Início: 16.84s <i>Fim: 18.16s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Igor, Paulinha e Cristiano conversam. Retórica

Título do vídeo	2
Cód. do enunciado	<i>C2</i>
Informante	<i>Informante C</i>
Transcrição	Já?
Intervalo	Início: 23.15 s <i>Fim: 23.57s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Igor, Paulinha e Cristiano conversam. Já intui uma resposta.

Título do vídeo	2
Cód. do enunciado	<i>C3</i>
Informante	<i>Informante C</i>
Transcrição	Qual?
Intervalo	Início: 64.72s <i>Fim: 65.24s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Igor, Paulinha e Cristiano conversam. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	2
Cód. do enunciado	<i>C4</i>
Informante	<i>Informante C</i>
Transcrição	O que que é?
Intervalo	Início: 65.73s <i>Fim: 66.23s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Igor, Paulinha e Cristiano conversam. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	3
Cód. do enunciado	<i>C5</i>
Informante	<i>Informante C</i>
Transcrição	Você acha que não?
Intervalo	Início: 169.78s <i>Fim: 170.57s</i>

Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Igor, Cristiano e Diogo conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	3
Cód. do enunciado	C6
Informante	<i>Informante c</i>
Transcrição	Você está achando que é Claudinha?
Intervalo	Início: 201.77s Fim: 203.40s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Igor, Cristiano e Diogo conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	4
Cód. do enunciado	D1
Informante	<i>Informante D</i>
Transcrição	Um cara muito firmeza, entendeu?
Intervalo	Início: 11.20 s Fim: 13.07s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Janaina, Diogo e Dicésar conversam. Retórica

Título do vídeo	4
Cód. do enunciado	D2
Informante	<i>Informante D</i>
Transcrição	Sabe por que eu não tenho?
Intervalo	Início: 200.09s Fim: 200.80s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Janaina, Diogo e Dicésar conversam. Retórica.

Título do vídeo	4
Cód. do enunciado	D3
Informante	<i>Informante D</i>
Transcrição	Você acha que eu vou deixar de gostar do Diogo por causa disso?
Intervalo	Início: 252.09s Fim: 254.90s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Janaina, Diogo e Dicésar conversam. Já intui uma resposta.

Título do vídeo	5
Cód. do enunciado	E1
Informante	<i>Informante E</i>
Transcrição	Como que era o cara que você estava aqui?
Intervalo	Início: 6.86s Fim: 8.86s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Maria e Talula conversam. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	5
Cód. do enunciado	E2
Informante	<i>Informante E</i>
Transcrição	Era forte, malhado...?
Intervalo	Início: 9.71s Fim: 11.69s

Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo e suspensivo</i>	
Comentário	Maria e Talula conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	5	
Cód. do enunciado	<i>E3</i>	
Informante	<i>Informante E</i>	
Transcrição	Porque você não me esperou, né?	
Intervalo	Início: 24.92s	<i>Fim: 26.44s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Maria e Talula conversam. Retórica.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	<i>E4</i>	
Informante	<i>Informante E</i>	
Transcrição	Essa é a nobreza que ele tem?	
Intervalo	Início: 360.93 s	<i>Fim: 362.78 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Retórica.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	<i>E5</i>	
Informante	<i>Informante E</i>	
Transcrição	Você falou isso pra ele, não?	
Intervalo	Início:396 s	<i>Fim: 397.19s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	<i>E6</i>	
Informante	<i>Informante E</i>	
Transcrição	Vai ser manipulada?	
Intervalo	Início:409.92 s	<i>Fim:410.93 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Retórica.	

Título do vídeo	6	
Cód. do enunciado	<i>F1</i>	
Informante	<i>Informante F</i>	
Transcrição	Tem um homem dentro de você, né?	
Intervalo	Início: 62.52s	<i>Fim: 65.08 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Michelly conversa com um grupo. Retórica.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	<i>G1</i>	
Informante	<i>Informante G</i>	
Transcrição	Vou votar na Talula pra tirar o meu da reta?	
Intervalo	Início: 9.44 s	<i>Fim: 11.00 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Retórica.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	G2	
Informante	<i>Informante G</i>	
Transcrição	Quem é a Paulinha no jogo?	
Intervalo	Início: 12.02s	<i>Fim: 13.16s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Retórica.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	G3	
Informante	<i>Informante G</i>	
Transcrição	Por quê?	
Intervalo	Início: 44.55s	<i>Fim: 45.04s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Já intui uma resposta.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	G4	
Informante	<i>Informante G</i>	
Transcrição	Ou seja, ela é mais amiga da Adriana que entrou a dias ou nossa?	
Intervalo	Início:26.94 s	<i>Fim:30.06 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Retórica.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	G5	
Informante	<i>Informante G</i>	
Transcrição	Pra se aliar a ele e aliar à agente?	
Intervalo	Início:47.62 s	<i>Fim:59.34 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Retórica.	

Título do vídeo	7	
Cód. do enunciado	G6	
Informante	<i>Informante G</i>	
Transcrição	Que lado que ela quer?	
Intervalo	Início: 50.12 s	<i>Fim: 51.14s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Talula e Maria conversam. Retórica.	

Título do vídeo	8	
Cód. do enunciado	H1	
Informante	<i>Informante H</i>	
Transcrição	Lia, o que que você tem?	
Intervalo	Início: 53.9 s	<i>Fim: 54.9s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Lia e Claudia discutem. Retórica.	

Título do vídeo	9	
Cód. do enunciado	H2	
Informante	<i>Informante H</i>	

Transcrição	Você já arrumou?	
Intervalo	Início: 481.64s	Fim: 482.52s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Claudia reclama de outro participante. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	9	
Cód. do enunciado	H3	
Informante	Informante H	
Transcrição	Aonde?	
Intervalo	Início: 501.99s	Fim: 502.64s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Claudia reclama de outro participante. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	8	
Cód. do enunciado	H4	
Informante	Informante H	
Transcrição	Eu nunca me preocupei?	
Intervalo	Início: 308.61s	Fim: 309.53s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Lia e Claudia conversam. Retórica.	

Título do vídeo	10	
Cód. do enunciado	I1	
Informante	Informante I	
Transcrição	Entendeu?	
Intervalo	Início: 8.29s	Fim: 9.01s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Dicesar, Elenita, Alex e André conversam. Retórica.	

Título do vídeo	10	
Cód. do enunciado	I2	
Informante	Informante I	
Transcrição	Você faz o quê?	
Intervalo	Início: 77.82s	Fim: 78.67s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Dicesar, Elenita, Alex e André conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	10	
Cód. do enunciado	I3	
Informante	Informante I	
Transcrição	O que que você faz?	
Intervalo	Início: 81.91s	Fim: 82.54 s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Dicésar, Elenita, Alex e André conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	10	
Cód. do enunciado	I4	
Informante	Informante I	
Transcrição	Como assim?	

Intervalo	Início: 88.37s	Fim: 88.92s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Dicésar, Elenita, Alex e André conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	11	
Cód. do enunciado	I5	
Informante	<i>Informante I</i>	
Transcrição	E você teria coragem de mandar quem?	
Intervalo	Início: 255.3s	Fim: 257.2s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Dicésar e Fernanda conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	10	
Cód. do enunciado	I6	
Informante	<i>Informante I</i>	
Transcrição	Você é ator?	
Intervalo	Início: 82.55s	Fim: 83.12 s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Dicésar, Elenita, Alex e André conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	11	
Cód. do enunciado	J1	
Informante	<i>Informante J</i>	
Transcrição	Você sabe o que que aconteceu?	
Intervalo	Início: 77.20s	Fim: 78.38s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	11	
Cód. do enunciado	J2	
Informante	<i>Informante J</i>	
Transcrição	Você entendeu porque eu tenho que falar logo, porque as coisas vão correr?	
Intervalo	Início: 93.04s	Fim: 94.54s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	12	
Cód. do enunciado	J3	
Informante	<i>Informante J</i>	
Transcrição	Kadu entrou?	
Intervalo	Início: 52.80s	Fim: 53.82s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Fernanda justifica seu voto. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	12	
Cód. do enunciado	J4	
Informante	<i>Informante J</i>	
Transcrição	Vocês não iam se justificar?	

Intervalo	Início: 344.62s	Fim: 346.17s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Fernanda justifica seu voto. Já intui a resposta.	

Título do vídeo	12	
Cód. do enunciado	J5	
Informante	<i>Informante J</i>	
Transcrição	Vocês achavam que eu sabia disso?	
Intervalo	Início: 374.25s	Fim: 375.85s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Fernanda justifica seu voto. Já intui a resposta.	

Título do vídeo	12	
Cód. do enunciado	J6	
Informante	<i>Informante J</i>	
Transcrição	Vocês não iam defender o de vocês?	
Intervalo	Início: 404.53s	Fim: 406.13s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Fernanda justifica seu voto. Já intui a resposta.	

Título do vídeo	13	
Cód. do enunciado	K1	
Informante	<i>Informante K</i>	
Transcrição	Sabe?	
Intervalo	Início: 42.6 s	Fim: 43.0s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Lia e Fernanda discutem. Retórica	

Título do vídeo	8	
Cód. do enunciado	K2	
Informante	<i>Informante K</i>	
Transcrição	Com você?	
Intervalo	Início: 85.7s	Fim: 86.8s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Lia e Claudia discutem. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	8	
Cód. do enunciado	K3	
Informante	<i>Informante K</i>	
Transcrição	Então esse é seu critério?	
Intervalo	Início: 90.0s	Fim: 90.9s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Lia e Claudia discutem. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	8	
Cód. do enunciado	K4	
Informante	<i>Informante K</i>	
Transcrição	Eu posso terminar de falar?	
Intervalo	Início: 165.6s	Fim: 166.7s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Lia e Claudia discutem. Já intui uma resposta.	

Título do vídeo	8	
Cód. do enunciado	K5	
Informante	Informante K	
Transcrição	Tem algum motivo?	
Intervalo	Início: 185.6s	Fim: 187.3s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Lia e Claudia discutem. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	8	
Cód. do enunciado	K6	
Informante	Informante K	
Transcrição	É só isso?	
Intervalo	Início:18.03 s	Fim:19.02 s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Lia e Claudia conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	14	
Cód. do enunciado	L1	
Informante	Informante L	
Transcrição	Ham?	
Intervalo	Início:7.23 s	Fim: 8.00s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Michel conversa sobre voto. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	14	
Cód. do enunciado	L2	
Informante	Informante L	
Transcrição	Quem mais a gente tem?	
Intervalo	Início: 51.44s	Fim: 52.60s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Michel conversa sobre voto. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	15	
Cód. do enunciado	L3	
Informante	Informante L	
Transcrição	Com quem o Cadu fica?	
Intervalo	Início: 386.41s	Fim: 387.76s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Sergio e Michel analisam os outros participantes. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	15	
Cód. do enunciado	L4	
Informante	Informante L	
Transcrição	E o Dourado?	
Intervalo	Início: 577.22s	Fim: 578.79s
Classificação do Enunciado	Interrogativo	
Comentário	Sergio e Michel analisam os outros participantes. Pergunta	

	para obter uma informação.
--	----------------------------

Título do vídeo	15
Cód. do enunciado	L5
Informante	Informante L
Transcrição	Percebeu isso?
Intervalo	Início: 582.22s Fim: 583.33s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Michel e Sergio conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	15
Cód. do enunciado	L6
Informante	Informante L
Transcrição	Você acha que o Dourado faria isso na vida, velho?
Intervalo	Início: s Fim: 626.10s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Michel e Sergio conversam. Retórica.

Título do vídeo	15
Cód. do enunciado	M1
Informante	Informante M
Transcrição	Eu te contei o dia da bolinha, né?
Intervalo	Início: 415.64s Fim: 417.95s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Sergio e Michel analisam os outros participantes. Já intui a resposta.

Título do vídeo	15
Cód. do enunciado	M2
Informante	Informante M
Transcrição	Eu te contei tudo?
Intervalo	Início: 421.23s Fim: 422.14s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Sergio e Michel analisam os outros participantes. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	16
Cód. do enunciado	M3
Informante	Informante M
Transcrição	Tu não disse que ia tá super feliz hoje?
Intervalo	Início: 26.95s Fim: 28.88s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Sergio e Lia discutem. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	15
Cód. do enunciado	M4
Informante	Informante M
Transcrição	Eu pagaria pra ver a cara?
Intervalo	Início: 365.43s Fim: 367.13s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Michel e Sergio conversam. Retórica.

Título do vídeo	15	
Cód. do enunciado	M5	
Informante	<i>Informante M</i>	
Transcrição	É o mesmo critério né?	
Intervalo	Início: 380.16s	<i>Fim: 381.31s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Michel e Sergio conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	15	
Cód. do enunciado	M6	
Informante	<i>Informante M</i>	
Transcrição	Você sabe?	
Intervalo	Início: 394.35s	<i>Fim: 395.25s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Michel e Sergio conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	17	
Cód. do enunciado	N1	
Informante	<i>Informante N</i>	
Transcrição	Não?	
Intervalo	Início: 60.88s	<i>Fim: 61.36s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	André briga com Maíra. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	17	
Cód. do enunciado	N2	
Informante	<i>Informante N</i>	
Transcrição	Eles são firmãos?	
Intervalo	Início: 64.98s	<i>Fim: 66.11s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	André briga com Maíra. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	17	
Cód. do enunciado	N3	
Informante	<i>Informante N</i>	
Transcrição	Já andou de cavalo?	
Intervalo	Início: 84.41s	<i>Fim: 85.24s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	André briga com Maíra. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	18	
Cód. do enunciado	O1	
Informante	<i>Informante O</i>	
Transcrição	Quantos anos?	
Intervalo	Início: 181.62s	<i>Fim: 182.96s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Naia sobre sua neta para Leo. Pergunta para obter uma	

	informação.
--	-------------

Título do vídeo	18
Cód. do enunciado	O2
Informante	<i>Informante O</i>
Transcrição	Você vai me apresentar, Nana?
Intervalo	Início: 192.66s Fim: 194.08s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Naia sobre sua neta para Leo. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	19
Cód. do enunciado	P1
Informante	<i>Informante P</i>
Transcrição	Biba, posso contar?
Intervalo	Início: 15.66s Fim: 16.98s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Naia conta história sobre o fim do casamento de sua filha. Já intui a resposta.

Título do vídeo	19
Cód. do enunciado	P2
Informante	<i>Informante P</i>
Transcrição	Ela se separou porque o marido a traiu, né?
Intervalo	Início: 110.85s Fim: 114.15s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Naia conta história sobre o fim do casamento de sua filha. Retórica.

Título do vídeo	18
Cód. do enunciado	P3
Informante	<i>Informante P</i>
Transcrição	Vocês gostam de criança?
Intervalo	Início: 108.75s Fim: 110.09 s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Naia sobre sua neta para Leo. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	20
Cód. do enunciado	P4
Informante	<i>Informante P</i>
Transcrição	Onde está meu microfone, Ana?
Intervalo	Início: 281.29s Fim: 283.00s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Naia conversa com Ana sobre a votação. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	21
Cód. do enunciado	P5
Informante	<i>Informante P</i>
Transcrição	Será que eu cheguei até aqui para ver isso?
Intervalo	Início: 23.55 s Fim: 28.83s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>

Comentário	Naia e Ralf conversam sobre uma possível fraude na prova do líder. Retórica.
-------------------	--

Título do vídeo	22
Cód. do enunciado	Q1
Informante	<i>Informante Q</i>
Transcrição	Você não acha que tem uma coisa sinistra nele?
Intervalo	Início: 0.74s Fim: 3.26s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Norberto conversa com Leonardo. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	22
Cód. do enunciado	Q2
Informante	<i>Informante Q</i>
Transcrição	Entendeu?
Intervalo	Início: 22.29s Fim: 23..27s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Norberto conversa com Leonardo. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	23
Cód. do enunciado	Q3
Informante	<i>Informante Q</i>
Transcrição	Agora eu tenho culpa se ela não viu meu oito p?
Intervalo	Início: 40.55s Fim: 43.56s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Norberto conversa sobre sua participação no site. Retórica.

Título do vídeo	23
Cód. do enunciado	Q4
Informante	<i>Informante Q</i>
Transcrição	Você chegou a fazer?
Intervalo	Início: 299.86s Fim: 300.65s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Norberto conversa sobre sua participação no site. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	38
Cód. do enunciado	Q5
Informante	<i>Informante Q</i>
Transcrição	Mas ele veio ni mim sabe por causa de que?
Intervalo	Início: s Fim: s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Norberto conversa sobre sua participação no site. Retórica.

Título do vídeo	38
Cód. do enunciado	Q6
Informante	<i>Informante Q</i>
Transcrição	Qual dia que teve alguma coisa que eu não tava junto?
Intervalo	Início: Fim:
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Norberto conversa sobre sua participação no site. Retórica.

Título do vídeo	39	
Cód. do enunciado	R1	
Informante	<i>Informante R</i>	
Transcrição	Mas você acha que eles iam se juntar pra votar?	
Intervalo	Início: 66.02s	<i>Fim: 67.53s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Já intui a resposta.	

Título do vídeo	21	
Cód. do enunciado	R2	
Informante	<i>Informante R</i>	
Transcrição	E ai, qual é a onda, hein?	
Intervalo	Início: 259.74s	<i>Fim: 260.69s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Naia e Ralf conversam sobre uma possível fraude na prova do líder. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	24	
Cód. do enunciado	R3	
Informante	<i>Informante R</i>	
Transcrição	Tem um sinal vermelho?	
Intervalo	Início: 88.77s	<i>Fim: 89.85s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Ralf conversa sobre uma possível fraude na prova do líder. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	24	
Cód. do enunciado	R4	
Informante	<i>Informante R</i>	
Transcrição	Tem um sinal verde?	
Intervalo	Início: 89.89s	<i>Fim: 90.83s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Ralf conversa sobre uma possível fraude na prova do líder. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	24	
Cód. do enunciado	R5	
Informante	<i>Informante R</i>	
Transcrição	Um "parou" leva quanto tempo?	
Intervalo	Início: 100.22s	<i>Fim: 101.93s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Ralf conversa sobre uma possível fraude na prova do líder. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	24	
Cód. do enunciado	R6	
Informante	<i>Informante R</i>	
Transcrição	É o tempo de eu jogar dentro?	
Intervalo	Início: 102.89s	<i>Fim: 103.95s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Ralf conversa sobre uma possível fraude na prova do líder. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	25
Cód. do enunciado	S1
Informante	<i>Informante S</i>
Transcrição	Em quê?
Intervalo	Início: 112.98s <i>Fim: 114.25s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Juliana e Alexandre conversam sobre outra participante. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	25
Cód. do enunciado	S2
Informante	<i>Informante S</i>
Transcrição	Mas você já tentou falar uma vez?
Intervalo	Início: 141.06s <i>Fim: 142.29s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Juliana e Alexandre conversam sobre outra participante. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	25
Cód. do enunciado	S3
Informante	<i>Informante S</i>
Transcrição	Só, né?
Intervalo	Início: 190.03s <i>Fim: 190.50s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Juliana e Alexandre conversam sobre outra participante. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	25
Cód. do enunciado	S4
Informante	<i>Informante S</i>
Transcrição	Você também taxa ela ali?
Intervalo	Início: 279.99s <i>Fim: 281.37s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Juliana e Alexandre conversam sobre outra participante. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	25
Cód. do enunciado	T1
Informante	<i>Informante T</i>
Transcrição	Mas você percebeu já?
Intervalo	Início: 19.78s <i>Fim: 22.50s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Juliana e Alexandre conversam sobre outra participante. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	25
Cód. do enunciado	T2
Informante	<i>Informante T</i>
Transcrição	Você viu?
Intervalo	Início: 43.25s <i>Fim: 43.92s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Juliana e Alexandre conversam sobre outra participante.

	Pergunta para obter uma informação.
--	-------------------------------------

Título do vídeo	25
Cód. do enunciado	T3
Informante	Informante T
Transcrição	Você acha?
Intervalo	Início: 97.27s Fim: 97.96s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Juliana e Alexandre conversam sobre outra participante. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	25
Cód. do enunciado	T4
Informante	Informante T
Transcrição	Você está entendendo?
Intervalo	Início: 123.65s Fim: 124.71s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Juliana e Alexandre conversam sobre outra participante. . Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	40
Cód. do enunciado	U1
Informante	Informante U
Transcrição	Mulheres?
Intervalo	Início: 271.47s Fim: 272.28s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Felipe conversa com outros participantes. Pergunta para confirmar uma informação.

Título do vídeo	26
Cód. do enunciado	U2
Informante	Informante U
Transcrição	O Pedro, eu posso só tirar o chapéu pra não atrapalhar lá dentro?
Intervalo	Início: 52.05s Fim: 54.99s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Rafinha e Felipe conversam após o paredão. Pedido

Título do vídeo	26
Cód. do enunciado	U3
Informante	Informante U
Transcrição	Foi só isso?
Intervalo	Início: 163.27s Fim: 164.93s
Classificação do Enunciado	Interrogativo
Comentário	Rafinha e Felipe conversam após o paredão. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	26
Cód. do enunciado	U4
Informante	Informante U
Transcrição	Ele volta, Bi?
Intervalo	Início: 165.62s Fim: 166.71s
Classificação do Enunciado	Interrogativo

Comentário	Rafinha e Felipe conversam após o paredão. Pergunta para obter uma informação.
-------------------	--

Título do vídeo	27
Cód. do enunciado	V1
Informante	<i>Informante V</i>
Transcrição	Não é melhor você chegar e falar?
Intervalo	Início: 60.89 s Fim: 62.43s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Rafael e Felipe conversam sobre briga com Tatiana. Pedido.

Título do vídeo	28
Cód. do enunciado	V2
Informante	<i>Informante V</i>
Transcrição	Pra que?
Intervalo	Início: 383.36s Fim: 384.71s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Rafinha conversa com o grupo. Retórica.

Título do vídeo	28
Cód. do enunciado	V3
Informante	<i>Informante V</i>
Transcrição	Por quê?
Intervalo	Início: 387.37s Fim: 387.86s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Rafinha conversa com o grupo. Retórica.

Título do vídeo	26
Cód. do enunciado	V4
Informante	<i>Informante V</i>
Transcrição	Seus irmãos trabalha?
Intervalo	Início: 303.58s Fim: 304.72s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Rafinha e Felipe conversam após o paredão. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	26
Cód. do enunciado	V5
Informante	<i>Informante V</i>
Transcrição	Você está bem, Bia?
Intervalo	Início: 357.52s Fim: 358.31s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Rafinha e Felipe conversam após o paredão. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	29
Cód. do enunciado	W1
Informante	<i>Informante W</i>
Transcrição	Você é falso, hein, seu rei do caraca?
Intervalo	Início: 64.84s Fim: 66.75 s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Flávia, Fernando e Alan conversam. Retórica.

Título do vídeo	29	
Cód. do enunciado	W2	
Informante	<i>Informante W</i>	
Transcrição	Posso falar?	
Intervalo	Início: 87.29s	<i>Fim: 87.75 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Flávia, Fernando e Alan conversam. Retórica.	

Título do vídeo	29	
Cód. do enunciado	W3	
Informante	<i>Informante W</i>	
Transcrição	Qual a graça?	
Intervalo	Início: 87.76s	<i>Fim: 88.41s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Flávia, Fernando e Alan conversam. Retórica.	

Título do vídeo	29	
Cód. do enunciado	W4	
Informante	<i>Informante W</i>	
Transcrição	Ela mostrou só para você?	
Intervalo	Início: 120.14s	<i>Fim: 121.35 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Flávia, Fernando e Alan conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	44	
Cód. do enunciado	W5	
Informante	<i>Informante W</i>	
Transcrição	Vocês deixam eu ganhar?	
Intervalo	Início: 124.94s	<i>Fim: 125.73s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Flávia e Fernando conversam. Pedido.	

Título do vídeo	44	
Cód. do enunciado	W6	
Informante	<i>Informante W</i>	
Transcrição	Mas você deixa eu ganhar?	
Intervalo	Início: 140.42s	<i>Fim: 141.51s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Flávia e Fernando conversam. Pedido.	

Título do vídeo	30	
Cód. do enunciado	X1	
Informante	<i>Informante X</i>	
Transcrição	Você entende?	
Intervalo	Início: 41.55s	<i>Fim: 42.41s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Diego conversa com Iris. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	30	
------------------------	----	--

Cód. do enunciado	X2	
Informante	<i>Informante X</i>	
Transcrição	Você entende isso, não?	
Intervalo	Início: 43.29s	<i>Fim: 44.29s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Diego conversa com Iris. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	30	
Cód. do enunciado	X3	
Informante	<i>Informante X</i>	
Transcrição	Sabe o que eu achei?	
Intervalo	Início: 148.49 s	<i>Fim: 149.19s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Diego conversa com Iris. Retórica.	

Título do vídeo	44	
Cód. do enunciado	Y1	
Informante	<i>Informante Y</i>	
Transcrição	Quer comprar meu pica-pau?	
Intervalo	Início: 111.87s	<i>Fim: 112.92s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Flávia e Fernando conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	44	
Cód. do enunciado	Y2	
Informante	<i>Informante Y</i>	
Transcrição	Porque você não põe o nome?	
Intervalo	Início: 212.05s	<i>Fim: 213.24s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Flávia e Fernando conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	44	
Cód. do enunciado	Y3	
Informante	<i>Informante Y</i>	
Transcrição	Não tem nenhuma nenhuma coisinha com seu nome?	
Intervalo	Início: 213.26s	<i>Fim: 215.54s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Flávia e Fernando conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	31	
Cód. do enunciado	Z1	
Informante	<i>Informante Z</i>	
Transcrição	Posso falar uma coisa pra você, linda?	
Intervalo	Início: 80.36s	<i>Fim: 81.69 s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Dinei conversa com Joana. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	31	
------------------------	----	--

Cód. do enunciado	Z2
Informante	<i>Informante Z</i>
Transcrição	Não tenho?
Intervalo	Início: 215.96 s <i>Fim: 216.52s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Dinei conversa com Joana. Retórica

Título do vídeo	31
Cód. do enunciado	Z3
Informante	<i>Informante Z</i>
Transcrição	Não é um direito que eu tenho?
Intervalo	Início: 231.13s <i>Fim: 231.41s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Dinei conversa com Joana. Retórica

Título do vídeo	31
Cód. do enunciado	Z4
Informante	<i>Informante Z</i>
Transcrição	Duzentos sem parar?
Intervalo	Início: 439.31s <i>Fim: 440.06s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Dinei conversa com Joana. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	32
Cód. do enunciado	AB1
Informante	<i>Informante AB</i>
Transcrição	Vai votar em alguém que tá fazendo o rango pra ti?
Intervalo	Início: 363.81s <i>Fim: 365.56s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Vavá briga com Gretchen. Retórica

Título do vídeo	32
Cód. do enunciado	AB2
Informante	<i>Informante AB</i>
Transcrição	Entendeu?
Intervalo	Início: 361.44 s <i>Fim: 361.92s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Vavá briga com Gretchen. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.

Título do vídeo	33
Cód. do enunciado	AB3
Informante	<i>Informante AB</i>
Transcrição	Faz picadinho assim no... na farinha?
Intervalo	Início:72.95 s <i>Fim: 75.57s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>
Comentário	Vavá conversa com Felipe. Pergunta para obter uma informação.

Título do vídeo	33
Cód. do enunciado	AB4
Informante	<i>Informante AB</i>

Transcrição	Tú não vai por um palmitinho na salada?	
Intervalo	Início: 107.34 s	Fim: 108.90s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Vavá conversa com Felipe. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	34	
Cód. do enunciado	AB5	
Informante	<i>Informante AB</i>	
Transcrição	Sabe o que ela fez?	
Intervalo	Início: 65.81 s	Fim: 66.83s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Vavá conta história de fãs. Retórica.	

Título do vídeo	41	
Cód. do enunciado	AC1	
Informante	<i>Informante AC</i>	
Transcrição	Noventa e quatro quando o Brasil ganhou a Copa, né?	
Intervalo	Início: 6.34s	Fim: 8.66s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Felipe conversa com Penélope. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	42	
Cód. do enunciado	AC2	
Informante	<i>Informante AC</i>	
Transcrição	O que que você acha mais provável?	
Intervalo	Início: 134.84s	Fim: 136.07s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Felipe conversa com Penélope. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	42	
Cód. do enunciado	AC3	
Informante	<i>Informante AC</i>	
Transcrição	Você tem essa hipótese formada, então?	
Intervalo	Início: 148.30s	Fim: 150.28s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Felipe conversa com Penélope. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	42	
Cód. do enunciado	AC4	
Informante	<i>Informante AC</i>	
Transcrição	E é só essa então a única que você tem?	
Intervalo	Início: 188.20s	Fim: 190.49s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Felipe conversa com Penélope. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	42	
Cód. do enunciado	AC5	
Informante	<i>Informante AC</i>	

Transcrição	Uma pessoa vai vai vai vencer, tá certo?	
Intervalo	Início: 203.59s	Fim: 205.47s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Felipe conversa com Penélope. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	42	
Cód. do enunciado	AC6	
Informante	<i>Informante AC</i>	
Transcrição	Você torceria em base do quê?	
Intervalo	Início: 239.80s	Fim: 241.35s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Felipe conversa com Penélope. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	35	
Cód. do enunciado	AD1	
Informante	<i>Informante AD</i>	
Transcrição	Sabe do que que eu vou gostar?	
Intervalo	Início: 177.46s	Fim: 178.46s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Bianca e Nuele conversam. Retórica	

Título do vídeo	35	
Cód. do enunciado	AD2	
Informante	<i>Informante AD</i>	
Transcrição	Você vai pra Itu, Bianca?	
Intervalo	Início: 92.87s	Fim: 94.75s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Bianca e Nuele conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	35	
Cód. do enunciado	AD3	
Informante	<i>Informante AD</i>	
Transcrição	Não tem umas amigas que da um migue assim?	
Intervalo	Início: 205.05 s	Fim: 206.67 s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Bianca e Nuele conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	35	
Cód. do enunciado	AD4	
Informante	<i>Informante AD</i>	
Transcrição	Que ela ia na sua casa e você era encanada, lembra?	
Intervalo	Início: 518.39s	Fim: 521.73s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Bianca e Nuele conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	35	
Cód. do enunciado	AD5	
Informante	<i>Informante AD</i>	

Transcrição	Essa vocês ainda têm contato?	
Intervalo	Início: 521.68s	Fim: 524.19s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Bianca e Nuele conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	36	
Cód. do enunciado	AE1	
Informante	<i>Informante AE</i>	
Transcrição	Quem é você?	
Intervalo	Início: 128.06s	Fim: 128.56s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Dan conta sobre sua viagem. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	36	
Cód. do enunciado	AE2	
Informante	<i>Informante AE</i>	
Transcrição	O que tá fazendo aí?	
Intervalo	Início: 128.62s	Fim: 129.28s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Dan conta sobre sua viagem. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	43	
Cód. do enunciado	AE3	
Informante	<i>Informante AE</i>	
Transcrição	Já ouviu falar?	
Intervalo	Início: 45.44s	Fim: 46.47s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Dan conversa com outros participantes. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	37	
Cód. do enunciado	AF1	
Informante	<i>Informante AF</i>	
Transcrição	Você também?	
Intervalo	Início: 22.42s	Fim: 23.07s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Haysam e Natalia conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	37	
Cód. do enunciado	AF2	
Informante	<i>Informante AF</i>	
Transcrição	Não vai?	
Intervalo	Início: 101.90s	Fim: 102.72s
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Haysam e Natalia conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo	37	
Cód. do enunciado	AF3	

Informante	<i>Informante AF</i>	
Transcrição	Cadê aquele negócio de mexer?	
Intervalo	Início: 160.56s	<i>Fim: 161.70s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Haysam e Natália conversam. Pergunta para obter uma informação.	

Título do vídeo	37	
Cód. do enunciado	AF4	
Informante	<i>Informante AF</i>	
Transcrição	Ele não fica dentro?	
Intervalo	Início: 161.70s	<i>Fim: 162.81s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Haysam e Natália conversam. Pergunta para obter uma informação	

Título do vídeo	37	
Cód. do enunciado	AF5	
Informante	<i>Informante AF</i>	
Transcrição	Não precisa, né?	
Intervalo	Início: 167.36s	<i>Fim: 168.11s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário	Haysam e Natalia conversam. Pergunta confirmatória, para confirmar uma informação.	

Título do vídeo		
Cód. do enunciado		
Informante	<i>Informante</i>	
Transcrição		
Intervalo	Início: s	<i>Fim: s</i>
Classificação do Enunciado	<i>Interrogativo</i>	
Comentário		

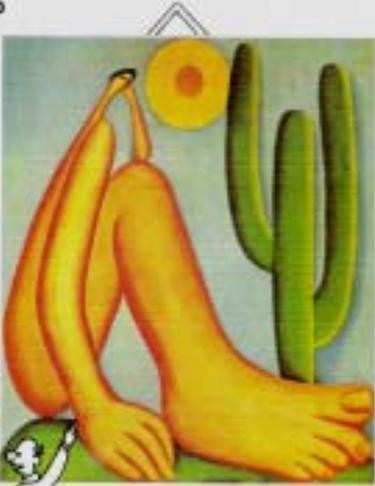
ANEXOS

Anexo 1 - Fragmentos retirados do livro Avenida Brasil: curso básico para estrangeiros (LIMA et al, 1991).

Lição 7

A1 Acho lindíssimo





Abapuru, 1928
Tarsila do Amaral.
1890-1973.
Quadro que deu origem ao movimento literário chamado Antropofágico. Provocou grande agitação cultural no fim dos anos 20.

Mas não têm boca.

- Este quadro é muito esquisito!
- Eu acho genial. É muito interessante.
- Não entendo nada de pintura, mas acho muito estranho. Olhe que pernas e pés enormes! Você viu o braço e a mão como são grandes? E a cabeça é minúscula.
- Mas é um quadro moderno.
- Tudo bem, eu sei que é moderno. Mas não gosto. Acho feio.
- Mas eu acho lindíssimo. Olhe direito. O corpo é longo e liso. No rosto só se vêem os olhos e o nariz. É tão interessante...
- Mas não tem boca...

Descreva os quadros e dê sua opinião.



O Meio Três



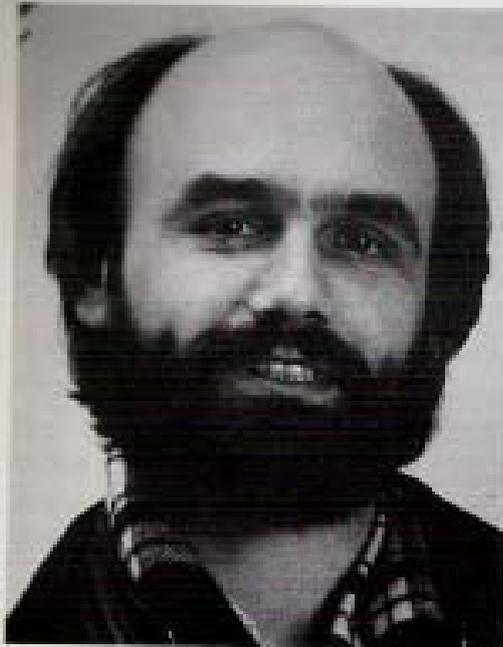
O Banho

Carybé, *1911-1997
Lanús, Argentina.
Pseudônimo de Hector Julio Párida Bernabé, pintor e ilustrador argentino naturalizado brasileiro. Atualmente vive na Bahia, fonte de inspiração de suas obras.

66

C Características

1



- O que você acha do homem nesta foto?
- Espere. Deixe-me ver melhor. É um homem de 35 anos. Talvez um pouco mais. É meio gordo. O cabelo dele é castanho, mas ele é careca. Os olhos são castanhos também.
- Como você acha que ele é? Inteligente?
- Claro. Inteligente e alegre. Um homem aberto, muito comunicativo e ativo.
- Nervoso?
- Não, de jeito nenhum. Ele parece calmo, otimista...
- Timido?
- Também não.
- Esportivo?
- Não. Esportivo não. Eu acho que no clube, em vez de jogar futebol ou nadar, ele prefere ficar sentado no restaurante, bebendo e conversando com os amigos. Gosto do jeito dele. É um homem simpático.

1. E você? O que acha? O homem da foto é

inteligente
 alegre ↔ triste
 aberto/comunicativo ↔ fechado/
 reservado
 calmo ↔ nervoso
 otimista ↔ pessimista
 tímido ↔ desembaraçado
 esportivo
 intelectual
 prático
 complicado
 simpático ↔ antipático
 liberal ↔ conservador
 formal ↔ informal
 ativo ↔ preguiçoso
 sensual...

2. Escolha em casa algumas fotos de revistas e caracterize as pessoas fotografadas. Mostre-as a seus/suas colegas e conversem sobre elas.

3. Jogue com seus/suas colegas. Escolha uma pessoa famosa, mas não diga o nome dela. Apenas escreva o nome numa folha de papel. Seus colegas vão fazer perguntas, tentando adivinhar quem é.

Exemplo: É um homem?
 É americano?
 É político?...



Pele
 ex-jogador de futebol



Caetano Veloso
 cantor

3.1 [e] se escreve / e, é /
[c] se escreve / e, é /

[e]	[c]
<i>ele</i>	<i>ela</i>

Ouça a fita e relacione.

ele, é, seu, ela, ser, até, médico, eles, elas,
eu, você, português.

3.2 Ouça a fita e repita.

Até logo
Ele é médico.
Ela é enfermeira.
Eles são japoneses.
Meu nome é Gilberto.

4. [o] se escreve / o, ô /
[õ] se escreve / o, ô /

[o]	[õ]
<i>senhor</i>	<i>senhorão</i>

Ouça a fita e relacione.

senhor, senhora, como, professor,
professora, moro, morar, hotel, nome

5. Acentuação: os acentos gráficos (/ ou ~) indicam a sílaba tônica.

Leia os exemplos: médico, farmácia, país, inglês, diálogo, bancário

6. Entonação - Frases interrogativas

Ouça a fita e repita.

Como você se chama?
Onde ele mora?

Ele é inglês?
O senhor é americano?

Anexo 2 - Fragmentos retirados do livro Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação (FLORISSI et al, 1999).

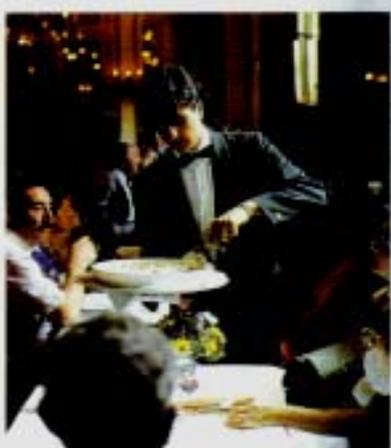
O PAIS E O IDIOMA



APRENDA


NO RESTAURANTE

Garçom: Quantas pessoas?
A: Duas.
G: Fumantes ou não fumantes?
A: Não fumantes.
G: Por aqui, por favor. Estejam à vontade.
 [Entregando o cardápio]
A: Qual é o prato do dia?
G: Hoje temos arrax, feijão, peito de frango, purê de batatas e salada mista.
A: Para mim está ótimo. E você, Laura, o que você vai pedir?
B: Bem, eu prefiro bife no lugar de frango. O que o senhor me sugere?
G: Temos bife à milanesa com fritas ou com maionese e salada de alface.
B: Maionese, por favor.
G: Algo para beber?
A: Para mim, um guaraná.
B: Um suco de laranja, sem gelo e sem açúcar, por favor.
G: Um guaraná e um suco de laranja. Desejam couvert?
A: Não, não é necessário.



G: Sobremesa?
A: Pudim de leite, por favor.
B: Para mim somente um cafésinho. Tem creme?
G: Não, não trabalhamos com creme.
A: A conta pode vir junto, por favor.

A: Vocês aceitam cartões de crédito?
G: Sim, todas.
A: O serviço já está incluído?
G: Não, não está.



EXPRESSÕES PARA USO DIÁRIO NO RESTAURANTE

Uma mesa para.....pessoas, por favor.
 Com licença, esta mesa está ocupada? (tem alguém aqui?)
 Quanto tempo de espera?
 O que vai pedir? O que deseja?
 Eu quero o bife bem passado (mal passado).
 Um sanduícho, por favor.
 Uma colherzinha (colher, garfo, faca), por favor.
 Um cafésinho, por favor.
 Açúcar/adoçante, por favor.

RESTAURANTES e AFINS
 rodizio, churrascaria, pizzaria, cantina,
 self-service, (por) quilo, lanchonete, fast-food,
 café, boteco, padaria, bar, trattoria

VOCABULÁRIO RELEVANTE

Couvert
 Aperitivo
 Entrada
 Sobremesa
 Maitre
 Garçom/Garçonete
 Cardápio
 Lista de vinhos
 Talheres (garfo, faca, colher)
 Toalha de Mesa
 Guardanapo
 Pratos (rasso, fundo, de sobremesa)
 Conta
 Garçeta

71

setenta e um/uma



DEIXA O TIMOR FALAR, ORAS!

O Timor Leste é um país bem pequeno, que fica ali embaixo do mapa, perto da Austrália. Há muitos anos os portugueses estiveram lá, como estiveram no Brasil. Assim, os timorenses também aprenderam português. Acontece que em 1975 uns caras lá da Indonésia, que fica ao lado, invadiram o Timor e queriam tomar o poder. Eles prenderam, bateram e até proibiram o pessoal do Timor de falar português. Sabe por que isso aconteceu? É que, quando os timorenses falavam português, eles se sentiam mais unidos e felizes. Muita brasileira que mora fora, por exemplo, diz que, quando ouve português longe daqui, logo fica

contente. Pelo jeito, esses caras da Indonésia querem o pessoal do Timor fresco e triste. Que coisa! Não acho que todo mundo da Indonésia seja ruim, mas tem uns lá que vou te contar, viu? Eu e a minha turma pedimos pro nossa professora ensinar mais sobre o Timor Leste. Você podia pedir o mesmo pro sua. Acha até que a gente tem de dar uma ferço, mandando cartas pro nosso presidente, falando pra ele dar uma bronca naqueles indonésios! Imagina se essa moda de ser contra o língua portuguesa pega e a gente não puder mais falar?! Você vai gostar de ficar de boca fechada, como se fosse sempre "vaca amarela"? Eu não.



Fonte: Folha de São Paulo - Fernando Bonassi



Escolha a alternativa correta:



REVISÃO

- a) (Nós, Ela) viu Carlos na esquina e (lhe, o) chamou, mas ele não (lhe, o) ouviu.
- b) (Eu, Nós) escolhemos o presente que vamos (lhe, o) dar no aniversário.
- c) Marta e a irmã (sua, dela) vão viajar para a Europa para visitar (seus, sua) avós.
- d) (Ele, Eles) encontraram (nossa, nossas) livro na ônibus.
- e) (Eu, Nós) gosto de estudar na (minha, meu) quarto.
- f) Eu (lhe, me) senti e esperei que o doutor (lhe, me) chamasse.
- g) (Nós, Eles) vamos (lhes, nos) encontrar em frente à casa (dela, sua).
- h) (Sua, Dela) bagagem já está no táxi, senhor!
- i) Vamos (o, nos) encontrar no restaurante para discutir a (dela, nossa) programação.



Usando as informações contidas nos PSIUS das páginas 76 e 77, passe o texto abaixo que está escrito em português de Portugal, para o português do Brasil:

"Um autocarro, ao tentar desviar de um descapotável, atropelou um reformado que estava numa bicha a vender pastilhas elásticas. Ele deu um malho e ficou tarabaco!"



PORTUGUÊS DO BRASIL - PORTUGUÊS DE PORTUGAL (2)

APOSENTADO
ÔNIBUS
CAFÉ-DA-MANHÃ
CARDÁPIO
CHICLETE
CAIR

REFORMADO
AUTOCARRO
PEQUENO ALMOÇO
EMENTA
PASTILHA ELÁSTICA
DAR UM MALHO



psiu!

77

atenção e sete

A Professora de história pediu que seus alunos da 8ª série fizessem uma pesquisa sobre a Argentina, o Uruguai, Portugal e Angola. Cada grupo apresentou um trabalho sobre as características do país escolhido. Ouça a fita e complete o quadro apenas com as informações que ouvir.

	ANGOLA	ARGENTINA	PORTUGAL	URUGUAI
PAÍS				
MOEDA				
COMIDA				
FESTIVIDADE				
POPULAÇÃO				
RELIGIÃO				
LÍNGUA				
OUTROS				

NO RESTAURANTE

Pratique o diálogo.
Aluno A: Você é vegetariano e vai almoçar num restaurante. Veja o cardápio e faça o seu pedido. Explique o seu caso e peça sugestões ao garçom. Pergunte-lhe sobre os ingredientes dos pratos.

Aluno B: Você é garçom de um restaurante e hoje vai atender um cliente especial. Responda às perguntas dele e faça sugestões.

Pratique, mudando as situações de: um diabético, uma pessoa fazendo dieta ou uma pessoa da religião islâmica.

Você sempre almoça ou janta em restaurantes? Com que frequência? Você vai sozinho ou acompanhado? Em que tipo de restaurante você costuma entrar (especialidade do restaurante)? Você costuma pedir um aperitivo, uma entrada ou uma sobremesa? Se sim, o quê? Um cafezinho? No seu país, os restaurantes são usados com frequência para reuniões? Que tipo de reuniões? Que tipo de restaurantes internacionais são mais comuns em seu país?



DESAFIO!
 Trabalhe em pares. No texto abaixo, encontre os erros gramaticais, de acentuação e ortográficos e corrija-os.

'O oceano são o tema da Expo 98, algo que parecia indicar que a exposição teria um caráter solidamente baseado na história, ciência e tecnologia. Em parte isso é verdade. Mas a dinâmica própria de um exposição internacionalmente na era de Disneylândia conspira contra o racionalismo. (...) Apresentando os oceanos e seus problemas para uma plateia poliglota que «oi do bebê a onção são um desafio difícil de resolver, e o resultado termina apelando para os mínimo denominador comum. O texto têm de ceder à imagem, a imagem parada tem de ceder àquela em movimento, e o som e os efeitos especial tomam o lugares do raciocínio e do absorção de conhecimentos. Um bom exemplo é o Pavilhão de Portugal, centrados na história do naufrágio de uma nau que virá do Japão e afundou na entrada de Lisboa. Um magnífico trabalho de arqueologia submarina seria feito, dentro do conceito moderno que os restos de um naufrágio são como uma 'cápsula do tempo', que preservava dados de condições passadas. Objeto de uso pessoal, jóias, moedas, armas, mesmo parte da carga de pimenta foi resgatado, dando uma visão inédito da vida a bordo de uma nau portuguesa dos século 16 e 17. [...]

Foto: "Uma vela na Expo 98" de Ricardo Benedito Neto, Revista da Folha, 14/05/98

DE ONDE SOMOS? (3)
 (Canções em português pelo mundo)



Anexo 3 - Fragmentos retirados do livro Tudo bem?: português para a nova geração (volume 1) (FLORISSI et al, 2000).

UNIDADE 4

APRENDA

A: Oi, Teca! Que chuva, hein?
B: Terrível... e eu que me esqueci de trazer o guarda-chuva.
A: Minha mãe falou que choveu a noite toda. Acho que o rio transbordou.
B: Enchente outra vez? Ih... o campo deve estar encharcado. Vamos ter que odiar o jogo de novo.

ESTAÇÕES DO ANO

<p>PRIMAVERA de 23 de setembro a 21 de dezembro</p>			<p>VERÃO de 22 de dezembro a 20 de março</p>
<p>OUTONO de 21 de março a 20 de junho</p>			<p>INVERNO 21 de junho a 22 de setembro</p>

COMO ESTÁ O TEMPO HOJE?

ESTÁ CHOVENDO!

QUE CALOR!

QUE FRIO!

ESTÁ NEVANDO!

O DIA ESTÁ NUBLADO!

QUE CHUVA!

O RIO TRANSBORDOU!

ESTÁ VENTANDO!

ESTÁ FAZENDO O MAIOR SOL!

QUE SOL!

QUE VENTO!

QUE ENCHENTE!

Em que meses do ano vocês acham que estas festividades acontecem e como está normalmente o tempo nessa época do ano? Relacione as colunas.

OKTOBERFEST	CHOVE MUITO E FAZ MUITO FRIO!
CARNAVAL	FAZ FRIO!
FESTA JUNINA	É TEMPO DE CHUVA!
FESTA DO PEÃO DE BOLADEIRO DE BARRETOS	FAZ CALOR, MAS TEM MUITA GAROA FINA!
FESTIVAL DE INVERNO EM CAMPOS DE JORDÃO	É UM CALORZÃO!

E no seu país de origem? Quais são as principais festividades do ano? Quando elas acontecem?

QUARENTA E QUATRO

44

UNIDADE 6

EXERCÍCIO 15. PALAVRAS DE AVENTUREIRO

Primeiro, tente decifrar as palavras embaralhadas e, depois, complete as dicas dadas a cada item.

Dicas importantes para encarar as trilhas de uma ilha numa boia!

A primeira coisa é ter o equipamento adequado. Para começar, uma boa mochila, uma **CRBAARA**, um **ASOC ED IOGRRM**, uma **LNÉTNRAR** e um **TSÃOBA** de caminhada, para as descidas muito íngremes.

Agora, quanto a:

Comida → Leve duas refeições de reserva, só para o caso de não conseguir

Roupa → Deve ser pouca e leve: _____

Água → Pode ser um problema em alguns lugares, por isso _____

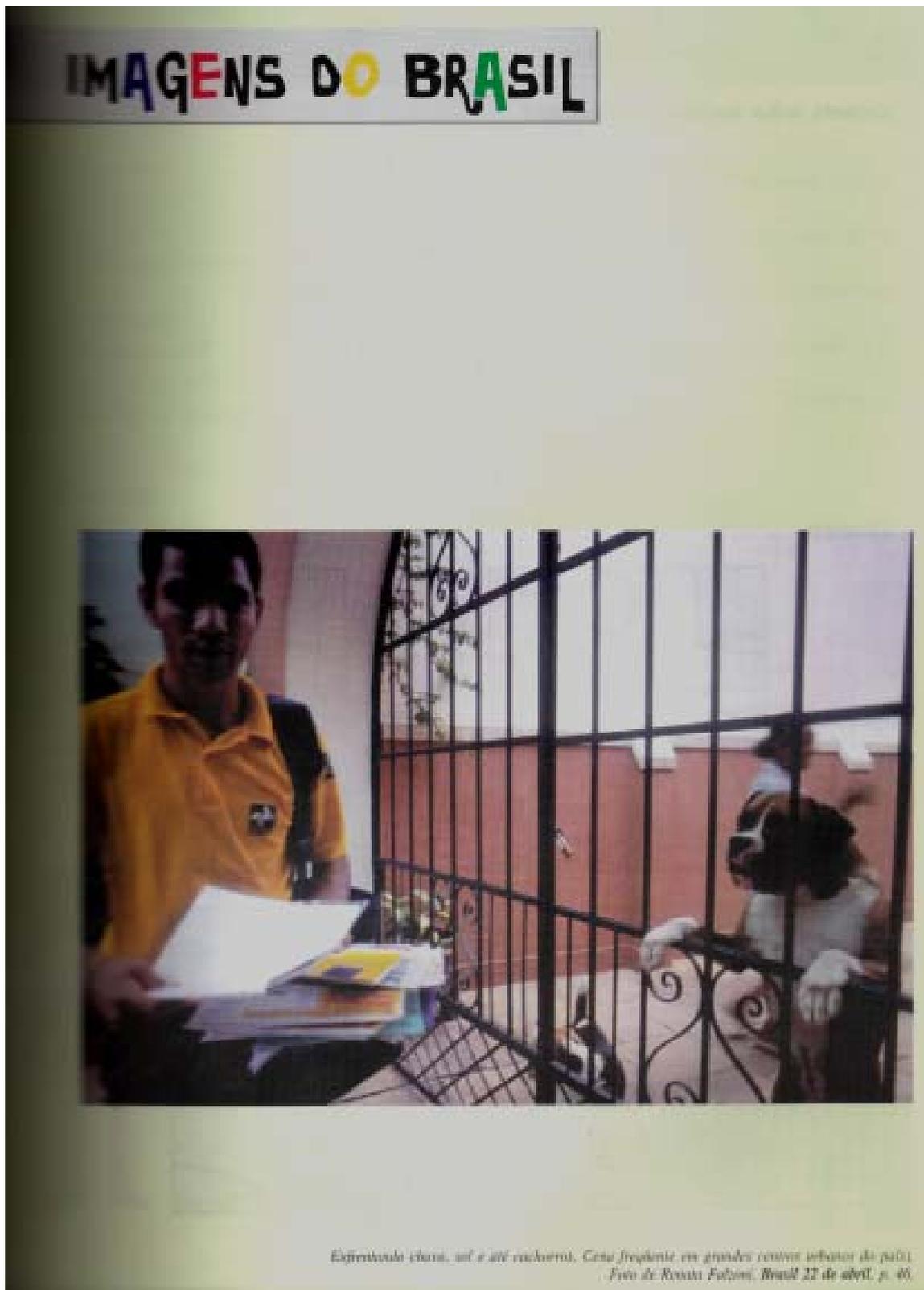
Ritmo → Há duas velocidades para andar numa trilha: devagar ou muito devagar. Nunca _____

(Por Sérgio Beck - Aventura - edição 13)



1. Que dó do avô do Jacal! Ele caiu do cipó.
2. Quem limpou o pó do móvel da vovó?
3. O colchão de mola do quarto do Toninho não agüentou o peso dele e quebrou.
4. Filó esqueceu a bolsa no banco do bosque, na praça Feijó.
5. Café no cachepô e terra na panela é rotina na casa da avó Léia.
6. Orelha de porco, toucinho e hortelã, que delícia o feijão do Tio Alan.
7. Tarta de morango da horta do vovô e doce de coco com bolo e broa, só mesmo no sítio dos meus avós.
8. Faça sol ou faça chuva, se você tem ovo, óleo, farinha e fermento, toda hora é hora do bolinho de chuva da vovó.
9. Olho gordo? É só pôr uma folha de arruda atrás da orelha e dar três pulos na frente da bananeira.
10. Hoje está calor e ontem estava frio. Que roupa vou colocar no casamento do meu tio?

Anexo 4 - Fragmentos retirados do livro *Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volume I)* (HENRIQUES et al, 2001).



4

Quem são estas pessoas?

A: De onde você é?

B: Eu? Sou dos Estados Unidos.

A: De que cidade?

B: Chapel Hill.

A: Chapel Hill? Onde é?

B: É uma cidade bem pequena, na Carolina do Norte. E você, de onde é?

A: Sou do Rio, mas meus pais e meu irmão são de Portugal.

Cenas

4

Figuras que falam



Foto: Ricardo Mello, em Brasil: 22 de abril de 1900-1999, p.198.

6

(Re)escrevendo

Compare uma cidade (uma pessoa, um animal ou um objeto) com outra(o).

Bate-papo**Para usar**

Na próxima aula, vamos conversar sobre a mistura de raças no Brasil. Pergunte a alguém ou consulte alguma enciclopédia ou livro sobre o assunto para que você possa dar sua contribuição.

8

Zoom

(continuação da p. 16)

70 setenta	600 seiscentos(as)
80 oitenta	700 setecentos(as)
90 noventa	800 oitocentos(as)
100 cem	900 novecentos(as)
101 cento e um (uma, dois, duas, etc.)	1.000 mil
200 duzentos(as)	1.001 mil e um (uma, dois, duas, etc.)
300 trezentos(as)	2.000 dois mil (duas mil)
400 quatrocentos(as)	1.000.000 um milhão
500 quinhentos(as)	2.000.000 dois milhões

Qual é o preço daqueles talheres?**Quanto** (dinheiro) você tem?**Quanta** gente!**Quais** são os estados do Brasil?**Quantos** reais você tem?**Quantas** crianças!**Por que** o preço é tão diferente assim?**Porque** um é importado, o outro não.**Entre parênteses***Arquivo Público do Distrito Federal*

Anexo 5 - Fragmentos retirados do livro Ponto de Encontro: Portuguese as a world language (KLOBUCKA et all, 2007).

148 ■ Lição 4

Cultura

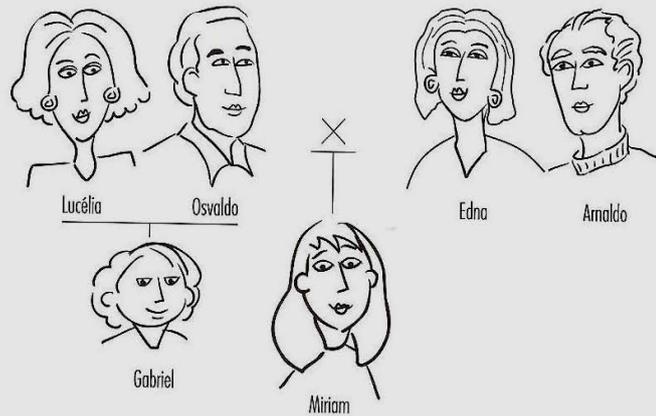
The ending **-inho/a** (Rita—Ritinha, filho—filhinho) is very common in Portuguese. It is used with names as well as with common words. It can express smallness (filhinho, casinha) as well as affection (novinho). Portuguese speakers are fond of using these diminutives for endearment, emphasis, humor, and other expressive purposes.

Brazilians and other Portuguese speakers are often given more than one name (Luís Carlos, Maria Irene). The name **Maria**, very common for women, may also be used as part of a man's name (João Maria). Conversely, some male names are given to women (Maria José, Maria João).

4-3 Quem é? Escolha um membro da família do Paulo. Um/a colega deve identificar a relação familiar dele ou dela com Paulo e usar a imaginação para dar mais informação sobre ele/ela.

MODELO E1: Quem é Mariana?
E2: Mariana é a prima do Paulo. Ela tem dezoito anos e estuda Biologia. É ruiva e muito divertida!

Outros membros da família do Paulo



A única irmã do meu pai é minha tia Edna. Tia Edna e tio Osvaldo são divorciados. Eles têm uma filha que se chama Miriam. Miriam é minha prima paterna. Agora a tia Edna está casada com Arnaldo. Tio Osvaldo está casado com Lucélia e eles têm um filhinho, Gabriel. Gabriel é o meio-irmão da Miriam.

Vamos praticar

4-4 Verdadeiro ou falso? Escreva V ou F, de acordo com a informação sobre a família da Edna. Depois, corrija as frases falsas.

1. Edna é divorciada. _____
2. Arnaldo é o pai de Miriam. _____
3. Edna e Osvaldo têm dois filhos. _____
4. Miriam é a filha de Edna. _____
5. Osvaldo é o tio de Gabriel. _____
6. Miriam é a meia-irmã de Gabriel. _____

Vamos praticar

4-7 Verdadeiro ou falso? Responda de acordo com a informação adicional sobre a família do Paulo.

1. Os avós do Paulo estão sempre ocupados com o trabalho. _____
2. O tio Roberto acha que Mariana tem problemas com o namorado. _____
3. Mariana e Marcos pensam em casar. _____
4. Paulo e Clóvis gostam dos jogos de computador. _____
5. O tio Roberto trabalha em casa. _____
6. Os pais do tio Roberto concordam com a nora. _____
7. Paulo pensa que em todas as famílias há problemas. _____

 **4-8 Entrevista.** Faça perguntas a um/a colega para obter mais informação sobre a família dele/dela, baseando-se nos seguintes pontos:

1. Número de pessoas em casa, a sua idade e relação de família.
2. A sua ocupação e descrição (física e de personalidade).
3. As a(c)tividades destas pessoas durante o dia e à noite.
4. O nome do parente preferido, relação de família e razão da preferência.



Para escutar



As famílias. You will hear descriptions of four families. For each description, mark the appropriate column to indicate whether the family is big or small.

	GRANDE	PEQUENA
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____

■ In order to maintain the same consonant sound throughout the conjugation, a few additional verbs change the spelling of the stem consonant in the **eu** form: **c** to **ç**, **g** to **j** and **gu** to **g**.

c → ç

conhecer	(to know)	conheço , conheces, conhece, conhecemos, conhecem
merecer	(to deserve)	mereço , mereces, merece, merecemos, merecem
vencer	(to win)	venço , vences, vence, vencemos, vencem

g → j

reagir	(to react)	reajo , reages, reage, reagimos, reagem
---------------	------------	--

gu → g

seguir	(to follow)	sig o, segues, segue, seguimos, seguem
---------------	-------------	---

Vamos praticar

4-9 Preferências da família. Diga a um/a colega o que você e outro membro da família preferem tomar ou comer nas situações indicadas. Depois pergunte ao/à colega o que ele/ela prefere nestas situações.

MODELO De manhã: café, chá ou leite.

E1: Eu prefiro tomar café, mas o meu irmão prefere leite.
E você/tu?

E2: Eu prefiro chá.

1. Ao almoço: água, café ou limonada.
2. Depois de fazer exercício: refrigerante, água mineral ou leite.
3. Para comemorar um aniversário: vinho, cerveja, refrigerante ou champanhe.
4. Aos domingos: comida brasileira, comida chinesa ou comida italiana.

4-10 Comidas e bebidas. Pergunte a um/a colega o que é que ele/ela serve para comer e beber nestas situações. Depois, ele/ela deve fazer as mesmas perguntas e você responde.

MODELO beber/jantar elegante



E1: O que você serve para beber num jantar elegante?

E2: Sirvo vinho e água mineral.



E1: Que serves para beber num jantar elegante?

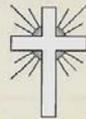
E2: Sirvo vinho e água mineral.

1. beber/num almoço de família
2. comer/num piquenique na praia
3. comer/numa festa de aniversário
4. beber/depois de um jantar brasileiro ou português
5. comer/quando estuda com os amigos para os exames

Encontros

Para escutar

A. Um ba(p)tizado. Look at the following christening announcement. Answer the questions that you hear, based on the announcement.



Maria Isabel

*Nasceu em Belém do Pará
no dia 15 de abril de 2007*

Pais:

*Rogério Américo Cavalcante
Maria Raquel de Barros Cavalcante*

Padrinhos:

*Maricy Oliveira de Barros
Ricardo Campos Mendes*

*Batizada pelo Rev.^o. Padre
Miguel José Borelli
na Igreja Nossa Senhora da Paz
no dia 7 de maio de 2007*



- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ |

B. Uma mensagem de telefone. Listen to the message Marcos left on César's answering machine. Before listening, read the questions. You may wish to take notes of key information as you listen. Do not worry if you don't understand every word.

1. A festa vai ser na casa de
 - a. Adriana
 - b. Marcos
 - c. Um amigo de Marcos
2. A festa vai começar
 - a. às sete e meia
 - b. às nove, mais ou menos
 - c. depois das dez

3. Segundo a mensagem, César deve levar para a festa
 - a. uns CDs de música brasileira
 - b. comida
 - c. bebidas
4. Marcos diz na mensagem que César
 - a. precisa chegar cedo para a festa
 - b. precisa comprar as bebidas
 - c. precisa falar com Adriana sobre a festa
5. A festa vai ser na rua
 - a. Central
 - b. 45
 - c. Santana

Para conversar

 **4-31 Relações de família.** Olhe para a fotografia e responda às perguntas com um/a colega.



1. É boa ou não a relação entre este avô e a neta?
2. Onde estão o avô e a neta?
3. Sobre o que conversam, provavelmente?
4. Quantos anos tem o avô, mais ou menos? E a neta?
5. Descreva o avô e a neta.

 **4-32 Entrevista.** Pergunte a um/a colega que membro da família ele/ela associa com os seguintes comentários.

MODELO Gosta de beber cerveja aos sábados.

E1: Quem na sua/tua família gosta de beber cerveja aos sábados?

E2: Meu/O meu tio David.

1. É fanático/a pelo trabalho.
2. É muito paciente.
3. Prefere sair com amigos e não estar em casa.
4. Põe óculos para ler.
5. Faz exercício três ou quatro vezes por semana.
6. Ouve música o tempo todo.

 **4-33 Famílias semelhantes ou diferentes? Primeiro passo.** Façam perguntas um ao outro para obter a seguinte informação:

- a(c)tividades típicas dos pais durante os fins de semana
- a(c)tividades normais dos irmãos durante os fins de semana
- os planos da família para as próximas férias ou um feriado

Anexo 6 - Fragmentos retirados do livro *Muito Prazer: fale o português do Brasil* (FERNANDES et al, 2008).

UNIDADE 4 TÁXI

LIÇÃO A  DIÁLOGO



Bastos: Táxi!
 Taxista: Boa tarde, senhor. Para onde?
 Bastos: Para o hotel Hilton.
 Taxista: O da avenida Ipiranga ou do Morumbi?
 Bastos: Da Av. Ipiranga.



(no caminho)

Taxista: O trânsito hoje não está bom.
 Bastos: O trânsito não está bom e o tempo também, né? Será que vai chover?
 Taxista: Talvez.



(na porta do Hilton)

Bastos: Quanto é?
 Taxista: R\$ 48,00.
 Bastos: Só tenho R\$ 50,00, mas pode ficar com o troco. Obrigado.
 Taxista: Muito obrigado, senhor.

64

LIÇÃO C CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO

A. Complete as perguntas com os pronomes e advérbios interrogativos apropriados.

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------|
| 1. _____ eles são? Do Peru? | 5. _____ eles moram? |
| 2. _____ anos tem sua mãe? | 6. _____ é seu apelido? |
| 3. _____ é aquilo? | 7. _____ ela se chama? |
| 4. _____ você mora no Rio de Janeiro? | 8. _____ é a sua secretária? |

B. Complete o diálogo com pronomes interrogativos:



- Celina: Oi. Desculpa, _____ você se chama?
 Ivete: Ivete. _____ é o seu nome?
 Celina: Celina. Eu moro aqui com meu marido e meus filhos. _____ você mora?
 Ivete: Aqui também. Moramos no mesmo andar.
 Celina: Mesmo? Que distraída! _____ mora com você?
 Ivete: Moro sozinha. _____ filhos você tem?
 Celina: Dois. Esse aqui é o Marcelinho.
 Ivete: Que gracinha! _____ vocês são? De Brasília mesmo?
 Celina: Não, nós somos do Sul.
 Ivete: Nossa! Você não tem sotaque! Bem, até logo.
 Celina: Tchau.

NOTE QUE...

'Desculpa' está no imperativo
 Gramaticalmente: Desculpa (tu)
 Desculpe (você)

C. Oral: Faça perguntas aos colegas usando os pronomes e advérbios interrogativos.

como	onde	quantos	qual
o que	de onde	quem	cadê

UNIDADE 12 ESTOU A FIM DE UMA MOQUECA

- B.** Simule a ida a um restaurante. Como você pediria por:
1. Um aperitivo / arroz e feijão, bife e salada / cafezinho / conta
 2. Uma cerveja / aperitivo / outra cerveja / conta
 3. Água com gás / massa (lasanha) / sobremesa (musse de chocolate) / água / conta
- C.** Você toma café com frequência? Como é o consumo de café no seu país?



LIÇÃO B PANORAMA

Costumes



Cada país tem seus costumes, assim também acontece com o Brasil. Vamos ver agora alguns dos costumes brasileiros mais dificilmente entendidos pelos estrangeiros, como o jeitinho brasileiro - maneira de achar solução para tudo - os beijinhos nos cumprimentos e o atraso nos encontros.

Quais são os costumes mais populares no seu país?
Há algum costume, no seu país, que os estrangeiros acham estranho?

LIÇÃO C  DIÁLOGO

- Márcio: Oi, Gláucia, tudo bem?
- Gláucia: Oi, Márcio. Quanto tempo!
- Márcio: Pois é. Eu vou aí para São Paulo a trabalho, no mês que vem.
- Gláucia: É mesmo? Você nunca esteve aqui, né?
- Márcio: Não. Vai ser a primeira vez. O que você recomenda? Eu vou ter um fim de semana livre para passear.
- Gláucia: Bem, depende do que você gosta de fazer. São Paulo tem muitas opções.
- Márcio: Eu gosto de tudo.
- Gláucia: Você é mais do dia ou da noite?
- Márcio: Eu sou um tipo diurno. Já esqueceu que a gente corria no calçadão, quando você morava aqui em Macieló?
- Gláucia: É mesmo. Tenho saudade da praia.
- Márcio: Mas agora vamos falar de São Paulo.
- Gláucia: Está bem. Aqui tem vários parques. Você pode ir ao Ibirapuera que é o parque mais famoso. Depois você pode tomar uma água de coco lá mesmo e almoçar em uma cantina italiana no Becóga.
- Márcio: Fica longe do parque?
- Gláucia: De carro, não muito.
- Márcio: E à tarde?
- Gláucia: Há uma feira na Liberdade. Você pode visitar o bairro japonês e comprar lembranças.
- Márcio: E à noite?
- Gláucia: Bem, como eu sou noturna, posso te levar a um teatro, depois a gente vai jantar na Vila Madalena e mais tarde dançar numa casa famosa. *O que você me diz?*
- Márcio: Pena que o fim de semana não é este.

NA CONVERSAÇÃO...

"O QUE VOCÊ ME DIZ?" = "O QUE VOCÊ ACHA?"

UNIDADE 12 ESTOU A FIM DE UMA MOQUECA

B. Acrescente pelo menos mais uma opção a cada um dos locais acima.

C.  Ouça trechos de diálogos e sons e escreva onde as pessoas estão. O que é possível fazer nesses lugares?

	Onde estão	O que se pode fazer lá
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____

LIÇÕES A, B e C **COMPREENSÃO AUDITIVA**

 Samuel, Marina, Alba, Flávio e seu filho estão aproveitando o que a cidade tem a oferecer. Ouça os diálogos e marque com um (X) a resposta correta.

1. Samuel anda...
 distraído. cansado.

Samuel conversou com a mulher...
 antes de ela comer o doce. depois de ela comer o doce.

Samuel vai...
 ver um apresentação de dança. ver uma peça.

2. Marina está...
 impaciente. calma.

Alba...
 já esteve na danceteria. nunca esteve na danceteria.

Marina...
 resolve a situação e entra na danceteria. desiste e espera.

3. O filho quer comer...
 carne. arroz e feijão.

O casarão...
 foi reformado duas vezes. sofreu um incêndio e só depois foi reformado.

Flávio...
 resolveu não ir ao casarão. resolveu ir ao casarão.

LIÇÕES A, B e C **APLICAÇÃO ORAL DO CONTEÚDO**

Entreviste um/a colega sobre lugares que você conhece e convide-o/a para ir até lá.

- Ex:* A: Você conhece o restaurante Mama Itália?
 B: Não. Nunca estive lá. Que tipo de comida servem?
 A: Só massas. Você está a fim de ir?
 B: Claro, mas é baratinho?
 A: Não, é acessível...
 B: Tá. Vamos. Quando quer ir? ...

Restaurante: _____

Tipo de comida: _____

- O (a) colega já estive lá nunca estive lá
 O (a) colega está a fim de ir não está a fim de ir
 O restaurante é baratinho carinho acessível

Parque: _____

Tipo de atividades: _____

- O (a) colega já estive lá nunca estive lá
 O (a) colega está a fim de ir não está a fim de ir
 O parque é pertinho longinho muito longe

Bar: _____

Tipo das pessoas que freqüentam: _____

- O (a) colega já estive nunca estive
 O (a) colega está a fim de ir não está a fim de ir
 O bar é pequenininho grandinho muito grande

LEITURA

- A.** Você sabe a diferença entre emigrar e imigrar e migrar? Procure a diferença no dicionário, discuta com um colega e coloque sua definição no espaço abaixo:

Emigrar: _____

Imigrar: _____

Migrar: _____

- B.** O texto a seguir trata da migração de brasileiros para o Japão. O que você sabe sobre o assunto? Discuta com um colega.

- C.** Leia o texto e responda as perguntas:

Pronúncia do Português – parte 4

O SOM DAS CONSOANTES T E D

123 Ouça as seguintes palavras. Preste atenção nas sílabas grifadas.

telefone	tarifa	tinha	autor	tudo	tapete
dedo	escada	dia	dor	dúvida	saudade

Qual a diferença de pronúncia das consoantes *t* e *d* em relação às vogais que as acompanham?

124 Ouça mais uma vez o contraste:

tarifa - tinha dedo - saudade

Regra: Antes das vogais *i* e *e* (com som de *i*) as consoantes *t* e *d* sofrem alteração na pronúncia. Produz-se mais ar e os lábios são projetados para frente.

125 Exercício: Leia o seguinte diálogo e grife as consoantes *t* e *d* que sofrem essa alteração. Depois ouça a gravação para conferir. Após corrigido, pratique o diálogo com um/a colega.

Odete: Cláudio, o que há de errado com sua Internet*?

Cláudio: Eu tenho tido muitos problemas de conexão. Por quê?

Odete: Eu mandei um e-mail e ele voltou. Você tinha me dito que estava funcionando.

Cláudio: Mais tarde vou chamar o técnico. Estou ligando, mas ninguém atende.

Odete: Eu vou te ligar mais tarde então. Gostaria de resolver um assunto aqui do trabalho.

Cláudio: Ai, Odete. Trabalho? Não estou com vontade de trabalhar. Hoje é sexta e já passam das sete da noite. Estou indo pegar meu carro. Segunda a gente discute isso, tá?

Odete: Você está certo. Preciso aprender a 'desligar' do trabalho um pouco.

*Com algumas exceções (plurais e letra *m*, por exemplo), no português a maioria das palavras termina com som de vogal. Por isso, para os brasileiros é difícil pronunciar uma palavra que termina com uma consoante. Nesses casos, na fala, adiciona-se o som da vogal *i*.