

O FENÔMENO PAUSA COMO PISTA PARA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM PORTUGUÊS DO BRASIL COMO SEGUNDA LÍNGUA

LIA ABRANTES ANTUNES SOARES (INES/DESU)¹

ABSTRACT: Fluently communicating in a target language, especially in a situation of oral assessment, is a common goal among learners. However, scholars and teachers in the area of second language agree that it is difficult to define fluency, so how can it be evaluated? Studies show that the phenomenon of pausing is an important factor in the perception of non-native speech. In this article, we assume that not every pause should be considered a characteristic of non-fluent speech. One of the factors that guide natives' perception about whether foreign language learners speak fluently or not is the pause for modification. This article describes how, when and why such modifications are common in the speech of learners. The physical and cognitive description of pauses undertaken through oral narratives of Brazilian Portuguese learners has yielded significant results for distinguishing levels of fluency, giving us clues for a description of fluency in the grid of oral assessment.

KEY WORDS: fluency; pause; Portuguese for foreigners; oral assessment.

Introdução

Há décadas, pesquisas na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) são produzidas e aprimoradas, principalmente em língua inglesa, com foco maior em aspectos segmentais, ligados à pronúncia e menor em aspectos fonológicos, ligados a suprasegmentos da fala. Wennerstrom (2001) justifica o fato de haver um número ainda pequeno de produções que envolvam análise prosódica, pela pouca familiaridade que pesquisadores têm com um trabalho altamente técnico e de difícil interpretação, mas de importância central para análise do discurso oral.

Tendo em vista tais considerações, pode-se compreender o fato de pesquisas envolvidas com análise de discurso oral, tanto em língua materna (LM) quanto em segunda língua (L2), usarem a intuição para interpretar fenômenos prosódicos que envolvem uma variedade de parâmetros acústicos. Tanta complexidade faz com que não haja, por exemplo, consenso quanto à definição dos limites de um enunciado. Sua segmentação leva em conta variação na entonação, alongamento de segmentos e pausas (Heeman e Allen, 1999), o que demanda uma análise técnica de parâmetros como tempo e duração. Tais fenômenos prosódicos estão envolvidos no fator fluência, importante para avaliação de proficiência comunicativa, porém de complexa definição.

Neste estudo, apoiamos-nos no modelo de hierarquia prosódica (Nespor & Vogel, 1986) que identifica os constituintes prosódicos presentes na organização fonológica das línguas. Com esse modelo, Soares (2011) propôs classificação de pausas, definida a partir dos ambientes em que elas ocorrem durante a fala.

Enunciado (U)
Sintagma entoacional (I)
Sintagma fonológico (Φ)
Palavra prosódica (ω)
Grupo Clítico (C)
Pé (Σ)
Sílabas (σ)

Figura 1: Categorização hierárquica dos constituintes de um sistema linguístico

É importante lembrar que, como o foco maior dos estudos no nível suprasegmental foi direcionado para análise do sistema entoacional das línguas, alguns deles apresentam o termo prosódia como sinônimo de entonação, o que para Hirst e Di Cristo (1998) seria um uso impreciso dos termos na literatura. Os autores apresentam a prosódia em dois níveis: (i) restrita ao nível lexical em que se

¹ Professora do Departamento de Ensino Superior nos cursos de graduação e pós-graduação, do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

encontram os elementos tom, intensidade e quantidade e (ii) abrangente que envolve também o nível pós-lexical, em que está a entonação propriamente dita. Assim, a entonação é parte da prosódia e é percebida pelo falante como melodia da fala.

Orienta-nos, portanto, definição de prosódia como efeitos vocais manifestados por variação de altura, intensidade, duração e pausa, envolvendo variáveis acústicas, articulatórias e auditivas (Crystal, 1969). Por serem tais características prosódicas tão importantes, tanto no nível lexical quanto no pós-lexical, e afetarem a compreensão efetiva da mensagem, o falante deve manipulá-las no momento da fala. Nesse sentido, entendemos que para estudo do fator fluência, deve-se considerar a organização dos enunciados no fluxo da fala, associada à manipulação de fenômenos prosódicos. Neste artigo, enfocaremos o fenômeno pausa, considerando-o um elemento importante que parece ser bastante eficiente no julgamento de nível de fluência em L2.

1. Fluência

Muito se discute a respeito do que é ser proficiente em L2. De acordo com a visão atual do que é proficiência, Schoffen (2009) afirma que o uso das regras e formas deve ser demonstrado em contexto comunicativo dentro do gênero solicitado. Entretanto, ainda é preciso estabelecer acepções mais claras para que a avaliação de aprendizes de L2 contemple as variedades, oral e escrita, de um sistema linguístico. Para Scaramucci (2000), a definição “do que é saber uma língua” é fundamental para formulação da descrição de desempenho, reduzindo a subjetividade na avaliação dos aprendizes. No entanto, há carência de estudos que investiguem a categoria fluência, importante fator de desempenho oral, talvez pela natureza complexa dos fenômenos prosódicos e de sua análise instrumental. Como consequência, verificamos a recorrência de uma avaliação subjetiva para a categoria fluência em grades de avaliação oral.

Em revisão de literatura, Tam (1997 *apud* Al-Sibai, 2004) afirma que a fala de um indivíduo fluente contém formas reduzidas por processos de: contração, elisão, assimilação e redução. Além desses aspectos ligados à pronúncia e que dão velocidade à fala, Al-Sibai cita outros estudos em aquisição de fluência em L2 (Brown, 2003; Cucchiari *et al.*, 2000; Wood, 2001) que concordam serem aspectos temporais e suas variações, importantes fenômenos para amplo desenvolvimento em estudos de ASL.

Em estudos na área da prosódia, a definição de fluência é proposta pela oposição de desempenho não-fluente ao fluente. Antes de qualquer coisa, como Al-Sibai (2004) explica, fluência em L2 não é um valor absoluto que a fala do aprendiz apresenta ou não, mas um fenômeno prosódico baseado em níveis que aprendizes devem atingir. Fluência deve contemplar encadeamento e ambientação de exemplares adquiridos, no fluxo da fala. Considerando proposta de Hume (2008), a expectativa individual do usuário da língua-alvo está relacionada à quantidade e à qualidade de informação armazenada por ele, o que tem relação com modelos probabilísticos, cujas unidades estocadas são as ocorrências em uso frequente na língua. Quanto mais frequente for o acesso às informações adquiridas da L2, menor será o tempo de pausa para acesso lexical e de pausa para planejamento discursivo, o que levaria à fala fluente. Sendo assim, quanto mais frequentes forem as ocorrências de exemplares da L2, maior é a experiência do falante com o idioma, tornando-o capaz de (1) substituir pausas preenchidas comuns em sua LM por aquelas da variedade da língua-alvo adquirida², (2) produzir menos pausas (preenchidas ou silenciosas) para acesso lexical e (3) diminuir o número de exemplares produzidos com alguma inadequação, evitando pausas para reparo.

Em relação a inadequações produzidas por processo de transferência da LM ou de interferência de outra L2 anteriormente adquirida, Doughty (2001 *apud* Gass, 2007), apresenta etapas do processo cognitivo de comparação pelas quais passam os aprendizes de uma L2, a saber:

1) as representações tanto do *input* quanto do *output* são realizadas e comparadas na memória de curto prazo;

2) somente uma profunda representação (semântica) do enunciado já processada é retida na memória de longo prazo, deixando vestígios na memória de curto prazo para que novas comparações sejam feitas;

² Ver Marcuschi (1999) para descrição dos sons preenchedores de pausas usados no PB.

3) e, por fim, a representação é estocada na memória de longo prazo, podendo ser acessada e revista a qualquer momento, se houver evidências de que exista uma incompatibilidade entre o conhecimento armazenado e evidências linguísticas recebidas.

Quanto mais automático é o acesso às sequências de exemplares linguísticos no momento de produção, maior será o nível de fluência (Segalowitz, 2007) e, portanto, mais confiante, confortável e motivado o aprendiz se sente na língua-alvo. Como alerta Schneider (1997 *apud* Al-Sibai, 2004), depois de anos de estudo, aprendizes têm amplo vocabulário e adequação estrutural da L2, entretanto, dificilmente sentem-se capazes de ter um desempenho oral compatível com o conhecimento linguístico. Ele sugere que o foco dos aprendizes deve ser na fluência e um método eficaz é estimulá-los a falar somente na língua-alvo com outros aprendizes para que possam usar a habilidade ainda latente da L2, mesmo que inicialmente sejam impulsionados a desistir da difícil tarefa, já que o acesso ao léxico não é automático e por isso cognitivamente muito custoso. Portanto, a questão da automaticidade é crucial para o desenvolvimento da fluência.

Há ainda propostas que indicam estratégias comunicativas, envolvendo o uso de velocidade de fala, pausas e hesitações para promover o desenvolvimento da fluência (Brown, 2003 *apud* Al-Sibai, 2004). No entanto, Porter & Grant (1992, *apud* Al-Sibai, 2004) advertem que fala com velocidade não é necessariamente fala fluente. Como fazem os nativos, aprendizes devem variar sua velocidade, dependendo do contexto comunicativo. Ao contrário do que pensam aprendizes, fala veloz sem conhecimento linguístico adequado, só dificulta o entendimento da mensagem pelo interlocutor. Corroborando tal fato, estudo de Munro e Derwing (1997 *apud* Wennerstrom, 2001) mostrou que a fala de não-nativos com velocidade reduzida foi avaliada por nativos do inglês como melhor compreensíveis que quando falantes aumentavam a velocidade de fala.

Ao considerar fluência como medida de desempenho linguístico em L2 e entendendo tal medida como um dos parâmetros que contribuem para a produção de fala expressiva, apresentaremos fatores que determinam concepção de fluência, com foco no fenômeno pausa.

2. Fenômeno pausa como caracterizador de fluência

Como e em que medida o fenômeno prosódico-temporal pausa se manifesta, afetando a fluência verbal? Do ponto de vista físico/linguístico, Zellner (1994) define pausa como uma interrupção no fluxo da fala, melhor percebida a partir de 0,200/0,250s. Alguns estudos consideram que pausas preenchidas, em sua maioria, correspondem a medidas acima de 0,200s. Oliveira (2002) limita a medida mínima de pausas silenciosas a partir de 0,250s com base em estudo de Goldman-Eisler (1968) que demonstrou serem 71,5 % das pausas silenciosas ocorridas no intervalo de 0,250s a 1s e que pausas curtas são requeridas para articulação e não devem ser consideradas com função psicológica.

Há, ainda, um tipo de pausa que pode ocorrer tanto em tempo maior quanto menor que a medida de 0,250s, com motivação relacionada ao nível de percepção do falante. São as pausas para reparos, foco deste estudo, definidas na próxima seção.

Como nem toda pausa deve ser considerada como característica de fala disfluente, esclarecemos a distinção entre pausas fluentes e disfluente. Segundo Cagliari (1992), pausas fluentes ocorrem em momentos oportunos como ao final de orações, frases, sintagmas e palavras. Se o falante desobedece à norma do momento oportuno, configura-se a hesitação disfluente, resultante de uma fala ainda em construção, e que sofre reorganização durante o processo de produção oral. Scarpa (1995:171) esclarece que “trechos fluentes são os já ajeitados, conhecidos, analisados ou, na maioria dos casos, congelados, vêm em bloco. Os disfluente são aqueles em construção, instáveis, com tentativas infrutíferas de segmentação em blocos prosódicos.”

As duas descrições acima dão uma noção de como a localização das pausas é um importante fator para julgamento de níveis de fluência. Além do ambiente onde a pausa recai, existem outros fatores importantes a serem observados na categoria fluência. Em análise quantitativa de amostras de fala de aprendizes classificados em uma escala de sete quesitos que vai de “very fluent” a “very nonfluent”, Wennerstrom (2001), com contribuição de Heidi Riggenbach, encontra diferenças significativas entre os grupos fluentes e não-fluentes. A análise revela fatores que guiam a percepção que têm nativos sobre a fala de aprendizes em L2. Os fatores percebidos na fala dos não-fluentes são: (1) pausas para reparos; (2) pausas em localização não esperada pelo ouvinte e (3) velocidade de fala. Os resultados indicaram ainda pistas para qualificar níveis de fluência:

- aprendizes fluentes distribuem as pausas em fronteiras frasais, isoladas ou distantes de outras;

• novo começo (*fresh start*): ocorre quando o falante interrompe o curso do enunciado e recomeça com a **alteração**, expressa por meio de um enunciado relacionado, ou não, com o **reparandum**.

• reparo para modificação (*modification repair*): consiste na repetição do **reparandum**, com algum constituinte modificado (**alteração**), tendendo a ser produzido “com mais força” e sem a obrigatoriedade de um **termo de edição**, ou seja, uma pausa silenciosa pode ser percebida entre o **reparandum** e a **alteração**.

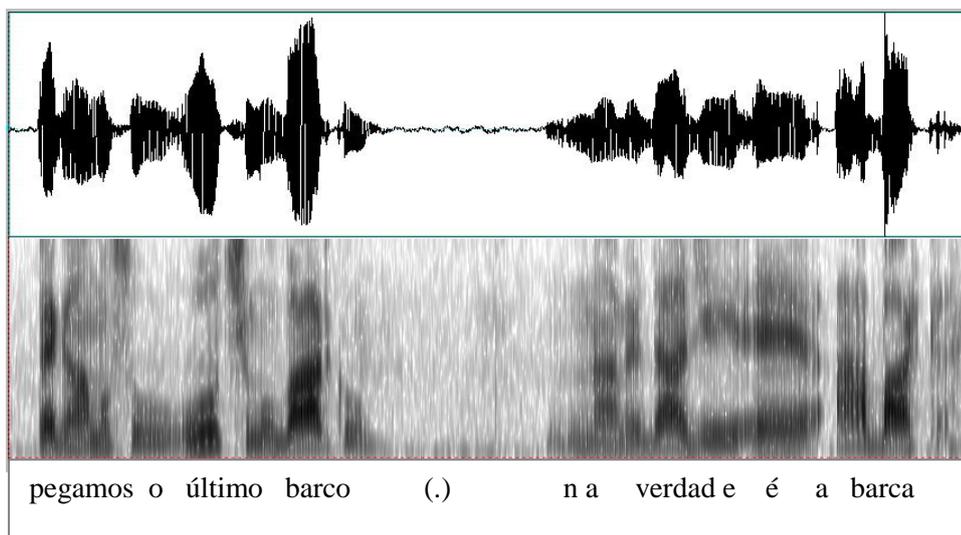


Figura 2: Imagem acústica de pausa para reparo modificador (PRM)

No caso de aprendizes de L2, pode-se esperar que a **alteração** seja de um **reparandum** produzido com algum desvio fonético, morfológico ou semântico, entretanto indicaremos na análise dos resultados se, os aprendizes, classificados em três níveis de proficiência, realizam reparos sempre que cometem desvios e qual a duração das pausas preenchidas ou silenciosas de que os aprendizes do PB precisam para enunciar a **alteração**.

Com esta seção, pretendemos confirmar a importância das pausas para reparos como um tipo relevante, dentre outros apresentados em estudo de Soares (2011)⁵ para caracterizar níveis de fluência.

4. Metodologia

Segundo Labov (2006), uma forma eficiente de minimizar os efeitos de observação e gravação de dados é usar narrativa como uma proposta de produção discursiva. A explicação para este fato é que falantes se sentem mais confortáveis com tal tipo discursivo por ser o primeiro aprendido e frequentemente usado na comunicação cotidiana. E para corroborar a escolha de narrativas como meio de obtenção de dados orais para esta pesquisa, ressaltamos a consideração do autor que afirma que narrativas pessoais, em geral, contemplam características sociais e culturais, em que falantes podem transferir suas experiências para outros.

Considerando a proposta de Labov, optamos por aplicar seu método com solicitação de narrativas para investigar como se dá a organização prosódico-temporal, em cada nível de proficiência⁶. Gravamos um corpus de fala espontânea em um total de 35 minutos (nível elementar: 18min e 57s; nível experiente: 11min e 32s; nível independente: 4min e 50s) que depois foi transcrito com o objetivo de analisar o fenômeno pausa por meio dos parâmetros prosódicos: número e duração.

Um conjunto de sete narrativas foi gravado a partir da solicitação *Você pode me contar uma situação que você vivenciou e que considerava interessante?* Para tal, não limitamos tempo de produção

⁵ Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Linguística da UFRJ.

⁶ A terminologia usada neste artigo é a estabelecida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

da narrativa, nem o tipo de emoção ou sentimento presente na situação narrada, nem qualquer restrição de comportamento ou atitude do informante para que as narrativas fossem produzidas o mais natural possível. Os informantes, todos nativos do inglês, eram aprendizes do português em uma escola para estrangeiros no Rio de Janeiro. Selecionamos três de nível elementar (A1/A2), três de nível independente (B1/B2) e um de nível experiente (C1/C2). O falante de nível experiente foi incluído na análise para servir como parâmetro para leitores não iniciados na área desta pesquisa. É importante esclarecer que, nesse nível de proficiência, espera-se que o falante cometa raras inadequações e, portanto, rara necessidade de pausas para reparos.

Para esta pesquisa foram usados dois programas computacionais, a saber: PRAAT e *SoundForge XP4.5*. A gravação das narrativas foi feita com o auxílio do programa computacional *SoundForge XP4.5*. E para análise dos dados usamos o programa computacional PRAAT, um software para análise de fala, desenvolvido por Paul Boersma e David Weenick do *Instituto of Phonetics Sciences*, da Universidade de Amsterdã. Esta ferramenta nos permitiu segmentar os dados e analisar acusticamente as pausas.

Como mostra a Figura 3, oferecida pelo PRAAT, pudemos (i) visualizar os dados orais com as ondas sonoras e o espectrograma, distinguindo pausas preenchidas e silenciosas, para uma melhor transcrição dos dados, (ii) medir as pausas através do parâmetro duração e (iii) localizá-las no fluxo da fala, a fim de determinar a classificação por motivação cognitiva.

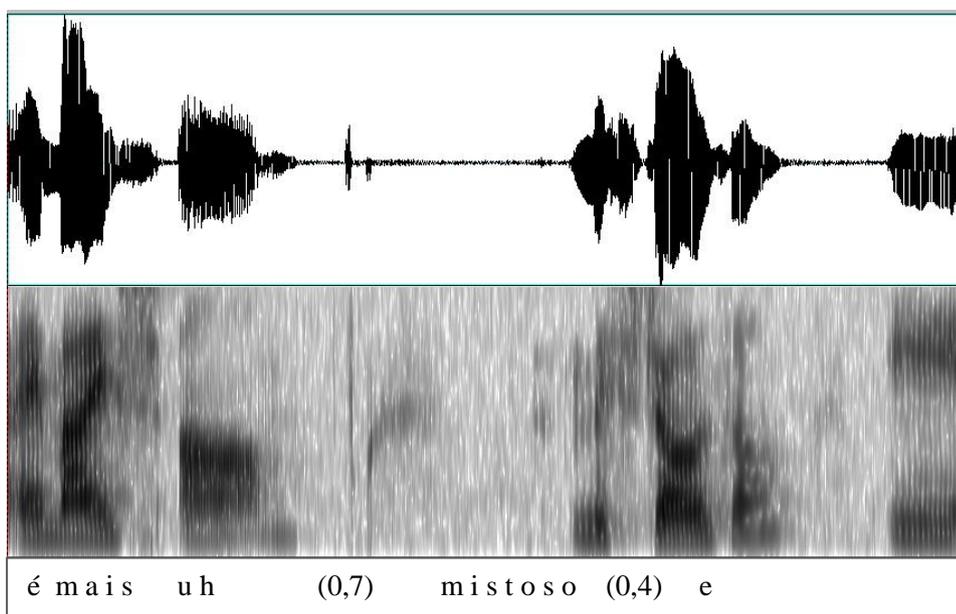


Figura 3: Imagem fornecida pelo programa PRAAT

Tendo as narrativas transcritas com a duração de cada pausa silenciosa e preenchida, relacionadas aos reparos: **pausa para reparo modificador** e **pausa para novo começo**, denominadas como PRM e PRNC (Soares, 2011), respectivamente, a etapa seguinte foi a análise dos dados. Quantificamos as pausas para reparos e calculamos as médias pelo parâmetro prosódico duração. Uma vez obtidos valores médios, eles foram dispostos em gráficos e tabelas, separados por níveis de proficiência comunicativa, para melhor descrição e análise do fator fluência.

5. Resultados

Iniciamos a análise com o cálculo da duração de cada PRM e PRNC, produzidas nas narrativas de todos os aprendizes para, em seguida, extrairmos valores médios indicativos de nível de competência comunicativa. Os dados mostram que, nos três grupos (elementar, independente e experiente), os valores médios de PRM são menores que aqueles dos outros tipos de pausa (pausa para acesso lexical, pausa para planejamento discursivo e pausa para reparo novo começo)⁷ e obedecem a uma gradação

⁷ É possível encontrar um quadro com a classificação de pausas em Soares (2011, p.49).

decrecente, do nível elementar para o experiente, seguindo perspectiva de que maior a experiência comunicativa, menos tempo o aprendiz leva para perceber desvios e acessar o exemplar ideal. Para melhor entender como os aprendizes lidam com os reparos, listamos nos gráficos a seguir como a duração desse tipo de reparo pode ajudar a identificar o nível de fluência.

Observamos no Gráfico 1 (nível elementar) que as narrativas apresentam mais de 50% de PRM com duração maior que 0,1s.

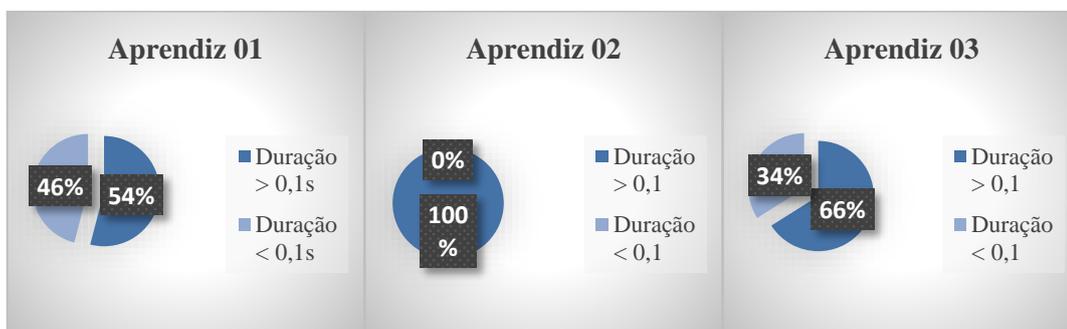


Gráfico 1: Número de PRM dos aprendizes do grupo A1/A2, com duração maior e menor que 0,1s

O aprendiz 02 não produz PRM menor que 0,1s, o que mostra que não foi capaz de notar nenhum desvio e substituí-lo por exemplar adequado quase que instantaneamente, como fizeram os outros dois aprendizes do mesmo grupo, com parte dos desvios que foram percebidos.

Aprendizes do grupo B1/B2, assim como os do A1/A2, produzem mais da metade de seus reparos com duração maior que 0,1s., com exceção do aprendiz 06, que repara a metade de seus desvios em duração menor que 0,1s.

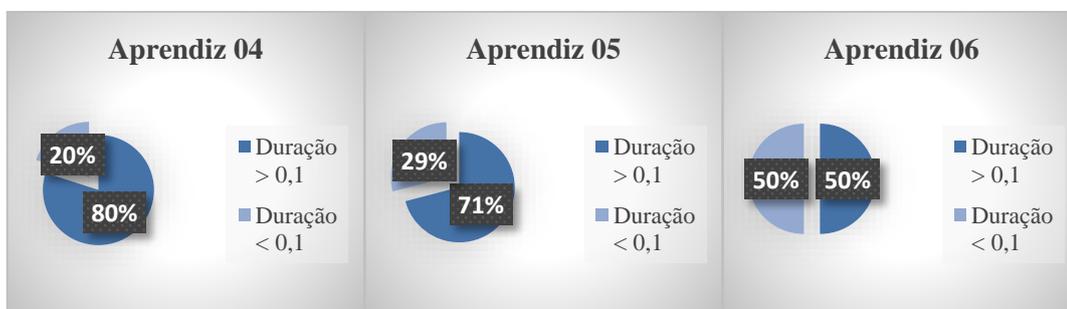


Gráfico 2: Número de PRM dos aprendizes do grupo B1/B2, com duração maior e menor que 0,1s

Verificamos que a diferença mais significativa entre os dois grupos se faz menos pelo número total de reparos menores que 0,1s, e mais pelo número de PRM com duração média mais próxima ou menor que 0,1s. O grupo B1/B2 apresenta duração média menor que a do grupo A1/A2: 0,256s contra 0,435s. Supomos tal queda na duração média de PRM com aproximação, de B1/B2, da marca não percebida como pausa - abaixo de 0,250s, (Oliveira, 2002; Zellner, 1994) - ser um indicativo para estabelecer características para os níveis de fluência. Tal resultado indica melhora na percepção linguística dos aprendizes de nível independente, o que leva a automaticidade na realização de reparos.

Em quase 5 minutos de narrativa, o aprendiz experiente (7) realiza cinco de nove PRM com duração menor que 0,1s enquanto que a duração média das outras quatro PRM é de 0,198s, ou seja, abaixo da marca percebida como pausa. Entendemos, então, que tanto aprendizes de nível A1/A2 e C1/C2 podem produzir poucos reparos, mas por motivações distintas. Diferente do aprendiz C1/C2, os de nível A1/A2 produziram poucos reparos porque não são capazes de notar todas as vezes que cometem desvios e, quando os notam, muitas vezes precisam de um tempo consideravelmente maior que aqueles de nível C1/C2 para acessarem o exemplar ideal. Há ainda uma particularidade entre aprendizes dos grupos A1/A2 e B1/B2, falantes de mais de uma L2, que faz com que, após uma pausa

para reparo modificador, o exemplar acessado para substituir o desvio muitas vezes não seja da L2-alvo, mas de outra anteriormente aprendida.

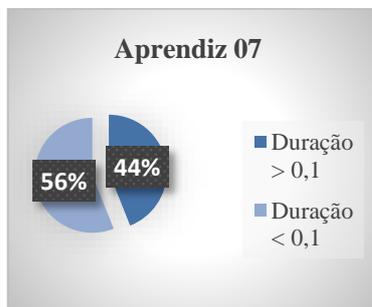


Gráfico 3: Número de PRM do aprendiz C1/C2 com duração maior e menor que 0,1s

Constatamos que aprendizes elementares e independentes ainda não podem notar todas as inadequações cometidas na fala, nem repará-las instantaneamente, como o faz o aprendiz experiente. Seguindo proposta de Doughty (2001 *apud* Gass, 2007), certas diferenças entre o adequado e o inadequado, que já estão na memória de curto prazo (primeira etapa do processo de aquisição), e já têm vestígios na memória de longo prazo (segunda etapa), levam os aprendizes independentes a acessarem o exemplar ideal depois de pausas menores que as do grupo elementar. Entretanto, ainda não cumpriram a terceira etapa do processo cognitivo de comparação, ou seja, a estocagem de exemplares na memória de longo prazo, como parece fazer o aprendiz experiente.

A PRNC não é uma estratégia muito empregada pelos aprendizes da pesquisa. Quando usada pelo grupo A1/A2, apresenta duração média maior que 1s para refazer um enunciado. Com base em Zellner (1994), seguimos a ideia de que, se o aprendiz produz pausas longas antes de iniciar um enunciado, é provável que não precise de PRNC. Supomos, pela média de 1s, ser cognitivamente mais custosa para falantes elementares a PRNC que a estratégia de produzir uma longa pausa para planejamento discursivo (PPD), no início de um enunciado. Podemos observar nos exemplos 1 e 2 que aprendizes A1/A2 que produzem PRNC o fazem na tentativa de simplificar o enunciado iniciado ou até mesmo o abandonam, a fim de começar outro com nova informação para concluir ou explicar a ideia inicial.

Exemplo 1: *...mas é (PAL⁸) é muito triste quando (PPD) uma pess- (PRNC 0,1) quando eu (PAL) vi pessoa que necessi- (PRM) necessitaram (PRM) precisaram (PAL) muitos mas (PRM) mais de ((ts)) (PRNC 1,2) não (PAL) não fiz nada... [01 A1/A2]*

Exemplo 2: *...então (PPD) na rua (PAL) é às vezes necessário (PAL) comprar (PAL) petróleo (PPD) ma não tem (PRNC) em Cotonou tem (PRM) em centro de Cotonou tem duas ou (PAL) talvez três (PAL) quase moderna (PAL) empresas para (PAL) comprar (PAL) petróleo... [03 A1/A2]*

No grupo B1/B2, só um aprendiz lança mão da estratégia da PRNC, mas com duração média bem menor (0,268s) que a do grupo A1/A2. No nível comunicativo independente, é possível que PRNC aconteça menos por falta de vocabulário ou por conta de complexidade estrutural do enunciado iniciado. O emprego deste tipo de pausa parece estar relacionado à ordenação dos fatos, ou seja, o aprendiz percebe, após começar um enunciado, que é preciso esclarecer que algo acontecera e só então retoma o enunciado não terminado, com o mesmo item lexical produzido antes da PRNC.

Exemplo 3: *...um americano que estava (PRM) também estava interessado em música de samba assim (PPD) então o (PRNC < 0,1) ele me pediu meu número então o dia seguinte (PPD) eu (PAL) recebi um mensagem dele... [05 B1/B2]*

Exemplo 4: *...eu tinha que dançar ele (PAL) me puxou assim dentro de um círculo então (PRNC 0,4) e para não (PAL) estar com (PAL) para não estar com vergonha então eu tinha que dançar... [05 B1/B2]*

⁸Ver mais sobre pausa para acesso lexical em Soares (2011)

Já o aprendiz experiente emprega a estratégia uma única vez durante a narrativa, recomeçando o enunciado após 0,595s.

Exemplo 5: “*um iniciante numa empresa uma (PAL) uma (PRM < 0,1) numa empresa uma pessoa que não tem condição de comprar um carro (PPD) não tem condição de morar perto (PPD) (éh PPD) eu fiquei um pouco decepcionado com (uh PRNC) mas é assim (PPD) ((ts)) (éh PPD) a vida é muito concorrida lá em São Paulo se nota*” [07 C1/C2]

A PRNC produzida pelo aprendiz experiente não parece estar relacionada à falta de vocabulário, ou à reorganização de um enunciado de estrutura complexa, nem à inserção de enunciado cronologicamente anterior ao que foi iniciado antes da pausa. Diferente das razões dos grupos anteriores, ele parece usar a estratégia de PRNC para não se estender em suas críticas e assim, não causar má impressão e constrangimento a seu interlocutor, o que caracteriza uma estratégia de polidez⁹.

6. Conclusão

Na área da Prosódia do PB, a escassez de estudos, sobretudo quando o campo de investigação se direciona para a área de PBL2, acarreta interpretações intuitivas a respeito de fenômenos prosódicos por profissionais da área, em especial, aqueles com função de avaliadores em exame de proficiência oral em L2.

Neste artigo, buscamos descrever o fenômeno prosódico pausa para reparos, a partir do desempenho oral de aprendizes do PBL2, com base em narrativas orais espontâneas, a fim de oferecer pistas para avaliação da categoria fluência. Para isso, definimos os contextos prosódicos possíveis para localização das pausas e os associamos às motivações cognitivas para classificação em dois tipos de pausas para reparos: PRM e PRNC.

Em relação ao parâmetro número, PRNC foi menos frequente nas narrativas analisadas que outros tipos de pausas. Quanto à PRM, é importante destacar que se os aprendizes, de nível elementar, tivessem recorrido a uma pausa cada vez que produziram um item lexical de uma língua que não o PB, ou um item com desvio fonético ou morfológico, teríamos um grande número de PRM. Sendo assim, o que valida a indicação do parâmetro número, para esse tipo de pausa, como relevante para o descritor da categoria fluência do nível elementar, parece ser a baixa quantidade de pausas para reparo, apesar do grande número de desvios produzidos pelo aprendiz. Portanto, se aprendizes são capazes de reparar poucas das inadequações linguísticas cometidas, ele produzirá poucas pausas reparadoras, enquadrando-se no nível elementar. Mas, se ele produz muitas PRM, é porque pode perceber boa parte das inadequações, enquadrando-se no nível independente.

Com o processo de análise do parâmetro acústico duração, verificamos resultados significativos para PRM. O nível elementar se caracterizou, com pouca frequência de uso deste tipo de pausa, por seus aprendizes ainda não serem capazes de perceber grande parte dos desvios produzidos, sendo que dentre os poucos percebidos, menos da metade foram reparados com pausas menores que 0,1s. Este resultado comprova a falta de automaticidade na percepção de desvios, o que deve ser considerado como aspecto relevante para estabelecer nível de fluência. Para PRNC, podemos considerar que para um nível elementar, este tipo de pausa é produzido na tentativa de simplificar um enunciado que solicita maior competência linguística de quem tem o aprendiz. Assim, tal tipo se mostra mais custoso para aprendizes elementares, já que apresenta duração média acima de 1s para reelaborar o enunciado.

O nível independente contabiliza a maior parte de PRM e com duração maior que 0,1s, já que os aprendizes percebem com maior frequência os desvios produzidos, levando em média 0,2s contra 0,4s dos aprendizes elementares, para a busca do item substituto. Este resultado mostra uma tendência ao alcance da automaticidade, representada por micro pausas com menos de 0,1s de duração, portanto imperceptíveis ao ouvido, como o faz o aprendiz experiente com a maior parte de seus poucos desvios. Vale ressaltar que as PRM maiores que 0,1s, produzidas pelo aprendiz experiente, apresentaram uma média abaixo de 0,2s, número muito próximo do reparo considerado automático.

⁹A partir da noção de face desenvolvida por Goffman (1967), Brown e Levinson (2000[1978]) propõem um modelo de comunicação humana que diz respeito aos efeitos positivo e negativo dos atos de fala na imagem pública do falante e na de seu interlocutor.

Resumimos nossos resultados a respeito dos parâmetros que indicaram relevância para os dois tipos de pausa analisados nesta pesquisa no Quadro 1. É preciso ressaltar que há outros tipos de pausas caracterizadoras de nível de fluência descritas em Soares (2011).

NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA	PAUSA PARA REPARO MODIFICADOR - PRM	PAUSA PARA REPARO NOVO COMEÇO - PRNC
A1/A2 Elementar	<p>O parâmetro número é relevante não só por indicar baixa quantidade de PRM realizadas, mas pela indicação da quantidade de desvios que não foram percebidos e, portanto, não foram reparados pelos aprendizes.</p> <p>O parâmetro duração revelou que, quando aprendizes percebem seus desvios, em geral, precisam de pausas maiores que 0,1s para acessar a forma ideal, ou seja, os reparos não são automáticos.</p>	<p>O parâmetro número indicou baixa frequência de ocorrência deste tipo de pausa, ou seja, aprendizes recorreram pouco à PRNC.</p> <p>O parâmetro duração revelou que, quando PRNC é produzida, o longo tempo de processamento para a reelaboração de um novo enunciado (1,2s), na tentativa de simplificá-lo, é bastante significativo para julgamento de baixa fluência.</p>
B1/B2 Independente	<p>O parâmetro número mostrou-se relevante, pois aprendizes deste nível já podem produzir micro pausas com alguma frequência, após perceberem inadequações e repará-las.</p> <p>No nível independente, o parâmetro duração revelou que aprendizes podem produzir micro pausas para fazerem reparos automáticos ($p < 0,1s$) ou com duração média muito próxima da marca inicial para percepção de pausa (0,250s).</p>	<p>O parâmetro número indicou baixa frequência de ocorrência deste tipo de pausa.</p> <p>Aprendizes do nível independente são capazes de refazer um enunciado depois de PRNC com duração média expressivamente menor (0,268s) que os de nível elementar (1,2s).</p>
C1/C2 Experiente	<p>A relevância do parâmetro número para este nível configura-se pela indicação de baixa frequência de desvios para que PRM ocorra.</p> <p>O parâmetro duração mostrou-se significativo, na medida em que os reparos produzidos após raras inadequações, quando não têm realização automática, são realizados depois de pausas muito breves entre 0,1s e 0,250s.</p>	<p>Os parâmetros número e duração, a partir de uma única ocorrência de média duração, indicaram uma importante motivação a ser considerada na caracterização da categoria fluência deste nível de proficiência. A PRNC configura-se como uma estratégia, não para simplificar um enunciado de estrutura complexa, mas como expressão de polidez, ou seja, o falante produz a pausa porque percebe que não deve continuar falando sobre tal assunto.</p>

Quadro 1: Pistas prosódicas relevantes para caracterização de fluência

A necessidade de considerarmos os parâmetros prosódico-temporais número e duração para análise dos tipos de pausa descritos nesta pesquisa advém do fato de o fator fluência, como vários outros fatores no campo da Prosódia, ser medido intuitivamente por profissionais da área de ensino/aprendizagem de LE. Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam como subsídio para aprimorar o conhecimento de professores/avaliadores, fornecendo pistas para detalhar a categoria fluência em exame de proficiência oral em LE, a fim de prestar maior confiabilidade às avaliações.

Referências

- Al-Sibai, Dina. 2004. Promoting oral fluency of second language learners, literature review. King Saud University. Disponível em <http://iskandargoodman.files.wordpress.com/2013/04/promoting-oral-fluency-of-second-language-learners.pdf>
- Cucchiari, Catia., Strik, Helmer. & Boves, Lou. 2000. Quantitative Assessment of Second Language Learners' Fluency By Means Of Automatic Speech Recognition Technology. *Journal of the Acoustical Society of America*, 107 (2), pp. 989-999
- Brown, James Dean. 2003. Promoting fluency in EFL classrooms. Trabalho apresentado em JALT Pan-SIG Conference Proceedings. Disponível em <https://jalt.org/pansig/2003/HTML/Brown.htm>. Acesso em 21/06/2010.
- Brown, Penelope Stephen C. Levinson. 1978. *Universals in language usage: politeness phenomena. Question and politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cagliari, Luiz Carlos. 1992. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In *Gramática do Português Falado - níveis de análise linguística*. Campinas: Editora da Unicamp, v. II, pg. 39-64.
- Crystal, David. 1969. *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine. 2001. Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. pg. 206-257
- Gass, Susan. 2007. Input and interaction. In C. Doughty and M. Long (Orgs.) *The handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell, pg. 224-275.
- Goffman, Erving (1967) *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York, NY: Doubleday Anchor.
- Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*, Academic Press, London.
- Heeman, Peter e Allen, James. 1999. Speech repairs, intonational phrases and discourse markers: modeling speakers, utterances in spoken dialogue. *Computational Linguistics* 25, (4), pg. 527-571. Cambridge: MIT Press.

- Hirst, Daniel & Di Cristo, Albert. 1998. *Intonation systems - A survey of twenty languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hume, Elizabeth. 2008. Markedness and the language user. *Phonological Studies* 11, pg.295-310.
- Labov, William. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. In *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William. 2006. Narrative pre-construction. *Narrative Inquiry*, 16 (1), pg. 17-45.
- Marcuschi, Luis Antônio. 1999. A hesitação. In: Neves, Maria Helena Moura (Org.). *Gramática do português falado: novos estudos*. São Paulo: Humanitas, 7.
- Munro, Murray J. e Derwing, Tracey M. 1998. The effects of speaking rate on listener evaluations of native and foreign-accented speech. *Language Learning*, 48 (2), 159 - 182.
- Nespor, Marina & Vogel, Irene. *Prosodic phonology*. 1986. Dordrecht: Foris.
- Oliveira Júnior, Miguel. 2002. Pausing strategies as means of information processing in spontaneous narratives. *Instituto de Linguística Teórica e Computacional*. Lisboa, Portugal.
- Porter, Patricia, & Grant, Margaret. 1992. *Communicating effectively in English: oral communication for non-native speakers*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Segalowitz, Norman. 2005. Automaticity and Second Languages. In *The Handbook of Second Language Acquisition*. Doughty, Catherine J. and Michael H. Long (eds). Blackwell Publishing.
- Scaramucci, Matilde. 2000. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 36, pg. 11-22.
- Scarpa, Ester Mirian. 1995. Sobre o sujeito fluente. In *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Editora da Unicamp, 29, pg. 163-184.
- Shoffen, Juliana Rochele. 2009. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-Bras*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Soares, Lia Abrantes Antunes. 2011. *O comportamento dos parâmetros prosódico-temporais em narrativas orais em PLE: Evidências para o descritor fluência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Tam, Moh-Kim. 1997. Building fluency: a course for non-native speakers of English. *English Teaching Forum*, 35 (1), pg. 26.
- Wennerstrom, Ann. 2001. *The music of everyday speech: prosody and discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, David. 2001. In search of fluency: what is it and how can we teach it? *Canadian Modern Language Review*, 57 (4), 573-589.
- Zellner, Brigitte. 1994. Pauses and the temporal structure of speech. In *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition*. Chichester, John Wiley, pg. 41-62.

Date received: 18/10/2014
Date revised: 04/12/2014
Date accepted: 29/12/2014