



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**THIAGO RIBEIRO MENDES**

**O EFEITO DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE SÂNDIS EXTERNOS DA LÍNGUA  
INGLESA NO DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO AUDITIVA DE  
APRENDIZES BRASILEIROS**

**FORTALEZA**

**2018**

THIAGO RIBEIRO MENDES

O EFEITO DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE SÂNDIS EXTERNOS DA LÍNGUA  
INGLESA NO DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO AUDITIVA DE APRENDIZES  
BRASILEIROS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.  
Linha de pesquisa: Teoria e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M492e Mendes, Thiago Ribeiro.  
O efeito da instrução explícita de sândis externos da língua inglesa no desenvolvimento da percepção auditiva de aprendizes brasileiros / Thiago Ribeiro Mendes. – 2019.  
168 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

1. Instrução Explícita. 2. Percepção Auditiva. 3. Sândis. I. Título.

CDD 410

---

THIAGO RIBEIRO MENDES

O EFEITO DA INSTRUÇÃO EXPLÍCITA DE SÂNDIS EXTERNOS DA LÍNGUA  
INGLESA NO DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO AUDITIVA DE APRENDIZES  
BRASILEIROS

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.  
Linha de pesquisa: Teoria e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dr. Clerton Luiz Félix Barboza  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Guará Tavares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Jeová Deus.

A minha mãe, irmão e irmã.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade na vida em ter acesso aos estudos. Grato pelo dom da vida e a cada dia ter uma nova oportunidade de, mesmo com os desafios, estar aprendendo mais e mais.

Conceição, minha mãe, amiga, conselheira apoiadora em todos esses momentos da minha jornada nesse mundo tão grande. Obrigado por ser meu alicerce forte. Obrigado por tantas horas de trabalho que você se propôs a fazer para criar a mim e a meus irmãos. Amo você.

Marcelino, mais que um irmão, você foi meu pai. Obrigado por seu apoio e por seu incentivo. Amo você e sou muito grato por sua ajuda.

Francileide, minha querida irmã, a você também sou grato por seu apoio e incentivo. Eu seria incompleto sem você.

Ronaldo, meu orientador, sou grato por sua paciência e ajuda em tantos momentos.

Ticiane, minha irmã, por tantas gargalhadas, por ser meus ouvidos nos momentos tristes. Por sua sinceridade, por fazer parte da minha vida. Obrigado a Deus por me fazer conhecê-la.

Nara, minha querida amiga e confidente. Obrigado por suas palavras de incentivo.

Thomas, sou feliz por você estar ao meu lado em tantos momentos importantes. Aprendemos muito juntos nesses anos. Que você trilhe seu caminho de forma brilhante.

Aline, minha “abiguinha”, felicidade descreve o fato de ter conhecido você durante esse mestrado, mais uma irmã com que a UFC me presenteou.

Gislania e Mariana, por fazerem parte da minha vida.

Antônio Duarte, por seus conselhos sábios.

Iray, por estar ao meu lado nessa jornada.

Professores do Curso de Letras e Pós-graduação da UFC, por compartilharem comigo seus conhecimentos: Manolisa, Vlândia, Luana, Ricardo Leite, Mônica Serafim, Lola, Lurdes e Emília.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o efeito do ensino explícito dos sândis do inglês para aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. O estudo toma como perspectiva o ensino de sândis à luz da Fonologia de Uso e seu modelo representacional, a Teoria de Exemplares, bem como o Ensino Explícito (BYBEE, 2001; ELLIS, 2009; JOHNSON, 1997; SILVA; GOMES, 2016). Propõe-se um estudo qualitativo-quantitativo de grupos de aprendizes de inglês, de níveis básicos e intermediários: dois grupos experimentais, que receberam instrução explícita, e dois grupos-controle. Para a composição do *corpus* da pesquisa, foi utilizado um teste piloto e, logo após, uma pesquisa com dados oficiais, que consistiu em um teste de percepção contendo ocorrências de elisão e demais tipos de sândis. Para este fim, aplicamos um pré-teste, intervenções e um pós-teste com as turmas experimentais, avaliando o desenvolvimento dos grupos que passaram pela instrução e comparou-se esses resultados com os das turmas-controle. As intervenções foram fundamentadas por aulas expositivas e diretas que ensinavam os aspectos fonológicos da língua inglesa, e prática controlada com os grupos experimentais de aprendizes. Os resultados do grupo do segundo semestre (SII), por exemplo, mostraram-se positivos nos dados oficiais quando, nos grupos experimentais, demonstraram um aumento, por exemplo, na percepção do sândi tipo elisão de /d/ em contexto intervocálico como exemplificado em *should be* [fubi]. No pré-teste tivemos um rendimento de 18,18% no item *a* da questão um. Após o período de intervenções e aplicação do pós-teste a margem de percepção do grupo subiu para 27,27%. O grupo-controle SII, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, permaneceu com uma média de 16,67% de acertos, enquanto o grupo experimental SII demonstrou uma considerável melhora. O mesmo pode ser dito para o grupo-experimental de quarto semestre (SVII), quanto à percepção da elisão de /h/ no contexto intervocálico de *let him go* [letim]. Comparado com o pré-teste na turma experimental (cujo rendimento foi de 0%), houve uma elevação nos resultados do pós-teste (cujo percentual foi de 33,33%). Conclui-se que o ensino explícito dos sândis permitiu aos alunos uma melhor percepção auditiva, pois lhes apresentou aspectos mais específicos de pronúncia em contextos suprasegmentais. Os aprendizes internalizam, por intermédio da metalinguagem, o fato de que as palavras podem perder sons, serem geminadas, modificadas, colocadas juntas e, pela prática guiada, podem ficar mais bem preparados para percebê-las auditivamente.

**Palavras-chave:** Instrução Explícita. Percepção Auditiva. Sândis.

## ABSTRACT

The aim of this work is to analyse the effect of explicit teaching of sandhis in English for Brazilian students of English as a foreign language. This study has, as its perspective approach, the teaching of sandhis according to Phonology of Use and its representational template, the Exemplar Theory, along with Explicit Instruction (BYBEE, 2001; ELLIS, 2009; JOHNSON, 1997; SILVA; GOMES, 2016). This research proposes a quali-quantitative study of groups of English learners, from both basic and intermediate levels, in which there are two experimental groups, who had received explicit instruction, and two control-groups. In order to raise the corpus of this work, we applied a pilot test and, right after, an official research that consisted in a perception task in which there were occurrences of elision and other kinds of sandhis. For that purpose, a pre-test, interventions and a post-test were applied with the experimental classes, checking the development of the groups that went through the instruction method and, on the other hand, comparing these results with the control classes. The interventions were grounded on expositive and straight classes that taught the English language's phonological aspects – the sandhis – and controlled technique with the learners' experimental groups. The results of the SII group, for example, had showed to be positive on the official data, when, with the experimental classes, demonstrated an enhancement e.g. on the perception of the elision sandhi of /d/ on an intervocalic context, like *shoud be* [ʃubi]. On the pre-test we had an outcome of 18,18% on the *a* item from the first question. After the intervention period and post-test application, the class perception has risen to 27,27%. When we compare the SII both control and experimental classes, the control group SII, on the pre-test as well as on the post-test, remained with a rate of 16,67%, whereas, like said before, the experimental class presented a considerable betterment. The same is told to the SVII experimental class, regarding to the perception of the elision of /h/ on the intervocalic context of *let him go* [letim]. When compared to the pre-test on the experimental class (whose outcome was 0%) has an increase on the post-test results (whose percentage was 33,33%). It can be concluded that the explicit teaching of sandhis allowed students to have a better auditory perception, as it presented them with more specific aspects of pronunciation in suprasegmental contexts. Learners internalize, through metalanguage, the fact that words can lose sounds, be twinned, modified, put together, and by guided practice they can be better prepared to hear them.

**Key-words:** Explicit Instruction. Auditory Perception. Sandhis.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem linguística.....	20
Quadro 2 – Termos usados para fazer referência a línguas aprendidas.....	24
Quadro 3 – Quadro resumidor de Ellis.....	38
Quadro 4 – Instrução implícita e explícita.....	38
Quadro 5 – Elisão de /t/.....	50
Quadro 6 – Elisão de /d/.....	50
Quadro 7 – Elisão de /h/.....	50
Quadro 8 – Elisão de /v/ na palavra of.....	51
Quadro 9 – Contração de duas palavras seguidas.....	51
Quadro 10 – Uso de flapping.....	51
Quadro 11 – Uso de ligação.....	52
Quadro 12 – Uso de geminação.....	52
Quadro 13 – Síntese de atividades do teste-piloto.....	57
Quadro 14 – Sândis usados no teste-piloto.....	59
Quadro 15 – Intervenções e fenômenos de sândis estudados.....	61
Quadro 16 – Fenômenos de cada intervenção.....	65
Quadro 17 – Perfil da turma SIV.....	67
Quadro 18 – Autoavaliação de proficiência SIV.....	68
Quadro 19 – Tempo gasto em atividades que envolvem a língua estrangeira SIV.....	69
Quadro 20 – Perfil da turma SVII.....	69
Quadro 21 – Autoavaliação de proficiência SVII.....	70
Quadro 22 – Tempo gasto em atividades que envolvem a língua estrangeira SVII.....	70
Quadro 23 – Sentenças do pré-teste.....	71
Quadro 24 – Questão 1 SIV.....	73
Quadro 25 – Questão 1 SVII.....	73
Quadro 26 – Questão 2 SIV.....	74
Quadro 27 – Questão 2 – SVII.....	75
Quadro 28 – Questão 3 – SIV.....	75
Quadro 29 – Questão 3 – SVII.....	75
Quadro 30 – Questão 4 SIV.....	76
Quadro 31 – Questão 4 SVII.....	76
Quadro 32 – Análise individual SIV.....	77

Quadro 33 – Análise individual SVII.....	78
Quadro 34 – Resultados gerais – Questão 1 SIV.....	80
Quadro 35 – Resultados gerais – Questão 1 SVII.....	80
Quadro 36 – Resultados gerais – Questão 2 SIV.....	81
Quadro 37 – Resultados gerais – Questão 2 SVII.....	81
Quadro 38 – Resultados gerais – Questão 3 SIV.....	82
Quadro 39 – Resultados gerais – Questão 3 SVII.....	82
Quadro 40 – Resultados gerais – Questão 4 SIV.....	83
Quadro 41 – Resultados gerais – Questão 4 SVII.....	83
Quadro 42 – Turma SII.....	84
Quadro 43 – Autoavaliação de proficiência – SII.....	85
Quadro 44 – Tempo gasto em atividades que envolvem a língua estrangeira – SII.....	85
Quadro 45 – Turma SVII.....	85
Quadro 46 – Autoavaliação de proficiência – SVII.....	86
Quadro 47 – Tempo gasto em atividades que envolvem a língua estrangeira – SVII.....	86
Quadro 48 – Sentenças usadas no pré-teste.....	87
Quadro 49 – Questão 1 – Grupo experimental SII – pesquisa final.....	88
Quadro 50 – Questão 1 – Grupo-controle SII – pesquisa final.....	88
Quadro 51 – Questão 2 – Grupo experimental SII – pesquisa final.....	89
Quadro 52 – Questão 2 – Grupo-controle SII – pesquisa final.....	89
Quadro 53 – Questão 3 – Grupo experimental SII – pesquisa final.....	90
Quadro 54 – Questão 3 – Grupo-controle SII – pesquisa final.....	90
Quadro 55 – Questão 4 – Grupo experimental SII – pesquisa final.....	91
Quadro 56 – Questão 4 – Grupo-controle SII – pesquisa final.....	91
Quadro 57 – Questão 1 – Grupo experimental SVII – pesquisa final.....	92
Quadro 58 – Questão 1 – Grupo-controle SVII – pesquisa final.....	92
Quadro 59 – Questão 2 – Grupo experimental SVII – pesquisa final.....	92
Quadro 60 – Questão 2 – Grupo-controle SVII – pesquisa final.....	93
Quadro 61 – Questão 3 – Grupo experimental SVII – pesquisa final.....	93
Quadro 62 – Questão 3 – Grupo-controle SVII – pesquisa final.....	94
Quadro 63 – Questão 4 – Grupo experimental SVII – pesquisa final.....	94
Quadro 64 – Questão 4 – Grupo-controle SVII – pesquisa final.....	95
Quadro 65 – Análise por participante SII – Grupo experimental.....	96
Quadro 66 – Análise por participante SII – Grupo-controle.....	97

Quadro 67 – Análise por participante SVII – Grupo experimental.....	99
Quadro 68 – Análise por participante SVII – Grupo-controle .....	100
Quadro 69 – Comparativo teste-piloto SVII.....	104
Quadro 70 – Comparativo SVII.....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
CCB	Casa de Cultura Britânica
LA	Linguística Aplicada
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
SLM	Modelo de Aprendizagem da Fala
SII	Segundo Semestre
SIV	Quarto Semestre
SVII	Sétimo Semestre
TE	Teoria de Exemplos
TM	Teoria Motora da Percepção da Fala
TRD	A teoria do Realismo Direto da percepção da Fala
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
1.1	A organização da dissertação	16
1.2	Iniciando os estudos: terminologia	16
1.3	Terminologia: a diferença entre aquisição e aprendizagem	18
1.4	Terminologia: segunda língua ou língua estrangeira? Estabelecendo a nomenclatura	23
1.5	A relevância e justificativa do tema abordado: o estudo da pronúncia	25
1.6	Objetivos, perguntas e hipóteses de pesquisa	30
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	32
2.1	A aprendizagem explícita de línguas: primeiros estudos	32
2.2	Aprendizagem implícita/explícita	34
2.3	Conhecimento implícito e explícito	34
2.3.1	<i>Definição de conhecimento</i>	34
2.3.2	<i>Definição de conhecimento implícito e explícito</i>	34
2.4	A instrução explícita	37
2.5	A questão da interface	40
2.5.1	<i>A posição de não-interface</i>	40
2.5.2	<i>A posição da interface forte</i>	41
2.5.3	<i>A posição de interface fraca</i>	41
2.6	Percepção da fala	42
2.7	A Fonologia de Uso e a Teoria dos Exemplos	45
2.8	Os sândis	48
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	53
3.1	Caráter da pesquisa	53
3.1.1	<i>Por que uma pesquisa aplicada?</i>	53
3.1.2	<i>Por que esta pesquisa é experimental?</i>	54
3.1.3	<i>Por que esta pesquisa tem aspecto qualitativo?</i>	55
3.1.4	<i>Por que esta pesquisa tem aspecto quantitativo?</i>	55
3.2	Contexto da pesquisa	56
3.3	O projeto-piloto	56
3.3.1	<i>Primeiros encontros</i>	57
3.3.2	<i>Pré-teste piloto</i>	58

3.3.3	<i>As intervenções-piloto</i>	60
3.3.4	<i>Pós-teste piloto</i>	62
3.4	<b>Pesquisa – dados oficiais</b>	62
3.4.1	<i>Pré-teste</i>	63
3.4.2	<i>Intervenções</i>	64
3.4.3	<i>Pós-teste</i>	65
4	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	66
4.1	<b>Análise do teste-piloto</b>	66
4.2	<b>Teste-piloto: caracterização dos sujeitos da pesquisa</b>	67
4.3	<b>O pré-teste piloto</b>	70
4.3.1	<i>Pré-teste: alguns resultados individuais do teste-piloto nos grupos SIV e SVII</i>	77
4.3.2	<i>Pós-teste: resultados gerais do teste-piloto dos grupos SIV e SVII</i>	79
4.4	<b>Análise de dados</b>	83
4.5	<b>Dados oficiais: caracterização dos sujeitos de pesquisa</b>	84
4.6	<b>O pré-teste pesquisa: análise por questão</b>	86
4.7	<b>Análise do desenvolvimento dos participantes</b>	95
4.7.1	<i>Análise dos participantes SII</i>	96
4.7.2	<i>Análise dos participantes SVII</i>	99
5	<b>CONCLUSÃO</b>	102
	<b>REFERÊNCIAS</b>	106
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	110
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO APLICADO AOS ALUNOS</b>	111
	<b>APÊNDICE C - INSTRUMENTAL UTILIZADO PARA O TESTE-PILOTO NO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE</b>	114
	<b>APÊNDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS ABERTAS</b>	117
	<b>APÊNDICE E – FRASES GRAVADAS PARA O PRÉ-TESTE, PÓS-TESTE E INTERVENÇÕES DA PESQUISA FINAL</b>	120
	<b>APÊNDICE F – INSTRUMENTAL UTILIZADO PARA SEGUNDA FASE DA PESQUISA NO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE - TURMA BÁSICA – SII</b>	122
	<b>APÊNDICE G – INSTRUMENTAL DO PRÉ E PÓS-TESTE DA PESQUISA FINAL</b>	124

<b>APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE I – RESPOSTAS TRANSCRITAS DOS ALUNOS .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO A – ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL.....</b>	<b>168</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Visando a um melhor entendimento para o leitor, esta introdução tem como ponto inicial uma breve explanação de como a dissertação apresenta-se. Procura também, dentro da esfera da Linguística Aplicada (doravante LA), definir-se quanto a sua abrangência, teorias, terminologias e, primordialmente, justificar-se como pesquisa válida na resposta de questionamentos linguísticos relacionados ao ensino de pronúncia da língua inglesa.

### 1.1 A organização da dissertação

São cinco os capítulos que compõem o corpo principal desta dissertação. Na *Introdução*, o pesquisador tem como objetivo principal apresentar um panorama do tema por ele escolhido, seu contexto e relevância, além de apresentar os questionamentos linguísticos que foram gatilho motivador para a pesquisa. O segundo capítulo tem como objetivo trazer ao leitor a *Fundamentação Teórica*, mostrando uma visão geral do estado da arte, ou seja, das teorias linguísticas no campo da LA e no campo da Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL) que agirão como sustentáculos nos passos e na análise dos dados encontrados no decorrer da pesquisa. O terceiro capítulo corresponde à *Metodologia da Pesquisa*, parte que apresenta a forma detalhada como a pesquisa foi conduzida, tornando possível a replicação, já que procura explicitar os passos e procedimentos adotados. O capítulo seguinte traz a *Análise dos Dados*. Nessa seção, o pesquisador apresenta os resultados encontrados e, à luz das teorias apresentadas, procura interpretar e discutir seus achados. Finalizando esta dissertação, o pesquisador traz uma *Conclusão*, que retoma os dados analisados, o caminho percorrido durante a pesquisa (dificuldades, sucessos e pontos em aberto), retomando o tema, suas perguntas norteadoras e as respostas encontradas.

### 1.2 Iniciando os estudos: terminologia

A *língua*, de acordo com Cordona (2006) é, para a comunidade, um instrumento de interação social. Não existe um grupo social que não se utilize de uma língua para suas permutas comerciais e intelectuais nas práticas cotidianas. Para Ferdinand de Saussure (1916), a linguagem (fusão de *língua* e *fala*) é social e individual; psíquica; psicofisiológica e física. Para ele, a Língua é definida como a parte social da linguagem e que só um indivíduo não é capaz de mudá-la. O mestre genebrino afirma que a língua é um sistema supra-



individual utilizado como meio de comunicação entre os indivíduos de uma comunidade, portanto, a língua corresponde à parte essencial da linguagem e o indivíduo, sozinho, não pode criar nem modificar a língua. Baseado nessa premissa, torna-se de suma importância qualquer ocasião de estudo e aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras que dão a oportunidade de qualquer pessoa entender, interpretar, experienciar o mundo de maneira diferenciada e totalmente nova. Isso entra em concordância com Schlatter e Garcez (2009), quando afirmam que:

através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Como primeiro momento, visando a uma melhor compreensão leitora, buscamos trazer uma explanação acerca da decisão de certas terminologias usadas aqui.

Vale iniciar a discussão inserindo esta pesquisa na área da LA, disciplina que, desde o seu início, tem a preocupação com o ensino de línguas estrangeiras modernas (SANTOS GARGALLO, 2010). Apesar de a LA ser uma disciplina científica, ela está entre a atividade teórica e a prática. Sua interdisciplinaridade permite que problemas decorrentes do uso da língua possam ser solucionados, pois, apesar de ela se concentrar na aquisição da primeira língua ou da segunda língua, é também ela que se concentra na elaboração de matérias didáticos, avaliações de conhecimento de línguas, análise e solução de erros. Ela está igualmente preocupada com o ensino de línguas estrangeiras e é esta atividade, em nosso caso especificamente o ensino da língua inglesa, um dos pilares motivacionais desta pesquisa (MARÍN, 2004).

Com isso em foco, consideramos que lidar com pesquisas, trabalhos e ensino de línguas estrangeiras demanda a discussão curiosa e saudável de definições de conceitos como *aquisição* e *aprendizagem* de línguas, sejam elas materna ou estrangeira, ou então de conceitos como *Segunda Língua*, *Língua Estrangeira* ou *Língua Adicional*. A decisão sobre qual termo melhor se adapta ao uso dentro desta pesquisa torna-se importante, já que esses termos permeiam toda a escrita do trabalho do início (justificativa) até sua reflexão conclusiva.

### 1.3 Terminologia: a diferença entre aquisição e aprendizagem

Tantos são os estudos da literatura especializada que se debruçam sobre o que convencionalmente chama-se de *aquisição e aprendizagem* de línguas que se faz necessário uma breve revisão do estado da arte, para assim também justificar a escolha da terminologia usada nesta pesquisa.

Demonstrar como uma língua passa pelo processo de aquisição, processo esse que vai da fase infantil à fase adulta, torna-se um trabalho de extrema complexidade. Pesquisadores como Chomsky em *Syntactic Structures* (1957) e em *Aspects of the theory of syntax* (1965), por exemplo, determina o termo *inatismo*, isto é, todas as qualidades e capacidades básicas de conhecimento do ser humano para se falar uma língua presente em uma pessoa desde o seu nascimento.

Segundo a teoria gerativo-transformacional de Chomsky, o ser humano tem, desde o seu nascimento, estocado dentro de si provisões de uma gramática conatural, isto é, uma gramática que já está com a pessoa desde o seu nascimento e vai se transformando conforme o mesmo ser humano vai se desenvolvendo. A criança estabelece para si, como alicerce para o seu desenvolvimento, a fala dos adultos, geralmente os pais, que agem como estrutura para o desenvolvimento de suas próprias regras de fala. No momento que uma criança integra como modelo alguma organização ou arranjo da língua materna, não é porque imitou, mas porque despertou modelos de regras para sua própria língua. Porém, no momento que alargamos essas ponderações para a *aquisição* de mais de uma língua, esse processo torna-se mais complexo.

Milhões e milhões de pessoas passarão a sua vida toda com apenas uma língua que adquiriram desde sua infância, mas o número de pessoas que aprendem uma ou duas línguas estrangeiras aumenta cada vez mais (ECKERT; FROSI, 2015). Os motivos, apesar de terem se tornado clichês na literatura especializada, ainda continuam os mesmos, perpassando desde a real necessidade aos interesses pessoais; seja por uma motivação técnica ou profissional, uma motivação instrumental ou para se sentir integrado a um determinado grupo cultural que fala a língua (GARDNER; LAMBERT, 1979).

Da mesma forma, quando falamos de *aprendizagem* de uma língua estrangeira, podemos também perceber uma dificuldade e complexidade de definição. Santos Gargallo (2010) afirma que a aprendizagem de uma língua é um conjunto de fatos poliédricos, no qual o ser humano é um ser variável. De acordo com ela, todo estudioso deveria assumir que nenhuma teoria tem a capacidade de explicar tal processo de uma forma total e universal.

Segundo Eckert e Frosi (2015), foi nos estudos de Krashen (1981), que a discussão entre aquisição e aprendizagem se iniciou. Em suas reflexões sobre o processo de aquisição das línguas estrangeiras, Krashen, leva a níveis diferenciados os dois termos do que comumente tem se levado em consideração nas definições de teóricos sobre a questão. Para Krashen, o significado de aquisição é ampliado à aprendizagem de uma *Segunda Língua* (L2), que ocorre de maneira igual a como uma criança aprende a *Primeira Língua* (L1), ou seja, de forma direta e de forma espontânea. Para ele, a aprendizagem de uma L2 está relacionada ao estudo formal que acontece dentro de uma sala de aula, com o auxílio de um professor, com exercícios gramaticais e comunicativos com o objetivo de incentivar o desenvolvimento comunicativo da L2.

Ainda segundo Eckert e Frosi, outro autor que também trata de discutir sobre aquisição e aprendizado é Corder (1992), quando ele diz:

que a aprendizagem da língua materna seja inevitável, já que, como todos sabemos, não existe essa inevitabilidade na aprendizagem de uma segunda língua; que a aprendizagem da língua materna é parte da totalidade do processo de amadurecimento da criança, ao passo que aprender uma segunda língua normalmente só começa depois que o dito processo já tenha se completado; que a criança não comece com nenhum comportamento linguístico explícito, enquanto que no caso do aluno de segundas línguas existe tal comportamento; que a motivação [...] para aprender uma primeira língua é muito diferente da que existe para que se aprenda uma segunda língua (CORDER, 1992, p. 33, tradução nossa)<sup>1</sup>.

Para o autor as diferenças são óbvias, mas ao mesmo tempo não são fáceis de explicar.

Santos Gargallo (2010) afirma que a aquisição é um processo totalmente *inconsciente* do sistema linguístico por exposição natural à língua. Esse processo de internalização de regras vem como consequência do uso natural da língua para fins comunicativos e sem uma atenção expressa para a forma, de um modo espontâneo e natural.

Na contramão, a aprendizagem de uma língua dá-se de forma *consciente*, ou seja, o sistema linguístico é internalizado e motivado por uma reflexão do sistema e dos elementos que compõem a língua. É um processo consciente que se produz através da instrução formal em uma aula e implica um conhecimento da língua como sistema. (SANTOS GARGALLO,

---

<sup>1</sup> No original: “que el aprendizaje de la lengua materna sea inevitable, mientras que, como todos sabemos, no existe esa inevitabilidad en el aprendizaje de una lengua segunda; que el aprendizaje de la lengua materna es parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que aprender una lengua segunda normalmente comienza sólo después de que dicho proceso se ha completado ya; que el niño no comience con ningún comportamiento linguístico explícito, mientras que en el caso del alumno de lenguas segundas existe tal comportamiento; que la motivación [...] para aprender una primera lengua es muy diferente de la que existe para aprender una lengua segunda”.

2010). Temos, desta forma, a dicotomia consciente/inconsciente. Santos Gargallo (2010) entra em harmonia com Krashen (1985), no tocante ao desenvolvimento da língua consciente e subconsciente (equivalente a inconsciente). E há autores como Dulay, Burt e Krashen (1985) que se usam da distinção entre aprendizagem e aquisição e utilizam termos como *desenvolvimento consciente* e *desenvolvimento subconsciente* da língua.

Eckert e Frosi (2015) apresentam-nos um quadro sintético de processos psicolinguísticos, sociolinguísticos e educativos, expostos por Santos Gargallo (2010), que ajuda a diferenciar aquisição de aprendizagem de uma língua. Esse quadro também será a linha de pensamento usada para guiar a presente pesquisa.

Quadro 1- Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem linguística

Critérios	Aquisição	Aprendizagem
Psicolinguísticos	Processo inconsciente	Processo consciente e guiado
Sociolinguísticos	Comunidade linguística da língua meta.	Espaço da sala de aula
Educativo	Não há incidência, pois se desenvolve exclusivamente mediante a interação entre os falantes nativos.	Atividade que privilegia o uso e a reflexão sobre o funcionamento do sistema

Fonte: Adaptado de Gargallo (2010, p. 20 *apud* ECKERT; FROSI, 2015).

Gargallo (2010), assim como Eckert e Frosi (2015), veem os processos de aquisição e de aprendizagem por pelo menos três vieses distintos: psicolinguísticos, sociolinguísticos e o educativo. Em suma, eles corroboram para o fato de que uma língua é adquirida por intermédio de uma comunidade linguística, e que a sala de aula é um espaço que contribui de forma efetiva para a aprendizagem de línguas (ECKERT; FROSI, 2015).

Finalmente, dentro desta discussão sobre a terminologia, podemos citar Marotta (2004). A pesquisadora compreende a aquisição como a língua adquirida ao natural, tanto faz ser a língua materna ou segunda língua. No primeiro momento, o processo de aquisição tem caráter espontâneo e refere-se à modalidade com que a criança aprende a se comunicar, vale ressaltar, adquirir competência, seja ela passiva ou ativa da própria língua materna (MAROTTA, 2004).

No segundo momento, Marotta (2004), refere-se à segunda língua, no tocante a aquisição ou aprendizagem, como processos evolutivos permitidos a um determinado falante

de adquirir competência em uma língua diferente da própria língua materna. Isto pode ter como fatores impulsionadores: um país bilíngue, uma sociedade multilíngue, experiências escolares, atividades turísticas, emigração e a lista continua. (ECKERT; FROSI, 2015).

Marotta (2004) discute sobre as diferenças entre aquisição da L1 e a aprendizagem da L2 quando afirma que a aquisição é um processo relacionado exclusivamente às crianças enquanto a aprendizagem, por outro lado, pode envolver tanto crianças como adultos. Em seguida, assevera que toda criança dotada de inteligência normal está em condições de adquirir uma completa competência da própria L1, num tempo relativamente breve, ao passo que nem todos que pretendem aprender uma L2, especialmente adultos, tendem a atingir um bom nível de conhecimento de estruturas da L2 mesmo com inteligência ou nível cultural alto.

Martín Martín (2004) também apresenta a seus leitores uma definição que visa a diferenciar aquisição de L1 e a aprendizagem de L2. Para o autor, a aquisição de L1 ocorre quando:

- a) a criança tem êxito em adquirir a L1 baseado em condições de ambiente normais;
- b) o mundo é o aqui e o agora; há, desta forma, parâmetros limitados que satisfazem as necessidades de comunicação;
- c) a criança não tem inibições de cometer erros;
- d) a faculdade de aprender predetermina o objetivo da criança. Este é o fator preponderante para que a mesma se comunique;

Com relação a aprendizagem da L2, Martín Martín nos expõe que:

- a) o êxito abarca apenas uma minoria. A velocidade de aprendizado é muito variável e os aprendizes progridem aquém da meta esperada;
- b) o adulto, mesmo com recursos limitados de L2, tende a se comunicar com ideias muito mais complexas;
- c) quando usa a L2 o adulto tem medo de usar algumas estruturas visando a evitar o erro;
- d) cada pessoa tem um objetivo diferente. O adulto pode se concentrar em aprender a L2 para leitura, entender alguém ou para assuntos pessoais como uma viagem por exemplo.

Comparando os pontos acima citados, podemos observar a dualidade criança/adulto. A aquisição de L1 está relacionada ao desenvolvimento da comunicação na linguagem infantil. Relacionado a isto está a informalidade do ambiente: não há um espaço

pré-determinado. Há apenas o aqui/agora e a comunicação sem medo de falhar. A aquisição da L1 ocorre naturalmente durante o desenvolvimento biológico da criança.

Todos esses aspectos naturais do desenvolvimento infantil parecem desaparecer quando voltamos nossa atenção para a aprendizagem da L2 para adultos. O ambiente de aprendizagem geralmente é mais formal, como escola regular ou escolas/centros de idiomas. A atitude do adulto é mais comedida, o medo de errar na frente de outros torna-se fator comum. Outro ponto frequente parece ser uma diminuição no êxito na aprendizagem de uma língua quando levamos em comparação com a aquisição da L1.

Veza Jeremias (2004), também discutindo aquisição e aprendizado, defende a hipótese de que apenas a L1 é adquirida e as demais línguas (segunda, terceiras, sejam elas quantas forem) devem ser ensinadas para que sejam aprendidas. A L1 é aprendida espontaneamente enquanto a L2 tem o aprendizado controlado e organizado. A L2 não tem tanta retenção de dados na memória. O mesmo autor defende ainda que a exposição à L1 é maior, tendo dessa forma uma dedicação mais profunda a aspectos linguísticos como entonação, ritmo e sons típicos, ao contrário da L2, que muitas vezes tem uma exposição de tempo menor.

Retornando a Santos Gargallo (2010), esta afirma que o processo de aquisição e aprendizagem pode acontecer nos processos de contato com uma língua estrangeira, isto é, quando uma pessoa vai morar em um país com uma língua diferente da sua e passa a internalizar a língua por meio da exposição real e natural no convívio com nativos falantes daquela língua. A aprendizagem acontece com os estudantes que internalizam a língua estrangeira dentro de um curso oferecido por uma universidade, colégio ou centro de línguas.

De Herendi (1989) aponta que o aprendizado de uma segunda língua pode se dar por intermédio da imersão, ou seja, passar a viver 24 horas por dia em um outro país em contato com a língua.

Os processos aquisição/ aprendizagem podem ocorrer concomitantemente, ou seja, de forma mista, com o estrangeiro, numa situação hipotética de ele estar vivendo em um outro país, estudando a língua numa instituição de modo formal e paralelamente exposto de forma natural à língua.

Podemos observar, após esse breve apanhado teórico, que há muitas perspectivas sobre a diferença entre aquisição e aprendizagem. Depois dessa sucinta consideração, tomamos como decisão usar a terminologia *aprendizado de uma língua*. Levando-se o que foi dito por Santos Gargallo (2010), Martín Martín (2004) e Veza Jeremias (2004), e para as características desta pesquisa, o termo aprendizado melhor adequa-se, pois:

- a) a pesquisa será realizada no ambiente de uma sala de aula, na qual ocorre o aprendizado formal da língua, no caso, a língua inglesa;
- b) a velocidade de aprendizado do público alvo é variada, cada um tem seu ritmo;
- c) cada participante tem um objetivo diferente com a língua;
- d) o público pesquisado trata-se de jovens e adultos, dessa forma, lidamos com a inibição e com o medo do erro;
- e) pesquisamos aspectos que são deficientes, tais como o tempo reduzido, no ensino de pronúncia em ambiente formal de sala de aula;
- f) a pesquisa se debruça sobre o ensino/aprendizado consciente de certos aspectos linguísticos da língua inglesa.

Durante a reflexão sobre aquisição/aprendizagem, podemos observar uma constância entre os termos L1, L2, língua materna e língua estrangeira. A próxima seção, que também lida com a decisão terminológica para esta pesquisa, irá discutir qual o melhor termo a ser usado nas próximas seções.

#### **1.4 Terminologia: segunda língua ou língua estrangeira? Estabelecendo a nomenclatura**

Ainda com o objetivo de dar uma melhor compreensão para o leitor dessa dissertação, continuaremos a fazer uma explanação acerca da decisão sobre certas terminologias usadas aqui.

Na longa linha de estudos da LA e na esfera da ASL, ou seja, na aquisição/aprendizado, incluímos a discussão sobre a terminologia das línguas ditas não nativas. Qual a melhor solução para a problemática? Qual seria o melhor termo: segunda língua, língua estrangeira ou língua adicional? Tirando proveito de outros conhecimentos, valemo-nos de conceitos ditos alicerces, para a aplicação no desenvolvimento de nossa pesquisa.

Começamos com o termo *segunda língua*. O termo segunda língua traz entrelaçado a si alguns significados diversos que aqui apresentaremos. Podemos, no primeiro momento, definir segunda língua como uma língua oficial de um determinado país que aceita mais de uma língua oficial, porém com uma delas sendo dominante e chamada de primeira língua. Muitos países ao redor do mundo apresentam este contexto, como é o caso de certos países africanos ou, por exemplo, a Irlanda que tem o inglês como primeira língua e o gaélico irlandês como segunda língua. A segunda língua pode ser também aquela que é contrastada com a terceira, quarta e quinta línguas.

Martín Martín (2004), ao discutir L2, afirma que, num contexto natural, no qual o aprendiz se mantém em contato constante com a língua de aprendizado, no ambiente em que o mesmo escolheu para viver e que é falado pela sociedade local, é chamado de Segunda Língua.

Em uma outra definição, dessa vez dada por Dulay, Burt e Krashen (1985), a segunda língua é aquela adquirida depois de aprendida a primeira. Para os autores, o processo é apresentado como uma “aprendizagem linguística sequencial para distingui-la da aquisição simultânea ou bilíngue, que consiste em aprender duas línguas simultaneamente desde a infância” (p.42). A segunda língua pode ser também qualquer língua que não a primeira (ELLIS, 2008).

Em um outro viés, a *Língua Estrangeira* (LE) seria a língua falada e trabalhada em um ambiente de sala de aula (MARTÍN MARTÍN 2004). Costuma-se usar o termo L2 por ser mais amplo e abarcar o conceituação de Segunda Língua (SL) e Língua Estrangeira (LE).

Em Griffin (2011), temos um avanço na nomenclatura para o que é popularmente conhecido como L2. A autora também explica os inúmeros conflitos que isso causa, segue uma tabela adaptada:

Quadro 2 - Termos usados para fazer referência a línguas aprendidas

L2
Segunda língua
Língua não nativa
Língua Estrangeira
Língua Secundária (ou não primária)
Língua Franca

Fonte: Griffin (2011, p. 22).

Como podemos observar são muitos os termos para designar as línguas aprendidas por uma pessoa. Griffin (2011) demonstra-se insatisfeito, principalmente, por não dar conta de todo o contexto de aprendizado.

Pensamos em *segunda língua* quando temos em mente que já houve o aprendizado de uma primeira língua, quando já se tem conhecimento suficiente para se comunicar. Concordamos com Dulay, Burt e Krashen (1985), quando os autores falam que a segunda língua segue depois do aprendizado da primeira e chama de *sequencial* que é para diferenciar do *bilíngue*, que denomina aprender duas línguas ao mesmo tempo desde a infância.



Retornamos a Griffin (2011, p. 23) para tratarmos do termo *língua estrangeira* que é usado com bastante frequência, mas, segundo o autor, carrega um problema de aceitação político-social. Segundo o Griffin, a questão “quem é o estrangeiro” não é fácil de se responder. O termo “língua estrangeira” pode se referir a uma língua aprendida depois de uma primeira, mas com condições diferentes de aprendizado. Griffin ainda continua a discussão apontando que os termos “língua secundária” e “língua franca” relacionam-se com a aprendizagem de uma língua.

Tais termos podem se aproximar ou distanciar-se na significação, dependendo da situação. Mas, por trabalharmos em um contexto de sala de aula (Martín Martín, 2004), usaremos o termo *língua estrangeira* (LE).

### **1.5 A relevância e justificativa do tema abordado: o estudo da pronúncia**

Quando nós, professores ou alunos, entramos no contexto de uma sala de aula em que uma LE é lecionada, sabemos que há muito a ser ensinado e visto para que esta língua estudada seja aprendida da melhor forma possível. Seria difícil dizer qual aspecto é mais importante: a sintaxe, o aprendizado de vocabulário, aspectos culturais, entre tantos outros fatores que poderíamos aqui citar. Porém, todos concordamos, sejamos professores, alunos ou pesquisadores, que é de suma importância o estudo da pronúncia no aprendizado de uma língua estrangeira, pois, como afirma Morley (1994, p.1) a “pronúncia inteligível é um componente essencial da competência comunicativa”.

Todos sabemos que uma pronúncia que não segue os padrões básicos da fonologia da língua estudada tende a incorrer em problemas de entendimento e percepção. Infelizmente, também sabemos que o ambiente da sala de aula, particularmente nas salas de aula de escolas, centros de línguas e institutos de línguas estrangeiras brasileiras, não são os ambientes ideais para que um aprendiz tenha todas as ferramentas possíveis para abarcar a totalidade do ensino/aprendizado dos aspectos de pronúncia da língua estrangeira que ele deseja aprender. Falta a esses alunos acesso a aspectos de aprendizado de pronúncia de uma forma natural dentro e fora da sala de aula. Na classe, o foco no desenvolvimento dá-se de forma mais proficiente na leitura e na escrita (ELLIS, 1994).

A aprendizagem de uma LE, com todos os seus aspectos, incluindo a pronúncia, faz-se necessária em face de um mundo cada vez mais globalizado, informatizado com novas tecnologias que surgem diariamente, muito mais conectado pelas viagens internacionais diariamente realizadas. O aprendiz desejoso de acompanhar essa profusão de avanços

modernos vê-se a cada dia mais preocupado com sucessos e derrocadas na sua longa odisséia de aprendizado de uma LE. Esse aprendiz globalizado tem como preocupação primária, a capacidade de comunicar-se bem usando a língua alvo. Isto envolve uma gramática acurada, uma pronúncia inteligível e uma boa compreensão auditiva; aspectos de suma importância para o sucesso profissional e pessoal nas mais diferentes modalidades de vida atual (HARMER, 1998).

Com o desenvolvimento linguístico, pesquisas na área da Fonética/Fonologia têm feito relevantes contribuições para o campo da LA e, por sua vez, no ensino de línguas adicionais (FRASER, 2001; GILBERT, 2008; PENINGTON, 1996). Algumas dessas pesquisas procuram destacar e prestigiar o ensino explícito de pronúncia e de treinamento perceptual no processo de aquisição do inglês como LE (ALVES, 2004; ELLIS, 2009; LIMA JÚNIOR, 2010; PEROZZO, 2013; SCHMIDT; SILVEIRA; ALVES, 2009). A presente pesquisa situa-se dentro deste campo vasto e firma-se, por sua vez, sobre a análise, o ensino e a percepção do fenômeno linguístico dos sândis (*Sandhi* /'sʌndi/, /'sændi/, /'sɑ:ndi/ em inglês) presentes na língua inglesa. Esta pesquisa procura identificar o que são sândis, seus tipos e como professores de língua inglesa como LE podem fazer uso desses aspectos linguísticos, os sândis, para melhorarem a aprendizagem perceptual auditiva de alunos no processo de aprendizagem de inglês como LE.

A ideia primária do presente projeto surgiu da experiência pessoal do pesquisador que, ao entrar em contato com os primeiros princípios e ensinamentos de fonética e fonologia da língua inglesa como disciplina na Universidade Federal do Ceará (UFC), notou que a sua percepção e compreensão auditiva mostraram-se mais eficientes a partir do contato com aspectos segmentais da língua inglesa; e mais ainda, com aspectos suprasegmentais, principalmente, a fala encadeada e sândis. Na sua prática docente, o pesquisador procura, no ensino de pronúncia aos seus alunos, incluir aspectos segmentais e suprasegmentais de modo que os mesmos também se beneficiem e desenvolvam a percepção dos aspectos suprasegmentais, no caso os sândis.

Esta pesquisa tem como foco observar se o desenvolvimento da aprendizagem perceptual dos aprendizes de inglês é realmente afetado de forma positiva, mediante uma instrução explícita dos sândis. Tentaremos passo a passo justificar a escolha do tema desta pesquisa, primeiramente explicando porque se faz válido ensinar, estudar e pesquisar sândis no ambiente do ensino de inglês como língua estrangeira. Perpassando pelo arcabouço teórico que visa a justificar a validade deste projeto de pesquisa sob o ponto de vista da percepção auditiva, instrução explícita, Fonologia de Uso e de seu modelo representacional, a da Teoria

dos Exemplos, levando-se, por sua vez, em consideração a perspectiva da linguística aplicada.

Muitos são os estudos a respeito do ensino de pronúncia das línguas estrangeiras no contexto das pesquisas linguísticas na área aplicada. Observa-se que grande parte desses estudos se concentra em investigar sons isolados ou indo até o âmbito da pronúncia da palavra. Esse pensamento pode ser confirmado por Flege (2003) quando diz que “estudos de produção de Segunda Língua têm focado na produção de indivíduos no que diz respeito a vogais e consoantes, grupos consonantais e palavras”. Perucci (2005) aponta a simplificação do ensino de aspectos linguísticos isolados de pronúncia como forma de facilitar as tarefas de compreensão auditiva nos materiais didáticos que têm princípios do método comunicativo. Tomemos como exemplificação o exercício proposto pelo livro *New English File, Pre-intermediate* (OXENDEN; LATHAM-KOENING; SELIGSON, 2005, p. 71), no qual em um exercício de *listening and repeat*, os alunos deparam-se com a sequência de sentenças bem pronunciadas e articuladas:

- a) You should talk to your friend.
- b) You shouldn't be so sensitive.
- c) You should lock your clothes in a cupboard.
- d) You definitely shouldn't pay for your friend.
- e) What should I do?
- f) Should I write to him?

Depois de um processo de ouvir e repetir o áudio, o aprendiz deve, na medida do possível, ser capaz de pronunciar, perceber e compreender as frases acima transcritas e outras similares a elas em outros ambientes fora da sala, em um contexto real – ao menos na prática deveria ser assim. Porém, não é bem o que observamos. Apesar de muito tempo precioso gasto em ouvir e repetir, os alunos ainda sentem dificuldades na percepção e compreensão. Eles dizem que no uso real da língua os falantes nativos de inglês (e também não-nativos) parecem falar de uma forma totalmente diferente do que eles, aprendizes, estão habituados a escutar e praticar nos cursos regulares. Os aprendizes reclamam que falantes nativos falam rápido e aspectos fonológicos como os sândis (e.g. elisão), dão a sensação de uma fala rápida, mesmo quando a taxa de elocução não é tão alta assim. E realmente como poderiam, se não são instruídos, por exemplo, que no fluxo natural da língua inglesa o som [t] e [d] no final das palavras *write* e *should* podem simplesmente desaparecer? Ou sons [h], [l], [v] também podem ser suprimidos de palavras tão conhecidas deles, como por exemplo em pronomes *he*, *her*, *his*, *him*?:

- a) I thought he was.
- b) Did you meet her?
- c) Ask him.

Pouco se fala a respeito do ensino de sândis e a respeito de sua percepção auditiva dos mesmos. Os sândis são aspectos do fluxo natural da fala (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996) e, dessa forma, pesquisas envolvendo tais aspectos linguísticos são imprescindíveis, principalmente no campo do ensino das línguas adicionais. Poucos materiais de ensino de línguas focam na instrução de aspectos de pronúncia na fronteira entre palavras, os sândis externos, e, muito menos, na aprendizagem perceptual dos alunos.

O termo sândi foi usado anteriormente pela tradição linguística indiana da língua sânscrita e designa “colocar em união” (PRATOR; ROBINETT, 1972). É um processo fonológico de mudanças de sons que pode ocorrer dentro das palavras, os *sândis internos*, e/ou entre palavras, os *sândis externos*. Essa alteração de um som para outro se dá devido aos sons vizinhos, ou seja, depende do ambiente em que eles ocorrem.

Tomemos como exemplo o [t] em posição medial, que em certas palavras, como ‘letter’, podem soar como [ɾ] pronunciando-se assim: [ˈleɾər] em vez de [ˈletər], formando assim um fenômeno de sândi interno. Uma sentença como “Night and day” pode soar como [naɪt n deɪ] em vez de [naɪt ənd deɪ], ocorrendo supressões de sons vocálicos e consonantais, sendo assim um fenômeno de sândi externo.

Diferentes tipos de ambientes acarretam diferentes tipos de sândis. De acordo com pesquisadores como Prator e Robinett (2000), Celce–Murcia, Brinton e Goodwin (1996); Bisol (2000) e Perucci (2005), os sândis externos podem ser classificados em diferentes tipos: assimilação, elisão, redução e ligação. Nosso propósito é verificar se o ensino de tais aspectos pode ser benéfico para o desenvolvimento da aprendizagem perceptual auditiva do aluno de língua estrangeira.

Quando falamos de percepção, faz-se necessário fazer um breve apanhado de como o estudo da percepção também ser útil para um estudo como o proposto por esta pesquisa. Muitos estudos com respeito à percepção de uma LE apareceram na literatura linguística especializada, que de uma forma ou de outra assumem que a percepção de LE é influenciada pelo sistema da primeira língua (FLEGE, 2013; LIBERMAN, 1965; PEROZZO, 2013). Estudos defendem que os estudantes têm sempre o apoio da primeira língua no processo de percepção da LE (TRUBETZKOY, 1939; MICHAEL, 1974; FLEGE; PORT, 1981), esses estudos, que se concentram no âmbito dos sons isolados (estudo segmental),

perceberam que os estudantes de LE tinham a tendência a perceber os sons de forma equivocada.

Flege (2002) desenvolveu mais à frente o Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM - *Speech Learning Model*), que foca explicitamente na aquisição de fala de L2. Seu objetivo primário está nas mudanças de produção e percepção. Esse modelo tem pelo menos dois grandes pilares. O primeiro é o de que bilíngues não podem usar dois subsistemas fonéticos, língua um e língua dois, separadamente. E a segunda é que assume que a capacidade usada na aquisição da primeira língua permanece intacta durante a vida toda. Para este trabalho, nos valeremos do ponto de vista de Flege, acreditamos que essa capacidade permanece, e que com a devida instrução, principalmente em aspectos de pronúncia, além de sons isolados e palavras isoladas, os alunos podem chegar no que chamaremos de aprendizagem perceptual. Teorias de percepção serão detalhadas mais à frente com o desenvolvimento desta pesquisa.

A motivação de ensinar sândis assemelha-se à resposta acerca dos porquês de ensinar pronúncia em sala de aula como língua estrangeira. As respostas com mais esclarecimento são as seguintes: para se ter uma maior inteligibilidade, já que seria impossível a comunicação se cada um desejasse seguir seu próprio rumo de pronúncia; para causar uma melhor impressão em determinadas situações comunicativas que exijam um maior grau de conhecimento a respeito da LE; e, finalmente, para uma melhor aprendizagem perceptual auditiva, motivação essa de interesse maior para este trabalho. Porém, mesmo se atestando a importância do ensino da pronúncia para a percepção auditiva, poucos são os trabalhos com foco nesses aspectos linguísticos, os sândis. Alguns exemplos de trabalhos que citam este aspecto fonológico são os de Prator e Robinett (1972); Celce-Murcia Brinton e Goodwin (1996); Bisol (2000) e Costa (2014), mas tais trabalhos deixam de focar na percepção auditiva, deixando, assim, uma lacuna a ser observada.

O trabalho de Perruci (2005) é um exemplo de pesquisa com foco na análise e compreensão auditiva da língua inglesa, preocupando-se, também, com a análise de aspectos suprasegmentais no ensino. Sua pesquisa traz contribuições claras e práticas para um campo ainda tão pouco explorado que é o ensino de sândis. Porém, apesar de focar na compreensão auditiva de sândis pelos aprendizes de inglês como língua estrangeira, Perruci (2005) deixa de aprofundar pontos no processo de ensino dos sândis: o ensino explícito destes e o processo de aprendizagem perceptual auditiva dos aprendizes. A partir desse momento, estes questionamentos serão melhores desenvolvidos no desenrolar desta pesquisa.

A pronúncia tem sua importância no processo de ensino de língua inglesa, isso pode ser atestado por pesquisadores que se propuseram a estudar a pronúncia e, por

consequência, os seus benefícios na aprendizagem perceptual. (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996; MURPHY, 2003). Porém, mesmo com esse benefício, o ensino de aspectos de pronúncia presentes dentro dos materiais didáticos e em sala de aula ainda se limita ao ensino de sons ou palavras isolados. Em certos momentos, dentro do ambiente de sala de aula de LE, evita-se o ensino de aspectos de pronúncia e compreensão auditiva por serem considerados aspectos linguísticos secundários em comparação a escrita, leitura e a aspectos gramaticais. Com esse panorama apresentado, fica o ensino/aprendizado explícito durante o processo de ensino de aspectos de pronúncia e aprendizado perceptual auditiva de alunos deve ser algo a ser pesquisado.

Dois são os tipos de instrução acerca de aspectos da língua, bem como há duas formas de aprendizado. Linguisticamente falando, pode-se afirmar que aspectos dentro de uma língua estrangeira podem ser adquiridos de uma forma natural e implícita, através do *input* adequado, ou seja, tudo aquilo que recebemos, tudo o que lemos e escutamos. Por outro lado, podem ser adquiridos mediante uma instrução explícita por parte de um professor de LE (AQUINO, 2012). Entendemos o ensino/aprendizagem explícito como aquele em que uma maior parte dos recursos atencionais para determinados aspectos do objeto da percepção e da aprendizagem são alocados, permitindo que este seja tomado de modo consciente pelo aprendiz.

O conhecimento implícito consiste no conhecimento adquirido de forma inconsciente, como acontece com as línguas maternas. É possivelmente maior a capacidade de produzir e entender que o indivíduo possui na sua língua materna do que a sua capacidade de explicitar e falar sobre esse conhecimento. Podemos definir como um conhecimento intuitivo não facilmente verbalizável (ALVES, 2004). Esse tipo de conhecimento será adquirido mediante uma exposição do falante a um *input* adequado, sem a necessidade de uma instrução formal como por exemplo a de um professor.

Conhecimento explícito, por outro lado, é aquele “que se mostra verbalizável, analisável”, na definição de Alves (2004, p. 28). Acreditamos que, dessa forma, o aprendiz que tem a demonstração de um aspecto linguístico da LE de forma explícita, no caso os sândis da língua inglesa, terá um desenvolvimento considerável na sua aprendizagem perceptual. Para que tal conhecimento seja incorporado, basta uma instrução adequada do falante, que pode, no ambiente do ensino de uma L2, ser fornecido pelo professor.

## **1.6 Objetivos, perguntas e hipóteses de pesquisa**

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o efeito do ensino explícito dos sândis do inglês para aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. O aspecto “ensino explícito”, que será melhor detalhado na seção fundamentação teórica, pode ser definido como aulas planejadas de forma explícita e específica para alguns dos sândis previamente selecionados pelo pesquisador. Como já apontado na justificativa desta pesquisa, a motivação primária deste projeto se baseia na experiência pessoal do pesquisador, professor de língua inglesa como LE, dentro de sala de aula. A problemática primária é como tornar a aprendizagem perceptual e, por sua vez, a compreensão auditiva de seus alunos mais acurada. O pesquisador observou em sua experiência que muitos dos materiais didáticos e práticas de ensino não lidam com a língua no seu uso real, ou seja, não trazem algumas de suas nuances que talvez tornem o aprendizado perceptual dos alunos mais eficiente. Contudo, reconhecemos que materiais desse tipo não têm as condições físicas de abarcar a totalidade dos fenômenos de uma língua, mesmo assim, algumas considerações críticas ainda se fazem justas, principalmente, quando visam ao avanço do ensino aplicado.

Nossa pesquisa tem como norte a pergunta de pesquisa a seguir: qual é a influência do ensino explícito de aspectos suprasegmentais, no caso os sândis, da língua inglesa ao ser usado como um instrumento na aprendizagem perceptual da língua falada?

Levamos em consideração como hipótese básica que o ensino explícito de aspectos suprasegmentais, no caso os de elisão, ligação, etc., dentro da sala de aula de inglês LE promoverá uma melhor percepção auditiva de alunos de inglês como língua estrangeira.

A excessiva concentração de ensino de pronúncia de sons isolados e palavras isoladas de contexto não é suficiente para ajudar na percepção auditiva do inglês como L2. O não ensino de sândis é um dos fatores que causam uma dificuldade maior de compreensão mesmo para aqueles alunos que se encontram em um nível avançado de proficiência. O conhecimento e a instrução dos sândis, aspectos suprasegmentais de qualquer língua natural, possibilita o entendimento do funcionamento da língua em sua estrutura. O entendimento de que as palavras no âmbito da frase na fala podem perder sons ou ter sons modificados ajuda o aluno numa melhor percepção auditiva.

Para embasar nossa pesquisa, nos valem de autores experientes no que diz respeito ao assunto discutido. Para melhor esclarecer nosso ponto de vista, na seção seguinte apresentaremos os principais teóricos que embasaram nossa discussão.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, apresentaremos o aporte teórico que servirá “de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados” (LAKATOS, 1992, p.110). Iremos aqui prover a uma revisão da literatura a respeito do objeto e das teorias que farão parte de todo o trabalho desta pesquisa. Desta forma, a partir de agora tentaremos abarcar os seguintes itens: a instrução explícita, a percepção auditiva no papel da aprendizagem, discutir o ensino de sândis à luz da Fonologia de Uso e seu modelo representacional, a Teoria dos Exemplares e os sândis.

Como esse estudo tem a premissa inicial de investigar o ensino explícito e a aprendizagem de pronúncia, iniciaremos a discussão teórica nos referindo sobre o que se trata o ensino explícito à luz dos estudos previamente realizados com essa temática.

### **2.1 A aprendizagem explícita de línguas: primeiros estudos**

Será nas bases da psicologia cognitiva que as distinções entre aprendizagem e conhecimento implícito e explícito surgiram. A psicologia faz a diferença entre aprendizado implícito e explícito em pelo menos dois modos diferentes (ELLIS, 2009):

- a) o aprendizado implícito procede sem a necessidade de recursos centrais de atenção. O resultado é refletido em uma sensibilidade estatística para a estrutura do material aprendido. Enquanto o aprendizado explícito envolve a memorização de uma série de fatos sucessivos e faz-se necessário o trabalho na memorização. Dessa forma, o conhecimento é simbólico por natureza, toma lugar de forma consciente (ELLIS, 2008);
- b) O aprendizado implícito ocorre de forma que os aprendizes permanecem desapercibidos do que estão aprendendo. Embora seja evidente as respostas comportamentais que eles fazem, eles não podem verbalizar o que estão aprendendo. Com respeito ao aprendizado explícito, os aprendizes estão apercebidos de que algo está sendo aprendido e eles tem a capacidade de verbalizar o que eles estão aprendendo (ELLIS, 2008).

O foco das pesquisas da psicologia cognitiva recai sobre o fato de ser válido ou não o aprendizado implícito e como ele pode ser explicado. Em 1976, com os estudos de Reber, foi-se discutido no âmbito da psicologia cognitiva os múltiplos sistemas de aprendizado da cognição humana defendido pelo autor. Esses estudos criticam a existência



desses múltiplos sistemas de aprendizado e defendem um sistema único que tem a capacidade de alcançar diferentes resultados de aprendizagem (JIMENEZ, 2003; SHANKS, 2003).

Essa controvérsia foi levada também em consideração quando falamos em ASL. Krashen (1981) foi fortemente criticado por sua distinção entre aquisição e aprendizado (previamente discutido na introdução). Aquisição para Krashen refere-se à internalização subconsciente de regras gramaticais que ocorrem como resultado de *input* compreendido que está além do conhecimento atual do aprendiz; enquanto o aprendizado dá-se quando as regras são explicitadas de forma consciente. Um dos críticos de Krashen foi McLaughlin (1978), que criticou o fato do autor, Krashen, não prover uma definição adequado para consciente e subconsciente e não prover um modo de prever quando o processo envolve aquisição e aprendizado. Porém, esse pensamento não foi compartilhado pela grande maioria dos estudos na área de psicologia ou na ASL.

Schmidt (1990, 1994, 2001), por exemplo, defende que a consciência é um construto eficiente, mas que deve ser desconstruído dentro de diferentes significados:

- a) intencionalidade;
- b) atenção;
- c) percepção;
- d) conscientização;
- e) controle.

Tal retomada de “consciência” dada por Schmidt tem sido de suma importância para os trabalhos subsequentes nas teorias e pesquisas de ASL.

Ellis (1994), de forma clara e elucidativa, promove uma definição para a distinção de implícito e explícito logo na introdução de seu trabalho:

Algumas coisas nós apenas sabemos como fazer como andar, reconhecer a felicidade nos outros, saber que *th* é mais comum que *tg* no inglês escrito ou fazer simples declarações na nossa língua nativa. Nós temos pouco conhecimento para com a natureza do processo envolvido - nós aprendemos a fazê-las implicitamente como as andorinhas aprendem a voar. Outras das quatro habilidades dependem do conhecimento de como fazê-las como a multiplicação, jogar xadrez, falar códigos ou usar uma linguagem de programa de computador. Nós aprendemos essas habilidades explicitamente como um designer de aeronaves aprende aerodinâmica. (ELLIS, 1994, p. 1, tradução nossa)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> No original: “Some things we just come able to do, like walking, recognizing happiness in others, knowing that *th* is more common than *tg* in written English, or making simple utterances in our native language. We have little insight into the nature of the processing involved - we learn to do them implicitly like swallows learn to fly. Other of four abilities depend on knowing *how* to do them, like multiplication, playing chess, speaking pig Latin, or using a computer programming language. We learn these abilities explicitly like aircraft designers learn aerodynamics”.

Nick Ellis traz para o âmbito da pesquisa perguntas que permeiam pesquisas que se debruçaram tanto sobre o campo da psicologia cognitiva quanto sobre o aprendizado de línguas. Alguns de seus questionamentos são: quais aspectos de língua estrangeira (L2 para o autor) podem ser aprendidos implicitamente? Quais os mecanismos de aprendizagem explícita estão disponíveis para os aprendizes? Como pode a instrução ajudar na aquisição/aprendizado da língua estrangeira? Alguns destes questionamentos fazem parte desta pesquisa, e desta forma também procuramos saná-las com possíveis respostas. Seguiremos agora com um aprofundamento sobre aprendizado implícito/ explícito de língua estrangeira.

## **2.2 Aprendizagem implícita/explicita**

O *aprendizado implícito* da língua pode ocorrer sem uma intencionalidade ou consciência. Mas o que seria essa consciência? Schmidt (1994, 2001) distingue dois tipos de consciência:

- a) consciência como *noticing* (relacionada a percepção);
- b) consciência metalinguística (relacionada a análise).

A primeira envolve atenção consciente para elementos de superfície, enquanto a segunda envolve a consciência de regras abstratas que governam fenômenos linguísticos particulares. Para Schmidt, a consciência como *noticing* envolve percepção de alguma forma. Dessa forma não existe uma aprendizagem implícita e a melhor definição seria aprendizagem sem nenhuma consciência metalinguística (ELLIS, 2008). De uma forma autônoma e sem controle consciente, a integração de material se dá no sistema da interlíngua. Na contramão, outros estudos questionam que a aprendizagem sem consciência no nível do *noticing* também é possível e a maioria dos processos cognitivos ocorrem de forma inconsciente. A definição de aprendizado implícito não tem um consenso estabelecido.

A aprendizagem explícita é um processo consciente e intencional (ELLIS, 1994). O aprendizado consciente dá-se no fazer individual e na testagem de hipóteses na procura da estrutura.

## **2.3 Conhecimento implícito e explícito**

### **2.3.1 Definição de conhecimento**

O conceito “conhecimento linguístico” tem pelo menos duas definições. A primeira encontra-se nos trabalhos de Chomsky, nos quais se afirma que o conhecimento linguístico se refere a aspectos específicos da língua que são derivados de um *input* empobrecido (evidência positiva) com a ajuda da Gramática Universal (GU). Esta visão está incluída na perspectiva inatista e mentalista da língua, enfatizada pela contribuição complexa de um módulo biológico na mente dos aprendizes (ELLIS, 2009).

A segunda definição pode ser encontrada nos trabalhos de Rumelhart e McClelland (1986) que, recorrendo a teorias conexionistas do aprendizado da língua, veem o conhecimento linguístico como uma rede de nós conectados em forças variadas que ditam a facilidade com que uma sequência específica de regras pode ser acessada. Dessa forma, a aprendizagem é conduzida pelo *input*. A instrução natural dentro da sala de aula pode levar a pelo menos dois tipos de conhecimento: o conhecimento implícito e o conhecimento explícito.

### ***2.3.2 Definição de conhecimento implícito e explícito***

Apresentaremos agora uma série de diferenças entre conhecimento implícito e explícito, apontadas por Ellis (2009) e que aqui serão apenas pontuados:

- a) o conhecimento implícito é intuitivo, já o conhecimento explícito é consciente;
- b) o conhecimento implícito é processual, já o conhecimento explícito é declarativo;
- c) o conhecimento implícito está disponível através de um processo automático em que o conhecimento implícito é geralmente acessível somente através de processo controlado;
- d) o conhecimento implícito é somente evidente no comportamento verbal do aprendiz, enquanto o conhecimento explícito é verbalizável;
- e) há limites na habilidade de muitos aprendizes em adquirir conhecimento implícito, ao passo que o conhecimento explícito, para a maioria, é aprendível.
- f) os sistemas de conhecimento implícito e explícito e língua estrangeira dos aprendizes são distintos;
- g) a performance em língua estrangeira utiliza uma combinação de conhecimento implícito e explícito.

O aprendiz pode utilizar o conhecimento explícito em situações de monitoramento, mesmo que essas não tenham sido automatizadas (ALVES, 2014). O estudo

de McClelland, McNaught e O'Reilley (1995), mostra-nos um modelo cognitivo como uma arquitetura do cérebro e os seus sistemas complementares de aprendizado. Os autores afirmam que há dois sistemas de aprendizados complementares localizados no hipocampo e no córtex. Este, responsável por um aprendizado lento e gradual; aquele se responsabiliza pela memória recente. O hipocampo é responsável pelo aprendizado de novas estruturas. Ambos os sistemas interagem, uma vez que a aprendizagem rápida pelo hipocampo, pode ser depois integrada ao córtex como sistema, sendo assim consolidada. Esse sistema duplo é de suma importância para a discussão/reflexão sobre o conhecimento implícito e explícito no tocante a formas linguísticas da língua estrangeira. Agora trataremos da utilidade do conhecimento explícito para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

É no hipocampo que o conhecimento explícito se torna dependente por intermédio de rápidas associações que caracterizam esses conhecimentos. Numa situação de monitoramento, este conhecimento adquirido pode ser útil na produção de uma forma-alvo, mesmo que o aprendiz não tenha recebido detalhes linguísticos suficientes. A memória armazenada no hipocampo é reinstanciada no córtex, implicando duas consequências:

- a) o conhecimento armazenado pode permitir o controle de padrões comportamentais – e nesse tipo entra o conhecimento explícito passado pelo professor que, por sua vez, permite convertê-lo em produção de linguagem; esta informação é de suma importância para o uso de instrução explícita de sândis dentro de sala de aula de inglês como LE;
- b) o reinstanciamento torna possível conexões do córtex que permitem que as memórias dependentes do sistema do hipocampo se tornem independentes.

Para que isso seja possível, é importante uma exposição a uma evidência positiva, além de uma produção linguística do aprendiz. O conhecimento armazenado no córtex levará ao uso espontâneo e semelhante ao aspecto linguístico que será reforçado a cada exposição do aprendiz ao *input* e a cada situação de monitoração em que o aprendiz produzir a forma semelhante ao alvo, a partir da explicação explícita do professor. Neste processo, a forma-alvo se consolidará e, por sua vez, será produzida de forma espontânea pelo aprendiz.

O *input* é importante na aquisição e aprendizagem de uma LE; porém, ele não é processado de forma plena pelo aprendiz e, muitas vezes, sequer é acusticamente decodificado (ALVES, 2014). Para que isto seja feito de forma satisfatória, o aprendiz tem que se concentrar em cada aspecto. E talvez a instrução explícita seja um artifício de clamar pela atenção do aprendiz para detalhes da forma linguística no *input* da língua alvo. Este argumento é enfatiza a relevância da instrução explícita dos sândis de língua inglesa, pois

como afirma Alves (2014) “é justamente na questão do processamento dos detalhes fonéticos/fonológicos da L2 que o conhecimento explícito parece também se mostrar de grande importância”. O objetivo maior de uma instrução explícita é chamar a atenção do aprendiz para aspectos da forma sobre a qual ele não tinha conhecimento prévio e, portanto, não notava de uma maneira cognitiva; também se pretende, de uma forma positiva, treiná-los para as inúmeras diferenças perceptuais dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua estrangeira.

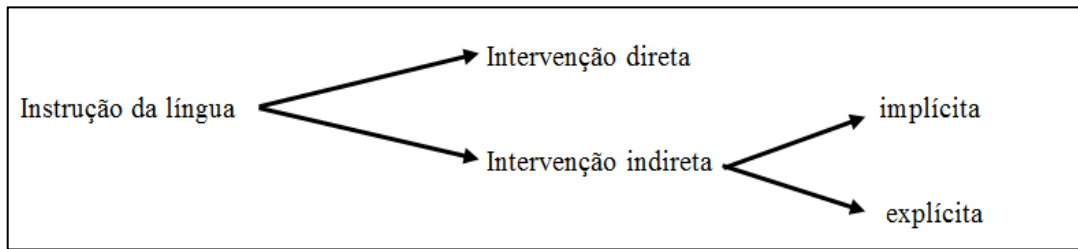
## 2.4 A instrução explícita

Iniciamos essa seção definindo instrução como uma tentativa de intervir no desenvolvimento de uma interlíngua (ELLIS, 2008). Ellis caracteriza a instrução em pelo menos dois modos diferentes: intervenção indireta e intervenção direta (ELLIS, 2005). Por intervenção indireta o autor se refere à criação de condições em que os aprendizes aprendem a se comunicar na língua estrangeira. Este tipo de instrução é melhor realizada através de programas baseados em tarefas. Já a instrução como intervenção direta envolve uma especificação prévia na qual se pressupõem que os aprendizes aprendam e recorram a um programa estrutural.

A instrução implícita é direta quando capacita o aprendiz a inferir regras sem consciência. Este tipo de instrução procura dar ao aprendiz exemplos específicos de regras e padrões quando ele não está consciente disso, isto é, quando ele está focado no significado. O resultado desse processo, segundo Ellis, é que o aprendiz internaliza a regra ou o padrão sem que sua atenção seja focada de forma explícita para isso. A intervenção indireta é claramente implícita por natureza (ELLIS, 2008). Contudo, ainda é possível se conceber alguns tipos de intervenções diretas como implícitas, quando estabelece um alvo de aprendizado e se mascara esse alvo para que o aprendiz não esteja apercebido deste alvo. Este tipo de instrução implícita envolve um ambiente cheio de aspectos alvos, mas sem chamar a atenção do aprendiz explicitamente.

DeKeyser (1995) defende que a instrução explícita refere-se a algumas regras ensinadas com o intuito de encorajar uma consciência metalinguística da regra. Esta consciência pode ser atingida de forma dedutiva, quando o aprendiz é ajudado a descobrir a regra que se deseja ensinar; ou indutiva, caracterizada por ajudar o aprendiz a descobrir a regra por ele mesmo a partir dos dados providos. Intervenção explícita seria necessariamente constituída por intervenção direta (ELLIS 2009). Adaptaremos a seguir o quadro resumidor apresentado por Ellis.

Quadro 3 - Quadro resumidor de Ellis



Fonte: adaptado de Ellis (2009, p. 17).

Essa definição dada previamente encontra nos trabalhos de Housen e Pierrand (2006) uma definição mais trabalhada sobre instrução implícita e explícita. Instrução implícita pode tomar a forma de ensino baseado em tarefas, momento em que qualquer atenção para a forma linguística surge naturalmente pelo modo como as tarefas são executadas. Isso pode, segundo os autores, ser proativo, como quando as tarefas são passadas para suscitar o uso específico de um alvo linguístico determinado e performar a tarefa de uma forma natural de um jeito a experienciar os aspectos alvos.

Ainda continuando com a definição de Housen e Perrand, a instrução explícita sucede de forma reativa ou proativa. Instrução explícita reativa dá-se quando o professor explicita para os aprendizes um *feedback* metalinguístico e corretivo sobre os erros dos mesmos nos aspectos alvos desejados. A instrução explícita proativa ocorre quando os professores dão a seus aprendizes explicações metalinguísticas de uma regra alvo como prioridade para qualquer prática em atividades, ou mesmo quando o professor incentiva seus aprendizes a descobrir as regras por eles mesmos a partir dos dados apresentados. O quadro a seguir, adaptado de Housen e Perrand (2006) resume as ideias de forma esquemática:

Quadro 4 - Instrução implícita e explícita

<b>Implícito</b>	<b>Explícito</b>
Atrai a atenção para a forma do alvo	A atenção é direcionada de forma direta para o alvo
É dado de forma espontânea (exemplo: uma atividade de comunicação orientada).	É pré-determinada e planejada (exemplo: como foco principal e alvo de ensino comunicativo)
É discreta (mínimo de interrupção de comunicação de significado)	Não é discreta (interrupção de significado na comunicação)
Formas alvos presentes em contexto	Formas alvos presentes fora do contexto
Não faz uso de metalinguagem	Usa terminologia metalinguística
Encoraja o uso livre de formas alvos	Envolve prática controlada das formas alvos.

Fonte: adaptado de Ellis (2009, p. 18).

Ellis chama a atenção para o fato de que os termos instrução implícita e instrução explícita somente podem ser definidas da perspectiva externa do aprendiz, isto é, os professores, o material de escritores ou planejadores de curso. Em contraste, os termos aprendizagem implícita e explícita referem-se à perspectiva do aprendiz. Não há portanto uma relação entre os dois termos. Referindo-se a isso, Ellis nos exemplifica:

Por exemplo, o professor pode prover aos aprendizes uma explicação explícita do uso de artigos definidos e indefinidos do inglês, mas assumindo que essa explicação é provida através da média da L2 e que o aprendiz não é motivado a comparecer à explicação do professor, o aprendiz pode terminar adquirindo implicitamente e incidentalmente um número de itens gramaticais e lexicais por descobrir as explicações do professor. (ELLIS, 2009, p. 18, tradução nossa)<sup>3</sup>.

O que o autor deseja nos dizer é que o aprendiz pode eleger responder ao que o professor diz como *input* em vez de como uma informação. Em tal caso, a instrução explícita pode resultar em aprendizagem implícita resultado de um *noticing* incidental de exemplos de linguagem.

De forma parecida, no caso de uma intervenção direta que envolva uma instrução implícita, os aprendizes podem trabalhar o que é o alvo da instrução e procurar dessa forma um entendimento fazendo o alvo dessa instrução explícito para ele mesmo.

Resumidamente, não podemos sempre concluir que a instrução implícita resulte em aprendizagem implícita e que a instrução explícita resulte sempre em aprendizagem explícita. Para aqueles que desejam usar a instrução explícita, deve-se ter em mente que a mesma não é utilizada apenas para desenvolver conhecimento explícito, mas também conhecimento implícito.

É possível encontramos um bom número de trabalhos que abordam especificamente o ensino de pronúncia com a instrução explícita dentro da sala de aula de línguas. Lima Júnior (2008) cita para os seus leitores o exemplo de Long (1983), que traz uma revisão da literatura sobre a temática, pelo menos 11 publicações. A conclusão a que Long chega é a de que a instrução é sim válida. Norris e Ortega (2000), em sua revisão, encontraram pelo menos 250 estudos indicando que a instrução explícita tem como resultado um grande ganho no objetivo; que os tipos explícitos são mais efetivos do que os implícitos; e que os resultados são duráveis (ELLIS, 1994).

---

<sup>3</sup> No original: “For example, the teacher may provide the learners with an explicit explanation of the use of the English definite and indefinite articles but, assuming that this explanation is provided through the medium of the L2 and that the learner is not motivated to attend to the teachers’s explanation, the learner may end up acquiring implicitly and incidentally a number of lexical or grammatical items that happen to figure in the teacher’s explanation.”

Assim, o foco principal da presente pesquisa é a instrução explícita. Leva-se em consideração a afirmação de Littlewood (2004, p. 512) de que a instrução tem papel crucial, principalmente no ambiente da sala de aula com aspectos limitados, na construção de habilidades. É exatamente no contexto da sala de aula que essa pesquisa tomou lugar, o contexto de sala de aula do Brasil, particularmente cursos livres de idiomas.

As distinções feitas até aqui levam ao que atualmente chama-se questão da interface, discutida na próxima seção.

## **2.5 A questão da interface**

Essa questão lida com a extensão da interface entre o conhecimento explícito e implícito. Como assevera Ellis (2009, p. 20):

a questão das interfaces lida com vários questionamentos: qual a extensão entre os modos em que a aprendizagem estão relacionados? O conhecimento explícito se converte em aquisição ou facilita a aquisição de conhecimento implícito? A instrução explícita resulta na aquisição de conhecimento implícito bem como conhecimento explícito?

Ellis oferece pelo menos três respostas para a questão da interface:

- a) a posição da não interface;
- b) a posição da interface forte;
- c) a posição fraca da interface.

A partir de agora iremos discuti-las brevemente.

### **2.5.1 A posição de não-interface**

A posição da interface é uma teoria de Krashen que advoga o abandono da instrução formal. Dessa forma o aprendizado de uma língua estrangeira deve ocorrer como acontece com aprendizes de L1. Segundo Lima Júnior (2008), o termo não-interface refere-se à impossibilidade de interação entre o que foi aprendido explicitamente por meio de explicações e o que foi adquirido de maneira natural. Dessa forma, como demonstrado por pesquisas, o conhecimento implícito e o conhecimento explícito envolvem diferentes partes do cérebro (KRASHEN, 1981), e ambas estão armazenadas em distintos lugares do cérebro (PARADIS, 1994). Na sua forma mais crua, este posicionamento rejeita a possibilidade de o conhecimento implícito se tornar conhecimento explícito, já que são acessados “por



performance de diferentes processos: automático *versus* controlado” (ELLIS, 2009, p. 21). Krashen considera a sala de aula válida apenas como lugar que permite um ambiente condutível à aquisição (LIMA JÚNIOR, 2008).

A posição da não-interface foi criticada por Gass e Seliker (2008) com quatro argumentos:

- a) quando Krashen (1982) separa sistema aprendido e adquirido, os autores afirmam que isso é apenas uma maneira do cérebro lidar com diferentes tipos de informação;
- b) alunos aprendem uma língua estrangeira, e a vasta maioria desses alunos tem instrução formal da língua. Isso desmente Krashen (1982), que afirma que o sistema adquirido pelos aprendizes não é capaz de produzir o conhecimento;
- c) não temos mais um ambiente de sala de aula de ensino de língua estrangeira em que a repetição enfadonha se dá. Temos agora uma vasta gama de materiais, técnicas, livros que representam a comunicação real (LIMA JÚNIOR, 2008);
- d) Krashen não apontou uma maneira de testar a separação entre os dois sistemas de forma empírica.

### ***2.5.2 A posição da interface forte***

A posição de interface forte afirma que não somente o conhecimento explícito deriva do conhecimento implícito, como também o conhecimento explícito pode se converter em conhecimento implícito por intermédio da prática (ELLIS, 2009). Os aprendizes podem, dessa forma, aprender uma regra como um fato declarativo e, por intermédio da prática do uso de regra, convertê-la em uma representação implícita, embora isto não acarrete a perda da representação explícita original. Em Dekeyser (1998, 2007) temos a posição de interface forte promovida. Ela busca verificar o impacto da instrução explícita sobre os aprendizes.

Lima Júnior, na apresentação de sua pesquisa e dos dados, mostra alunos que foram expostos à instrução explícita de uma língua artificial, demonstrando o aprendizado da mesma: no processo do conhecimento declarativo (conhecimento do quê) para um conhecimento processual (conhecimento de como), este passa a ser automatizado (LIMA JÚNIOR, 2008).

### ***2.5.3 A posição de interface fraca***

Três são as versões para a interface fraca:

- a) a primeira postula que o conhecimento explícito pode ser convertido em conhecimento implícito, através da prática, mas apenas se o aprendiz estiver pronto para adquirir a forma linguística (ELLIS, 2009; PIENEMANN, 1989);
- b) a segunda visão de posição de interface fraca vê o conhecimento como uma contribuição indireta para a aquisição conhecimento implícito, por promover alguns dos processos pelos quais acredita ser responsável. Também sugere que os processos de aprendizado implícito e explícito trabalham na aquisição de L2 de forma dinâmica, dando-se de forma consciente, mas com efeitos sobre o conhecimento implícito (ELLIS, 1994);
- c) a terceira visão de posição fraca diz que os aprendizes podem usar o conhecimento explícito para produzir *output*, que serve então como *input* para os mecanismos de aprendizado implícito.

A pesquisa que aqui se apresenta não lidará com a posição de não-interface, pois ela não lida com a aprendizagem de língua estrangeira em uma sala de aula tradicional, como as que temos no Brasil. Esta pesquisa lida com aspectos do posicionamento de interface fraca, mas é na interface de posicionamento forte que buscaremos suporte, pois ela permite lidar com a tentativa de analisar o impacto da instrução de aspectos de pronúncia explícita sobre aprendizes, alvo central deste trabalho.

## **2.6 Percepção da fala**

Nishida (2014) faz um apanhado e nos apresenta pelo menos duas teorias de percepção da fala que podem agir como soluções articulatórias para o problema perceptivo. Como mostrado em suas considerações iniciais, desde a década de 1950 os trabalhos conduzidos por Liberman e muitos de seus colaboradores deparavam-se com o chamado problema da percepção da fala. Tal problemática surgia porque não há uma relação entre o sinal acústico e a articulação realizada. Por exemplo, não havia diferença nenhuma na característica acústica que promovesse a distinção entre um [p] e um [t]. Tais achados só vieram a mostrar, na época, que as consoantes tinham suas transições alteradas, a depender do contexto vocálico em que se encontravam. Os pesquisadores começaram, então, a sugerir que a percepção da fala se tornava possível se o ouvinte estivesse sendo guiado pela articulação e não pela audição, devido à falta de variação do sinal acústico.

O pressuposto de que a percepção é guiada pela articulação levou a pelo menos duas teorias, que citaremos brevemente. A primeira, a *Teoria Motora da Percepção da Fala* (TM) (LIBERMAN; MATTINGLY, 1985), discutia os padrões responsáveis pela percepção de um dado som da fala. Acredita-se que a percepção da fala se dá pelo menos por dois pontos. Um se refere aos objetos de percepção, que seriam gestos fonéticos pretendidos pelo falante. Tais gestos teriam a sua representação no cérebro como espécies de comandos motores invariáveis que chamam os movimentos dos articuladores em certas configurações linguisticamente significativas. O outro refere-se à produção e percepção da fala, que são tomadas como intimamente ligadas. A ligação entre a produção e a percepção não pode ser aprendida. Para os autores, a produção e percepção é inatamente especificada, requerendo apenas desenvolvimentos epigenéticos para trazê-las à tona – uma visão claramente gerativa-transformacional e, desta forma, modular:

Sob esta alegação, percepção dos gestos ocorrem de um modo especializado, diferentes em importantes formas de modo auditivos, responsáveis também pela produção de estruturas fonéticas, e parte de uma grande especialização para a língua. (LIBERMAN; MATTINGLY, 1985, p.238, tradução nossa)<sup>4</sup>.

A segunda teoria é a *Teoria do Realismo Direto da Percepção da Fala* (TRD) (FOWLER, 1996), que, de maneira sintética, considera a percepção da fala a partir de duas premissas: uma relacionada à natureza dos primitivos de percepção da fala; a outra, referente aos indivíduos. A autora parte da premissa que “os gestos fonológicos são ações públicas do trato vocal que causam estruturas de sinais acústicos da fala” (FOWLER, 1996, p. 34). São ações públicas pelo simples fato de serem reais. A partir daí, Nishida passa a discorrer:

Isso significa que, ao contrário da TM, os gestos do trato vocal possuem propriedades invariantes próprias e seriam eles mesmos os componentes fonológicos de uma sentença: uma vez que há propriedades articulatórias invariantes, há resultados acústicos especificados que permitem que a percepção das propriedades fonológicas seja direta, i.e., não haveria um módulo específico fazendo o trabalho pesado de traduzir estímulos acústicos em intenções (articulatórios) do falante. (NISHIDA, 2014, p. 150).

Acreditamos também neste ponto de vista. Assim como apontado na TRD, assumimos que os usuários de qualquer língua natural têm como função primária e universal perceber o mundo real em mídias como a luz, o ar e as superfícies, ou seja, são seres que

---

<sup>4</sup> No original: “On this claim, perception of the gestures occurs in a specialised mode, different in important ways from auditory mode, responsible also for the production of phonetics structures, and part of the larger specialization for language”.

percebem o seu campo de sobrevivência. Por estarmos atentos a isso, percebemos a fala e o mundo de forma geral e direta porque isso é fator preponderante para a sobrevivência. É nesse ponto que temos uma discordância com a TM. A autora, Nishida (2014), nos apresenta desta forma outros sentidos para a compreensão da fala. Esse aspecto da teoria nos salienta o interesse pela multissensorialidade para compreender a percepção da fala. Qualquer trabalho que tenta entender e ver a relação entre pronúncia e percepção pode se valer do arcabouço da TRD para entender o processo no qual está envolvido, principalmente no caso dos sândis, nesta pesquisa. Afinal, estudantes de inglês como LE também se encontram interessados em entender o ambiente em que estão envolvidos no contexto do aprendizado de inglês como LE.

Muitos outros estudos com respeito à percepção de uma LE apareceram na literatura linguística especializada, de uma forma ou de outra assumindo que a percepção de LE é influenciada pelo sistema da primeira língua (FLEGE, 2013). A percepção de uma LE enfrenta os mesmos problemas de uma aquisição de primeira língua. A problemática em torno dessa questão sugere que essa capacidade de falar uma LE, bem como aprendê-la, diminui com o tempo.

DeKeyser (2000) defende isto ao nos revelar que entre as idades de 6-7 e de 16-17, há um pouco de perda da capacidade mental para abstrair padrões da linguagem humana, é o chamado período crítico que chega com a maturidade neurológica e que é demonstrada na aquisição de uma LE. Crianças geralmente adquirem os fonemas de sua primeira língua aos oito anos de idade. Quando falamos da percepção da fala podemos encontrar os mesmos tipos de problemas. Estudos têm mostrado que estudantes se apoiam na primeira língua no processo de percepção da LE (TRUBETZKOY, 1939; MICHAEL, 1974; FLEGE; PORT, 1981), esses estudos, que se concentram no âmbito dos sons isolados (estudo segmental), perceberam que os estudantes de LE tinham a tendência a perceber os sons da LE de forma equivocada.

Flege (2002) desenvolveu mais à frente o Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM) (*Speech Learning Model*), este é o único modelo que foca explicitamente na aquisição de fala de LE. Seu objetivo primário está nas mudanças de produção e percepção durante a vida do aprendiz de línguas. Esse modelo tem pelo menos dois grandes pilares. O primeiro baseia-se na ideia de que bilíngues não podem usar dois subsistemas fonéticos, língua um e língua dois, separadamente. O segundo pilar assume que a capacidade usada na aquisição da primeira língua permanece intacta durante a vida toda; entre estas, o padrão de perceber a fala no seu *input* e relacionar com os aspectos vocais do *output* percebidas nos sons da fala.

Com o desenvolvimento do SLM, as pesquisas passaram a estudar a percepção dos sons com outra variável no desenvolvimento da interfonologia. Este não é o único modelo

em que a percepção no aprendizado da LE está envolvida, mas é o que mais vem sendo utilizado em estudos na área de aprendizagem de LE, sendo esta a maior contribuição de Flege. A percepção dos sons da fala tem sido definida como contínuo e variável dos sinais acústicos em objetos linguísticos, ou categorias fonéticas. Identificar tais categorias fonéticas é uma dificuldade enfrentada desde a infância (SILVA, 2011). Essa dificuldade advém da falta de constância. Não se tem uma necessária correspondência direta entre fonema e categorias fonéticas; mesmo assim, humanos demonstram capacidade de discriminar sons dentro da fala de uma maneira categórica.

## 2.7 A Fonologia de Uso e a Teoria dos Exemplos

A Fonologia de Uso deriva de um modelo que procura abarcar subsistemas como fonologia, sintaxe e semântica dentro de uma teoria da linguagem. Nessa teoria, o estudo vai além da estrutura, já que, segundo Bybee (2001), a estrutura precisa ser suplementada com a substância da língua ou conteúdo material e com a língua em uso.

Por conteúdo material/substância da língua, entendemos a fonética e a semântica. Por seu turno, o uso da língua envolve interação social e todos os seus processamentos. Mediante a proposta da Fonologia de Uso, há um impacto na estrutura fonológica da palavra ou na estrutura devido a sua frequência. A experiência afeta a representação de uma palavra, que pode ser alterada à medida em que é usada em diferentes contextos.

Quando falamos de representações mentais de objetos linguísticos, podemos dizer que elas têm as mesmas propriedades das representações mentais de outros objetos e podem ser categorizadas da mesma forma. Essa organização baseia-se em similaridades de níveis diversos e diferentes. Temos ainda, nesse modelo, generalizações que emergem de representações que foram armazenadas, uma organização lexical que fornece uma espécie de generalização ou generalizações, bem como segmentos, para vários graus de abstração e generalidade. A frequência e o uso na língua tem papel de suma importância no modelo.

De modo análogo, temos a *Teoria de Exemplos* (TE) como modelo representacional para a fonologia de uso (JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2000). Segundo Silva (2016), a TE trata-se de um modelo que na sua gênese foi formulada para o estudo da percepção, bem como da categorização visual no âmbito da psicologia (HINTZMAN, 1986; NOSOFSKY, 1986). Essa teoria defende que todas as amostras são estocadas por intermédio de experiências que impactam as representações mentais e, por sua vez, categorizadas de uma forma a representar variações encontradas no uso e no

processamento de uma língua. Mapeadas de maneira a formarem redes, as palavras são armazenadas levando-se em conta suas similaridades. Assim, por exemplo, as produções e percepções de uma palavra como *mar* – [mah], [mah], [max], [mar] – constituem-se como feixe de exemplares que somam informação tanto linguística como não linguística (SILVA; GOMES, 2016). Esses feixes têm dentro de si informações articulatórias e acústicas (duração segmental, pitch e intensidade).

Exemplares com mais frequência tornam-se mais fortes, os menos frequentes, por sua vez enfraquecem, e passam a deixar de ser usados. Críticos argumentam que há um limite na memória humana para a estocagem de informações advindas da experiência linguística. Contudo, este limite não é conhecido e sabe-se que memórias específicas são lembradas pelos falantes, entre elas a variação linguística (CLOPPER; PISONI, 2005; SILVA, 2016). Fowler e Galantucci (2005), advogam que a percepção tem atuação na produção e gerenciamento desta variabilidade de organização do componente fonológico.

As experiências linguísticas de uma comunidade são compartilhadas por intermédio de representações. Dessa forma, a TE expõe que tais representações são complexas no que diz respeito ao detalhe fonético e o mapeamento é simples, por meio de redes que organizam o conhecimento linguístico abstrato. Assim sendo, criar um modelo baseado em exemplares (representações fonológicas), constituindo um mapa do qual emerge representações abstratas (SILVA, 2016).

A Teoria dos Exemplares estuda três aspectos: o detalhe fonético; a emergência e o gerenciamento gramatical das representações abstratas; e o efeito da frequência nas representações mentais (SILVA, 2016). O primeiro, o detalhe fonético, foi demonstrado como relevante pelos trabalhos de Flege e Hillenbrand (1986), quando descobriram que a percepção do contraste do vozeamento entre fricativas alveolares no inglês em final de palavras como em ‘peace’ [pi:s] e ‘peas’ [pi:z], tem como base diferentes pistas acústicas para falantes nativos do francês, sueco e finlandês.

O segundo aspecto de estudo da TE avalia a emergência e gerenciamento gramatical das representações abstratas. A representação mental na TE não é expressa por símbolos discretos, entre barras transversais como nos modelos tradicionais. As representações fonológicas na TE refletem resultados de avaliação experimental e são expressas por resultados quantitativos ou por correlatos físicos a partir de investigação empírica. Com a finalidade de suprir a lacuna entre a representação fonológica tradicional e os resultados experimentais que dão provas as representações abstratas, a literatura tem feito uso de diagramas em redes que refletem a organização lexical. (SILVA, 2016).

O terceiro aspecto de interesse da TE são os efeitos de frequência. Tais efeitos de frequência podem ser mensurados em pelo menos duas formas diferentes: frequência de tipo e a frequência de ocorrência. A frequência de tipo diz respeito à ocorrência de padrões no léxico e a produtividade. A frequência de tipo pode ser ilustrada quando levamos em consideração o acento primário do português, oxítono, paroxítono e proparoxítono. No português, palavras paroxítonas tem a mais alta frequência dentre os outros padrões acentuacionais (GOMES, 2015).

A frequência de ocorrência refere-se ao número de vezes que um padrão ou item lexical ocorrem num *corpus*. A frequência de ocorrências tem dois efeitos distintos na mudança fonológica. O primeiro é que as mudanças fonológicas são foneticamente motivadas. Palavras com frequência de ocorrência mais alta são afetadas inicialmente, antes de palavras infrequentes. Bybee (2001), em um exemplo clássico, fala deste efeito nas palavras ‘*memory*’ /ˈmem. ə.ri/ e *mammary* /m æ ˈmər.i/, nas quais o schwa [ə] tem a tendência a ser cancelado na palavra *memory* que é frequente, mas não é tipicamente cancelado na palavra *mammary* que é infrequente. É a prática e a repetição que consolidam os padrões articulatórios inovadores mais rapidamente do que em casos em que a palavra é pronunciada com raridade, pois padrões articulatórios se implementam no momento da produção.

O segundo efeito da frequência de ocorrência pode parecer, a princípio, contraditório em relação ao primeiro, por afetar as palavras menos frequentes. Este efeito pode ser atestado na regularização da formação de passado de verbos irregulares que são infrequentes no inglês, como no exemplo clássico, *creep* /kri:p/. O passado deste verbo irregular seria *crept* /krɛpt/, mas a formação regular de passado em –ed tem sido recorrente e atestada: *creeped* /kri:pt/. Por outro lado, verbos muito frequentes como *keep* /ki:p/, no qual o passado é *kept* /kɛpt/ não se regulariza como *keeped* /ki:pt/. Palavras menos frequentes são afetadas por terem uma representação menos robusta dos exemplares. Por sua vez, verbos frequentes como *keep* tem representação maior e dessa forma não são afetados pela mudança (PHILLIPS, 1984, 2001; SILVA, 2016).

Efeitos de frequência refletem tendências de evolução das trajetórias ou percursos específicos na língua. Este tipo de frequência interessa a esta pesquisa, por se referir ao fenômeno dos sândis externos, já que as mudanças foneticamente motivadas, aquelas que têm base na fisiologia da fala, atingem, em primeiro lugar, as palavras mais frequentes. Entre esses fenômenos, encontram-se os casos de redução, apagamento e assimilação (PHILLIPS, 1984). Porém, faz-se pertinente falar que a autora, em seus estudos, vale-se da análise no âmbito das palavras, mais especificamente na assimilação.

Neste trabalho será usada a *Teoria de Exemplares* como fundamentação teórica, considerando tanto a frequência de tipo como a de ocorrência. Com relação a frequência de tipo, buscar-se-á, na literatura ou em bancos de dados, qual é o tipo (ou quais os tipos) de sândis mais recorrentes. Em seguida, tendo escolhido o tipo com base na frequência de tipo, veremos quais os *chunks* mais frequentes/recorrentes (frequência de ocorrência) para usar estes *chunks* nos testes e intervenções. O estudo com a utilização da Teoria de Exemplares que defendemos aqui é o enriquecimento da nuvem de conhecimento do aprendiz. Acreditamos que um aprendiz que percebe a sentença, que tem uma representação, por exemplo, de ‘Let him’ /let hɪm/, deve ter sua nuvem enriquecida com a instrução de sândis, de modo a garantir uma nova representação da mesma coisa, no caso /letɪm/ ou /leɪm/; e o objetivo principal é uma aprendizagem perceptual da língua inglesa e seus fenômenos suprasegmentais.

## 2.8 Os sândis

Começamos com a definição de sândis, também chamados de juntura intervocabular ou fala encadeada (COSTA, 2014). Usaremos a definição dada por Prator e Robinett (1972), que traz similaridades com as de Crystal (1988), Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) e Bisol (2000):

A palavra sândi, normalmente pronunciada /sændi:/ em inglês, foi emprestada do sânscrito, que na língua significa, “colocar junto”. É usada por gramáticos para referir-se às diferenças na pronúncia de palavras ou finais de palavras que dependem do ambiente em que estas palavras ocorrem. (PRATOR; ROBINETT, 1972 p.189, tradução nossa).<sup>5</sup>

Os sândis são fenômenos linguísticos que podem ocorrer dentro das palavras (sândis internos), ou entre palavras (sândis externos). Alguns exemplos serão apresentados a seguir, mas os fenômenos analisados nesta pesquisa serão os de fronteiras entre as palavras, conhecidos também como sândis externos.

Diferentes tipos de ambientes intervocálicos clamam por diferentes tipos de sândis. Esses tipos de ambientes causam acomodações ou fenômenos de juntura vocabular, que podem ser: assimilação, elisão, degeminação, ditongação, ligação (*liaison* ou *linking*). Neste processo, como afirma Costa (2014), “os falantes raramente estão conscientes de que

---

<sup>5</sup> No original: “The word sandhi, usually pronounced /sændi:/ in English, is a borrowing from Sanskrit, in which language it means, ‘placing together’. It is used by grammarians to refer to the differences in the pronunciation of words or ending that depend on the environment in which these occur”.



um segmento foi mudado, perdido ou adicionado”. Para esta pesquisa, pretendemos nos concentrar em pelo menos quatro tipos:

- a) assimilação;
- b) elisão;
- c) redução;
- d) ligação (*linking*).

Definiremos cada um desses sândis de acordo com o que foi proposto por Prator e Robinett (1972), Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), Bisol (2000) e Perruci (2005).

A assimilação constitui uma mudança no ponto de articulação de som adjacente que os fazem mais similares a eles. Exemplos: *kissed* [t], *eggs* [z], *is that your wife?* [t], *did you?* [didz]. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996) apontam que a assimilação pode ser percebida como um aspecto de fala preguiçosa ou descuidada, mas que mesmo assim faz parte do padrão aceitável de pronúncia.

A elisão consiste em ignorar um som que é normalmente pronunciado na fala cuidadosa ou enfática. Por exemplo: *interesting* [ˈɪnrəstɪŋ]; *let me open it* [lemɪ], *tell him to go* [telɪm].

O fenômeno da redução acontece em palavras que têm certa função gramatical óbvia em dadas estruturas gramaticais, e que são frequentemente reduzidas (e.g. pronomes). Como nestes casos: *show them the way* /ðəm/ torna-se /əmə/ *go to a store* /tuə/ torna-se /tə/.

Prator e Robinett (1972) listam alguns dos principais fatores que afetam os graus da redução. São eles a tonicidade da sentença, a frequência do uso, a velocidade da declaração e a formalidade da situação. Para esta pesquisa, contrações do tipo “don’t”, “won’t” e “didn’t” também serão vistas como um tipo de redução, mais especificamente como do tipo contração.

Por fim, na ligação (*linking*), há uma conexão dos sons finais de uma palavra ou sílaba com o som inicial de uma próxima palavra: *how is he?*; *let exist*; *all in all*.

Depois desse apanhado sobre os sândis, iremos agora detalhar quais tipos de sândis foram usados e suas respectivas regras de uso para a instrução explícita durante o teste piloto e a pesquisa final deste trabalho. Usamos para as transcrições o Alfabeto Fonético Internacional (ver anexo A). Tomamos como base os fenômenos de pronúncia apresentados por Hewings (2007), Cook (2000) e adaptados por nós. São eles:

Quadro 5 - Elisão de /t/

Quando uma palavra que termina com um encontro consonantal terminado em /t/ é seguida por outra palavra iniciada com uma consoante, /t/ não é pronunciado:		
Last <del>t</del> night	He stoppe <del>d</del> breathing	It kept <del>t</del> still
He was left <del>t</del> behind	Just act <del>t</del> normal	I collect <del>t</del> coins
Contudo, é importante dizer que:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Não pronunciamos normalmente /t/ antes de um som vocálico ou /h/:            First of May      You've bent it      She's left handed</li> <li>Quando encontro consonantal termina em /kst/, frequentemente não pronunciamos o /k/ antes de uma vogal e /h/, pode-se às vezes não pronunciar /k/ e /t/ antes de uma consoante. Comparemos:            I asked<del>d</del> Oliver (.../g:stɒl/...)      He risked<del>d</del> his life (.../rɪ stɪ z/...)            I asked<del>d</del> Brain (.../g:sbr/...)      He risked<del>d</del> losing (...rɪ slu:/...)</li> </ul>		

Fonte: adaptado de Hewings (2007).

Quadro 6 - Elisão de /d/

Quando uma palavra com um encontro consonantal termina em /d/ e é seguida por uma outra palavra que se inicia com um som consonantal, /d/ é frequentemente deixado de lado:		
An ol <del>d</del> car	I change <del>d</del> clothes	Can you fin <del>d</del> Mark
Contudo é importante dizer que:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nós não pronunciamos normalmente /d/ antes de sons vocálicos ou /h/            Hand it over      They served apple pie      she seemed happy</li> <li>Nós não pronunciamos normalmente /d/ antes de sons /l/, /w/, /r/ e /s/            Do you mind walking? (compare: Do you min<del>d</del> giving me a lift?)</li> </ul>		

Fonte: adaptado de Hewings (2007).

Quadro 7- Elisão de /h/

Nós frequentemente deixamos de pronunciar /h/ no começo:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dos pronomes he, her, his, him            I thought <del>h</del>e was.      Did you meet <del>h</del>er?      Ask <del>h</del>im.</li> <li>Do verbo auxiliar have, has, had            The students <del>h</del>ave all left      Karen <del>h</del>ad already left.</li> <li>Da palavra who            Can you describe the person <del>wh</del>o did it?</li> </ul>			
Importante dizer, contudo, que /h/ não deixa de ser pronunciado quando tem proeminência ou no começo da declaração:			
It's not mine, it's his	It's him!	Has Ken arrived?	Who did it?

Fonte: adaptado de Hewings (2007).

## Quadro 8 – Elisão de /v/ na palavra of

Antes de sons de consoantes, <i>of</i> é pronunciado como /ə/:	
A bottle of water	a waste of time

Fonte: adaptado de Hewings (2007).

## Quadro 9 – Contração de duas palavras seguidas

Na fala, nós contraímos as vezes duas palavras seguidas:	
Would/will +have	I'll've finished it by tomorrow. He'd've loved to have been there.
Not+ have	She couldn't've known about it. I wouldn't've minded doing it.
Going to	gonna
Want to	wanna
Got to	gotta
Let me	lemme

Fonte: adaptado de Hewings (2007).

## Quadro 10 – Uso de flapping

/t/ e /d/ são pronunciados as vezes como /r/ em posição intervocálica	
There's so many things that don't <u>add up</u> anything.	/r/
I'm crazy <u>about it</u> .	/r/

Fonte: adaptado de Hewings (2007).

### Quadro 11 – Uso de ligação

Recurso bastante usado por falantes nativos, em inglês, *linking sound*, significa “ligar” uma palavra à outra na pronúncia, como se elas fossem ou formassem uma palavra apenas. Deve-se levar em consideração e analisar a letra final da primeira palavra com a letra inicial da segunda palavra. De forma direta, podemos dizer que as “ligações” acontecem na maioria das vezes entre consoantes e vogais ou entre duas vogais.

- As far as I can tell the public transport system is fine
- I do believe in evolution.

Fonte: adaptado de Hewings (2007).

### Quadro 12 – Uso de geminação

As consoantes geminadas, contrastando com as consoantes simples, são normalmente encontradas entre vogais. São consideradas como dois segmentos iguais situados em sílabas diferentes, que, entretanto, compartilham o mesmo conjunto de traços fonológicos (COLLISCHONN, 2005). Dessa forma são pronunciadas como uma:

- She'll work parttime for a home-care agency.
- I wentto the methodist church.

Fonte: adaptado de Hewings (2007).

Com as explicações acima em mente, passaremos a pormenorizar os passos metodológicos que nortearam nossa pesquisa a seguir.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo será descrita a metodologia utilizada na presente pesquisa. Estão entre esses passos os métodos, o tipo de pesquisa, o procedimento para a coleta de dados, descrição e análise do *corpus*. Desta forma, torna-se fundamental conhecer os procedimentos que farão parte desta pesquisa, em especial, a articulação teórica e prática a fim de interpretar e compreender o *corpus*.

Levando-se em consideração as características do problema aqui apresentado, os questionamentos encaminham a pesquisa para a realização de experimentos sobre o ensino explícito de sândis da língua inglesa e o efeito que esse ensino causa na percepção auditiva dos alunos. Desta forma, essa pesquisa apresenta-se como experimental e insere-se na dicotomia quali-quantitativa.

#### 3.1 Caráter da pesquisa

A partir deste ponto, descrever-se-á a classificação metodológica e as abordagens utilizadas até aqui.

##### 3.1.1 *Por que uma pesquisa aplicada?*

A *pesquisa aplicada* designa o método científico que envolve a aplicação prática. Conforme Laville e Dionne (1999), a pesquisa aplicada procura resolver problemas concretos. Ela usa ou se apropria de alguma parte de teorias, conhecimentos, métodos e técnicas acumuladas no meio acadêmico com um propósito bem específico. Esse tipo de pesquisa é válida para encontrar resoluções de problemas cotidianos. A pesquisa aplicada contrasta com a pesquisa básica/pura ao discutir ideais, metodologias, programas e projetos de pesquisa. De forma direta, podemos afirmar que esta dissertação é uma pesquisa aplicada, pois, como foi citado anteriormente, busca solucionar um problema presente em um determinado meio, neste caso a sala de aula. Além disso, pretende ajudar os alunos a terem uma melhor percepção e entendimento auditivo da língua inglesa. A possível solução para esse problema é o ensino explícito de aspectos de pronúncia inglesa, mais especificamente os sândis; desse modo, visamos a compreender o efeito que isso causa na percepção dos aprendizes, de acordo com o explicado na parte introdutória deste trabalho.

Podemos definir esta pesquisa também como aplicada, já que lida ou “parte da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer” (GIL, 2008, p.10) e observa-se os fatos, compara-os e parte-se para generalizações. Busca-se, então, observar como o ensino explícito em aspectos de pronúncia, no caso os sândis, poderá ajudar os alunos de inglês como língua estrangeira a alcançarem uma melhor percepção auditiva.

### ***3.1.2 Por que esta pesquisa é experimental?***

A pesquisa experimental consiste, além do delineamento do objeto de estudo, na determinação dos fatores capazes de causar influência e estabelecer uma relação de causa-efeito entre as variáveis independentes (BARROS, 2010; GIL, 2002) através da manipulação dessas variáveis para observar e interpretar as mudanças ocorridas no objeto de estudo.

Destarte, na pesquisa experimental deve-se manter constante todas causas identificadas/escolhidas, exceto uma, que irá sofrer variação para observar seu efeito caso exista. Na pesquisa experimental, os instrumentos, materiais e técnicas devem ser descritos com clareza. O pesquisador é um agente ativo e não passivo. A pesquisa deve trazer uma fundamentação teórica para interpretar os dados (GIL, 2002). Não é um tipo de pesquisa que precisa ser desenvolvida somente em um laboratório, ambiente artificial e altamente controlado; ela também ser aplicada em campo no qual são criadas as condições de manipulação de sujeitos nas próprias organizações, grupos ou comunidades. Portanto, ela pode ser realizada em qualquer lugar, desde que tenha as propriedades básicas que são (BARROS; LEHFELD, 2010; GIL, 2002; LAKATOS; MARCONI, 1999):

- a) manipulação, que diz respeito ao uso de pelo menos uma variável independente do elemento estudado;
- b) controle, referente à inclusão de um grupo controle no experimento, sem sofrer nenhum tipo de interferência;
- c) distribuição aleatória dos elementos nos grupos experimentais e de controle.

As etapas para a pesquisa experimental são:

- a) formulação do problema;
- b) construção das hipóteses;
- c) operacionalização das variáveis;
- d) definição do plano experimental;
- e) determinação dos sujeitos;
- f) determinação do ambiente;

- g) coleta de dados;
- h) análise e interpretação dos dados;
- i) apresentação das conclusões.

Podemos afirmar que o presente trabalho se trata de uma pesquisa experimental por conter as seguintes características: formulação de problemas, construção de hipóteses, um ambiente natural em que a pesquisa será aplicada (sala de aula de inglês como LE); uma turma em que intervenções serão aplicadas e uma turma controle em que a intervenção não será aplicada; definição de um plano experimental; sujeitos participantes; coleta e análise de dados e apresentação de conclusões.

### ***3.1.3 Por que esta pesquisa tem aspecto qualitativo?***

A investigação que é voltada para os aspectos relacionados à natureza dos objetos e não a sua quantidade é designado como pesquisa *qualitativa*. A pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1995) entra em contraposição à pesquisa *quantitativa*. A pesquisa qualitativa tem a característica exploratória que leva o pesquisador a uma maior reflexão para a análise dos dados. Tal tipo de pesquisa valoriza características emocionais, intelectuais e sociais, já que leva em consideração opiniões, sentimentos, atitudes, comentários, e a aprendizagem. Permite ao pesquisador a formulação de hipóteses antes da coleta de dados, bem como a comparação desta após a análise do material pesquisado. Finalmente, a pesquisa qualitativa permite um maior contato com o público-alvo e investigação do ambiente da pesquisa. Denzin e Lincoln (2006) apontam como grande característica da pesquisa qualitativa a ênfase sobre os processos, a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e o que é estudado e o modo como a experiência social é criada. O presente estudo foi realizado em uma sala de aula de ensino de língua estrangeira, otimizando o entendimento dos processos analisados e considerando a postura influenciada por pesquisadores.

### ***3.1.4 Por que esta pesquisa tem aspecto quantitativo?***

Este tipo de pesquisa tem como prioridade apontar numericamente a frequência, e a intensidade comportamental dos indivíduos de um determinado grupo, procurando entender, de forma numérica, os fenômenos através da coleta de dados que podem ser codificados de forma numérica. Dessa forma, a pesquisa quantitativa traz ao pesquisador resultados conclusivos por intermédio das informações numéricas, já que ela mensura tendências de

comportamento e conceitos que possam confirmar uma hipótese. Tais resultados numéricos são fatores importantes na tomada de decisões, bem como naqueles obtidos na pesquisa qualitativa. Na pesquisa quantitativa é importante levar em consideração o tamanho da amostra dos dados.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa que aqui apresentamos foi conduzida em um curso de inglês na Casa de Cultura Britânica (CCB), que faz parte de um projeto de extensão ofertado ao público em geral pela UFC. Os cursos ofertados têm uma duração de sete semestres, com uma carga horária de 420 horas. Cada turma é composta por uma média de 25 alunos de diferentes faixas-etárias da própria comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará, de outras universidades e da comunidade geral de Fortaleza, ou seja, de diferentes formações. O material didático utilizado é o *English File* (KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2012). Dentro do contexto da CCB, a pesquisa teve dois momentos distintos: primeiro, a condução de um teste piloto; em seguida, a pesquisa de dados oficiais. Esses dois momentos serão detalhados nas seções posteriores.

### **3.3 O projeto-piloto**

Por se tratar de um experimento cujo equivalente não encontramos, decidimos usar um teste-piloto para observar se certas decisões de condução de pesquisa seriam válidas. Como objetivo primário, o teste-piloto é um estudo ou realização em escala reduzida de procedimentos, produção de materiais e métodos intencionados pelo pesquisador para a condução da pesquisa. Em suma, é uma versão em pequena escala do que se tornará o estudo na sua totalidade. Dessa forma, o teste piloto traz, na medida do possível, os procedimentos previstos na metodologia com a intenção testar, observar cada passo da pesquisa (MACKEY; GASS, 2005).

O período da coleta dos dados ocorreu de meados de outubro a novembro de 2018, totalizando doze encontros, quatro em cada uma das quatro turmas. Importante dizer, nas duas últimas semanas de outubro foram recolhidas as assinaturas de termos de consentimento dos alunos. A realização do pré-teste e pós-teste se deu dentro do mês de novembro.



A coleta de dados aconteceu em um período dentro das próprias aulas. Cada professor responsável pela turma cedeu gentilmente um total de 15 a 20 minutos de suas aulas em cada encontro para a realização de pré-teste, pós-teste e intervenções. Mais à frente, iremos apresentar como o modelo da pesquisa foi testado no projeto piloto, conforme pode ser notado no quadro 13.

O teste-piloto iniciou-se com 30 participantes nas duas últimas semanas de outubro. Os primeiros encontros foram utilizados para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na primeira semana de novembro, foi realizado o pré-teste; mais a frente falaremos melhor sobre o que ele pretende avaliar. Nas duas semanas seguintes foram realizadas as intervenções, ou seja, o ensino explícito dos sândis. Concluímos o mês com aplicação do pós-teste para observação de resultados, como esquematizado no quadro a seguir.

Quadro 13 – Síntese de atividades do teste-piloto

Semana	Ação	Número de participantes por turma <sup>6</sup>
16 a 20 de outubro	Pesquisador usou os primeiros encontros para a assinatura do Termo de Consentimento e explicação do funcionamento dos encontros futuros	SIV: 15 SVII: 15
6 a 14 de novembro	Pesquisador aplicou o pré-teste com os alunos	SIV: 13 SVII: 13
13 a 17 de novembro	Pesquisador aplicou intervenção 1 e 2	SIV: 15 SVII: 15
27 a 30 de novembro	Pesquisador aplicou intervenção 3 e 4	SIV: 15 SVII: 15

Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.3.1 Primeiros encontros

Primariamente, o pesquisador entrou em contato com o coordenador da CCB para pedir a permissão do mesmo (apêndice H) e com os professores da Casa de Cultura Britânica; logo em seguida entrou em sala de aula para convidar os alunos estudantes das turmas de SIV e SVII. O pesquisador explicou com detalhes as intenções da pesquisa, o papel dos alunos, as atividades que eles deveriam desempenhar e a duração do tempo da coleta dos dados. Para isso, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um para a instituição, e

<sup>6</sup> A letra S seguida de numeração romana representa o semestre em que a turma se encontra. Logo, a turma de primeiro semestre é representada por SI; a do segundo, por SII; a do terceiro, SIII, e assim por diante.

outro para cada participante da pesquisa. A escrita desse termo foi feita levando-se em consideração modelos, orientação prévia do professor orientador e adequação ao público participante. Dessa forma, prezou-se pela clareza, organização e entendimento simples. Foi garantido aos participantes o total sigilo e possibilidade de desistência. Para este teste piloto não foi necessária a aplicação de um termo para estudantes menores de idade.

No primeiro encontro, os participantes receberam também um pequeno questionário a ser preenchido pelos mesmos, em que os participantes colocaram seus dados pessoais (nome, data de nascimento, idade, sexo etc.), informações sobre escolaridade, detalhes pessoais sobre locais onde moraram, cursos prévios de línguas adicionais, hábitos de estudo, motivações para estudar uma língua estrangeira e duas perguntas abertas que falam sobre suas dificuldades ao falar e ouvir uma língua estrangeira, sendo essas perguntas de interesse maior para o presente estudo.

É importante destacar que nenhum tipo de bonificação foi dada aos alunos. Preferiu-se não dar nenhuma pontuação para não interferir no sistema de notas da instituição, que já tem um modelo pré-estabelecido para todas as turmas. Porém, mesmo não recebendo nenhum tipo de bonificação, todos os alunos presentes participaram livremente sem nenhum tipo de problemática ou reclamação.

Os acordos internos ficaram sendo os seguintes:

- a) seis encontros por turma, de 15 a 20 minutos. No primeiro encontro seria aplicado o pré-teste, seguido de quatro encontros para as intervenções, finalizando com um último encontro para a aplicação de pós-teste;
- b) o pesquisador esteve presente nas aulas e aguardaria o momento em que o professor regente da turma permitiria a condução da pesquisa;
- c) o pesquisador não interferiria na avaliação corrente do semestre;
- d) o pesquisador não interferiria na condução da aula do professor regente;
- e) a falta em qualquer uma das partes da condução da pesquisa não acarretaria em nenhum prejuízo para os participantes da pesquisa.

Com esses acordos estabelecidos, as assinaturas dos alunos recolhidas e todas as partes cientes do funcionamento da pesquisa, deu-se início às próximas etapas da pesquisa.

### **3.3.2 Pré-teste piloto**

Para a fase de pré-teste, o pesquisador aplicou um exercício simples envolvendo gravações dos livros *English Pronunciation in Use*, *Advanced Self Study and Classroom Use*

(HEWINGS, 2007) e *American Accent Training, A guide to speaking and pronouncing American English for Everyone who speaks English as Second Language* (COOK, 2000). Foi organizado um número pequeno de sândis e de sentenças gravadas em que eles apareciam. Na seção sobre análise de dados detalhamos quais. Foi dado para cada aluno um instrumental (ver apêndice C), que demandava apenas o preenchimento com dados pessoais e responder, de acordo com as instruções do pesquisador, as questões de 1 a 4. Nas questões propostas para o pré-teste escolhidas pelo pesquisador, colocou-se alguns fenômenos de sândis da língua inglesa que se acredita serem difíceis para aprendizes de inglês como língua estrangeira. A seguir, mostra-se um quadro com os fenômenos apontados como difíceis:

Quadro 14 - Sândis usados no teste-piloto

Elisão de /d/ em consonant clusters	An ol <del>d</del> car I chag <del>e</del> d clothes Can you fin <del>d</del> Mark?
Contrações consecutivas de duas palavras	Would/will + have -I'll 've finished it by tomorrow  Not+have - She couldn't've known about it I wouldn't've minded doing it
A elisão de /h/	I thought he was Did you meet her? Ask him
Contrações de let me	Lemme in
Contração de got to	Gotta
Contração de want to	Wanna

Fonte: adaptado de Hewings (2007) e Cook (2000).

A decisão quanto à quantidade de questões se deve ao fator tempo. Cada professor concedeu um tempo entre 10 e 20 minutos, o comprometimento de não passar deste tempo foi mantido.

A tarefa requerida dos alunos foi simples: eles deveriam escutar as sentenças e escrever o que acreditavam ter ouvido. Trata-se de atividade de *listening* a qual eles já estavam habituados nas aulas. Em algumas das questões, foi se requerido que os alunos colocassem o número de palavras que eles acreditavam conter em cada sentença. Porém, a decisão de pedir o número de palavras se demonstrou confusa para os alunos, que questionaram sobre a natureza do conceito de palavra, tópico que excede a limitada abrangência desta pesquisa. Dessa forma, acabamos abandonando este item. O objetivo do

pré-teste passou a ser descobrir o que os aprendizes, de forma consciente ou inconsciente, já sabiam sobre os sândis, ou seja, descobrir se os aprendizes já sabiam os aspectos de pronúncia pretendidos para o ensino explícito que seria conduzido nas intervenções. Investigamos se os estudantes tinham um bom nível de proficiência em pronúncia nos aspectos de sândis que desejávamos ensinar e testar; e que tipo de intervenções melhor se adaptaria a cada grupo. Para esse momento, testamos o reconhecimento da elisão de /d/, *An olá car*; contrações (por elisão) consecutivas de duas palavras, *Would/will + have -I'll 've finished it by tomorrow*; elisão de /h/ em pronomes como *he, him*, e de verbos como *have, had e has, I thought he was, The students have all left*.

Após a aplicação do pré-teste, as respostas dos aprendizes foram contabilizadas quanto ao número de erros e acertos (natureza quantitativa da pesquisa) e para análise qualitativa.

### 3.3.3 As intervenções-piloto

As intervenções feitas com os aprendizes dos grupos SIV e SVII tiveram aproximadamente a mesma configuração: foram quatro encontros em cada turma, durante 2017.2. Foram concedidos ao pesquisador os momentos finais de cada aula. Cada encontro teve a duração de 15 a 20 minutos.

A primeira aula de pronúncia foi iniciada com a retomada da pergunta do questionário sobre o que eles consideravam mais difícil no processo de estudar uma língua estrangeira. As respostas foram transcritas na análise. Relembremos algumas delas (para uma lista completa ver apêndice I): Na turma SIV, o aprendiz 3 relacionou sua dificuldade à tentativa de ficar traduzindo e, dependendo da *velocidade que as sentenças são pronunciadas, não entender o que foi ouvido*. De modo análogo, os aprendizes 4 e 9 mencionaram a “rapidez” e “velocidade da fala” como fatores de obstáculo.

Parece ser um consenso entre os alunos a impressão que os nativos falam muito rápido e ser o fator principal que dificulta a percepção deles. Logo após escutar suas repostas, fizemos uma breve reflexão sobre a forma como eles próprios falavam a sua língua materna. Na reflexão, destacamos que um nativo falante de outra língua, no processo de aprender o português como língua estrangeira, também pode ter a noção de que estamos falando rápido. Na discussão fizemos os aprendizes perceberem que não se trata de aumentar a velocidade na fala, mas sim que há certos aspectos de pronúncia no português que fazem palavras e sentenças serem reduzidas durante a oralidade, e elas são responsáveis por darem a impressão

de rapidez. Evitamos, durante essa explicação, a terminologia *sândis*, por não a consideramos necessária neste momento. Porém, usamos o termo *connected speech* (fala encadeada), devido ao seu caráter mais autoexplicativo. Tentamos ao máximo, durante as intervenções, não nos delongarmos em terminologias desnecessárias, para não tomar em demasia o pouco tempo que nos foi dado em cada encontro.

Dividimos o ensino explícito dos fenômenos pelos quatro encontros, para não sobrecarregar os alunos com um número grande de sândis e, dessa forma, conseguir praticá-los da melhor forma possível nesses encontros. O teor das aulas foi concentrado no ensino explícito dos fenômenos no molde do Ensino Explícito (ELLIS, 2009) e da Teoria de Exemplares (JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2000), como ocorrem, onde ocorrem e a prática controlada pelo pesquisador. Usamos artifícios simples e de fácil manuseio, como cartazes (evitamos o uso de datashow ou similares, por temer problemas tecnológicos que nos fizessem perder o tempo de sala de aula), exercícios do *fill in the blanks*. Porém, o foco era o ensino explícito da pronúncia de cada aspecto e a prática em sala de aula. Podemos dizer que seguimos alguns dos aspectos do modelo comunicativo de ensino da pronúncia apresentado por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 52):

- a) descrição e análise de como o som é articulado;
- b) prática controlada;
- c) prática guiada com *feedback*.

A seguir, iremos detalhar cada fenômeno de sândi que foi discutido nos encontros:

Quadro 15 - Intervenções e fenômenos de sândis estudados

Intervenção 1	duas palavras pronunciadas como uma: want to – wanna going to – gonna got to – gotta Let me – lemme
Intervenção 2	elisão de /d/; e /h/ de pronomes e de verbos auxiliares
Intervenção 3	Contrações consecutivas de duas palavras: Would/will + have – I'll 've finished it by tomorrow; Not+have – She couldn't've known about it I wouldn't've minded doing it
Intervenção 4	retomada dos aspectos de pronúncia vistos e prática controlada.

Fonte: elaborado pelo autor.

As intervenções correram de forma tranquila; porém, a intervenção 3 foi bastante problemática por envolver questões gramaticais que eram desconhecidas dos alunos do SIV.

De uma forma não intencional, isso levantou muitos questionamentos sobre quando e por que se usar tais estruturas. Os aprendizes do SVII também demonstraram estranhamento com a estrutura. Talvez esse seja um dos motivos dos baixos índices de acerto nos itens em que eram apresentados; mais à frente isso será discutido na análise de dados. Porém, como o teste-piloto visa a procurar problemáticas para as próximas fases da pesquisa, isso foi levado em consideração para a correção da metodologia a ser usada.

### ***3.3.4 Pós-teste piloto***

Aplicado logo após a finalização das intervenções, apresentou um layout idêntico ao do pré-teste, com o mesmo número de questões e as mesmas frases gravadas. Essa foi a forma encontrada pelo pesquisador para testar a eficácia das intervenções e dos métodos utilizados nessas intervenções. Logo após recolhidos, os instrumentais com as respostas dos alunos foram contabilizados quanto ao número de acertos e erros (natureza quantitativa da pesquisa) e análise qualitativa também foi realizada. Posteriormente, resultados do pré-teste e pós-teste foram comparados e, dessa forma, analisou-se pontos positivos e negativos.

### **3.4 Pesquisa – dados oficiais**

Para esse momento, escolhemos como sujeitos quatro grupos de alunos (42 no total) em um curso de inglês que também faz parte de um projeto de extensão ofertado ao público em geral na UFC. Os cursos ofertados têm uma duração de sete semestres, com uma carga horária de 420 horas. O material didático utilizado é o *English File* (KOENIG; OXENDEN; SELIGSON, 2012). Os grupos escolhidos trazem as seguintes características: quatro turmas de inglês, sendo duas turmas de nível básico (SII) e duas turmas de nível intermediário (SVII) durante o semestre 2018.1. Da mesma forma que o teste-piloto, a decisão por quatro turmas foi motivada por serem estas as disponibilizadas para a pesquisa. Porém, lidamos com um desafio novo para esta fase da pesquisa: o fato de termos uma turma de inglês básico. Optamos para essa pesquisa usar uma turma em que a pesquisa seria aplicada e uma turma-piloto, tanto nas turmas de SII como nas turmas de SVII.

Cada turma é composta por 25 alunos matriculados, com diferentes faixas etárias, da própria comunidade acadêmica da UFC, de outras universidades e da comunidade geral de Fortaleza. Porém, por motivos diferentes (ausência e desistência), o número de estudantes que frequentavam as aulas era menor que o de matriculados.

Assim como no teste-piloto, também entramos em contato com a coordenação do curso e com os professores regentes das turmas, para que os mesmos nos permitissem usar o espaço e as turmas para a realização da pesquisa. Logo em seguida, entramos em contato com as turmas para pedir a permissão e participação dos alunos por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o preenchimento do questionário de autoavaliação, os mesmos que foram utilizados no teste piloto. Os acordos internos também permaneceram os mesmos:

- a) seis encontros por turma, de 15 a 20 minutos; no primeiro encontro foi aplicado o pré-teste, em seguida os quatro encontros para as intervenções, finalizando com um último encontro para a aplicação de pós-teste;
- b) o pesquisador aguardaria o momento em que o professor regente da turma permitiria a condução da turma para a condução da pesquisa;
- c) o pesquisador não interferiria na avaliação corrente do semestre;
- d) o pesquisador não interferiria na condução da aula do professor regente;
- e) a falta em qualquer uma das partes da condução da pesquisa não acarretaria em nenhum prejuízo para os participantes da pesquisa.

### **3.4.1 Pré-teste**

A realização do teste-piloto permitiu o refinamento de alguns passos, possibilitando a mudança do que consideramos deficiente no mesmo. Percebemos, no teste-piloto, que os áudios utilizados tanto para o pré-teste como para o pós-teste careciam de uma boa qualidade. Desta forma, decidimos optar pela elaboração do nosso próprio material a ser utilizado, a saber, áudios contendo os fenômenos de sândis. Para isso, usando a pesquisa sobre os diferentes tipos de sândis, fizemos uma lista de palavras e o contexto exemplificado e encontrado em nossa pesquisa. Fizemos uma lista de palavras em que fenômenos de sândis poderiam ocorrer. Utilizando o *Corpus of Contemporary American English* (COCA), digitamos as palavras e observamos as sentenças em que essas palavras apareciam. Dessa forma, fizemos uma lista de 70 sentenças (apêndice E) e pedimos a um nativo falante de inglês americano que falasse as sentenças e gravasse o áudio de sua fala. Optamos por não dar nenhum tipo de instrução a esse falante nativo sobre como ele deveria pronunciar, para que ele gravasse da forma mais natural possível; só então, após receber os áudios, escutamo-los e separar aqueles em que os sândis apareceram.

Com essas sentenças em mão, elaboramos o pré-teste para as turmas. Como estávamos lidando com duas turmas de inglês básico e duas turmas de inglês avançado, decidimos elaborar dois estilos de pré-teste diferente. Para as turmas de SII, optamos por fazer um pré-teste estilo *fill in the blanks* (apêndice F); pelo pouco vocabulário da turma, temíamos que os estudantes não fossem capazes de perceber toda a sentença. Dessa forma, tiramos a parte em que sândis apareciam para que eles tentassem, depois de escutar, completar as sentenças. Para as turmas de SVII, usamos um instrumental com enunciados e as opções para que eles escrevessem toda a sentença (apêndice G). Abandonamos a ideia de pedir aos aprendizes que contabilizassem o número de palavras, pois isso acarretaria uma pesquisa muito afastada dos objetivos primários dessa pesquisa. Para a realização do pré-teste, levamos em torno de 20 minutos. Após o recolhimento, contabilizamos como acerto cada palavra(s) em que ocorressem sândis, usamos como critério de acerto a escrita das palavras nas respostas dos alunos. Após o pré-teste, iniciamos o período das intervenções.

### **3.4.2 Intervenções**

As intervenções feitas com os aprendizes dos grupos SII e SVII tiveram aproximadamente a mesma configuração do teste-piloto, com foco na instrução explícita. Foram quatro encontros em cada turma, durante 2018.1. O pesquisador se utilizou dos momentos finais de cada aula. Cada intervenção levou de 15 a 20 minutos. Na condução dessas intervenções, o pesquisador utilizou cartazes com as regras escritas de cada fenômeno de sândi: tipo, em que contexto fonológico ele pode aparecer e exemplos. Sempre que possível, tocava-se um áudio em que esse fenômeno acontecia. É importante realçar que não foram tocados nas intervenções os áudios usados no pré e pós-teste. Após cada período de ensino explícito, o professor conduzia um período de repetição com os aprendizes dos grupos experimentais, para que os mesmos fixassem o que haviam aprendido em cada intervenção. Foram discutido alguns fenômenos de sândis, como pode ser observado na tabela a seguir:



Quadro 16 – Fenômenos de cada intervenção

Intervenção 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contração das palavras : want to (wanna), going to (gonna), got to (gotta)</li> <li>• Elisão de /t/ e /d/: Ex. Last night            olɔ̃ car     Private class        should be     Went to                Tried kissing</li> <li>• /t/ e /d/ pronunciado como /r/ em posição intervocálica Ex. a lot of                add up     About it                What you</li> </ul>
Intervenção 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elisão de /h/ no início de pronomes: he , his, her, him Ex. I thought he was     Ask him</li> <li>• Elisão de /h/ em verbos auxiliares: have, has, had Ex. The students have all left</li> </ul>
Intervenção 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elisão de /v/ na palavra of Ex. out of sugar</li> <li>• Ligação e assimilação: in evolutian     Everyday in</li> </ul>
Intervenção 4	revisão e prática

Fonte: elaborado pelo autor.

### 3.4.3 Pós-teste

Depois das intervenções, aplicamos o pós-teste, que consistia exatamente nos mesmos áudios e questões do pré-teste, para observar o quanto os aprendizes haviam conseguido fazer, em comparação com o pré-teste. Ressaltamos que, para a comparação entre o pré-teste e o pós teste, levamos em consideração apenas os participantes que fizeram o pré-teste e o pós-teste – em sua totalidade, 42 aprendizes. Os dados resultantes serão analisados no próximo capítulo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo principal deste capítulo é discutir os dados obtidos por meio do teste-piloto. Isto envolverá o período compreendido entre as aplicações do pré-teste e do pós-teste. Repetiremos algumas coisas já citadas na Metodologia e detalharemos outros pontos que não ficaram esclarecidos na seção anterior. Retomaremos, na medida do possível, todo o arcabouço teórico que formulou esta pesquisa. Primariamente, o foco deste trabalho foi avaliar a eficiência da instrução explícita de sândis na percepção auditiva de alunos de inglês LE. A pergunta que surgiu como ponto de observação foi: qual é a influência do ensino explícito de aspectos suprasegmentais, no caso os sândis, da língua inglesa ao ser usado como um instrumento na aprendizagem perceptual da língua falada?

Hipotetizamos que o ensino explícito de aspectos suprasegmentais, no caso os de elisão, geminação e ligação, dentro da sala de aula de inglês LE promoveria uma melhor percepção auditiva de alunos de inglês como LE. Concentrar o ensino de pronúncia de sons isolados e palavras isoladas de contexto não é suficiente para ajudar na percepção auditiva do inglês como LE. Assim, o conhecimento e a instrução dos sândis, aspectos suprasegmentais de qualquer língua natural, possibilita o entendimento do funcionamento da língua em sua estrutura. O entendimento de que as palavras, no âmbito da frase na fala, podem perder sons ou ter sons modificados ajuda o aluno a desenvolver uma melhor percepção auditiva.

Buscamos alicerce na teoria de Instrução Explícita (DEKEYSER, 1995; ELLIS, 2008), que defende o ensino, de forma direta, de algumas regras linguísticas, com o intuito de criar uma consciência metalinguística no aprendiz sobre o fenômeno que se deseja aprender.

Flege (2002) e seu SLM afirmam que a capacidade de adquirir a primeira língua permanece intacta durante a vida toda. Acreditamos que essa capacidade permanece e que, com a devida instrução, principalmente em aspectos de pronúncia além de sons isolados e palavras soltas, os alunos podem chegar ao que chamaremos de *aprendizagem perceptual*.

Finalmente, quanto à Fonologia de Uso e Teoria de Exemplos, nos alicerçamos na premissa básica de que a experiência afeta a representação e a força lexical de uma palavra pode ser alterada à medida em que é usada em diferentes contextos (SILVA, 2016).

### 4.1 Análise do teste-piloto

Para este primeiro momento da pesquisa, falaremos do teste-piloto que foi aplicado previamente. Como todo teste-piloto, usou-se um grupo pequeno, dividido em duas

turmas: uma de SIV e uma de SVII. A quantidade de fenômenos, no caso os sândis, também foram reduzidos devido ao caráter de teste-piloto, cujo intuito foi o de detectar falhas na metodologia, e observar a viabilização da mesma. Detectados os problemas, procuramos resolvê-los para a próxima fase da pesquisa. Isso permitiu ao pesquisador um refinamento da metodologia a ser realizada na próxima fase da pesquisa.

Dito isto, daqui para frente falaremos do projeto-piloto que foi realizado em 2017.2 na Universidade Federal do Ceará, Casa de Cultura. Apresentaremos resultados obtidos, primeiras impressões sobre o uso da metodologia e, principalmente, falaremos dos pontos falhos e do sucesso atingido por intermédio dos dados recolhidos.

#### 4.2 Teste-piloto: caracterização dos sujeitos da pesquisa

As informações que caracterizam os grupos foram geradas por intermédio de um questionário de autoavaliação para os participantes. A constituição básica da Casa de Cultura Britânica é de pelo menos 25 alunos matriculados por turma, oriundos da comunidade acadêmica da própria Universidade Federal do Ceará ou da comunidade em geral. Participaram deste teste-piloto dois grupos do ano de 2017.2: uma de quarto semestre (inglês básico) e outra de sétimo semestre (inglês intermediário). Apesar de em cada turma estarem matriculados um total de 25 alunos, é importante deixar claro que não conseguimos ter a totalidade desses participantes nem no pré-teste, nem no pós-teste e nas intervenções. Os motivos vão desde a desistência dos alunos até a ausência por motivações pessoais. Dessa forma, estiveram presentes no período da aplicação do teste-piloto 15 participantes em cada turma. As informações a seguir referem-se a esses alunos participantes.

Dos 30 participantes que compõem os dois grupos, SIV e SVII, 16 (53%) eram do sexo masculino e 14 (47 %) do sexo feminino, com idade média de 22,2 anos. Segue-se a tabela esquematizada de cada grupo:

Quadro 17 – Perfil da turma SIV

Número de alunos matriculados: 25 alunos	
Participantes ativos do teste-piloto: 15 alunos	
Número de homens: 6 participantes	Número de mulheres: 9 participantes
Participante mais velho: 43 anos	Participante mais velha: 28 anos
Participante mais jovem: 19 anos	Participante mais jovem: 18 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Todos os participantes são brasileiros. Nenhum participante afirmou ter morado fora do Brasil. Quanto à escolaridade, seis alunos ainda estavam na graduação, seis estavam em programas de pós-graduação e três eram graduados.

Dos participantes, pelo menos oito declararam ter contato com duas ou até quatro LE fora o inglês. Apenas sete participantes relataram estudar somente o inglês. Entre os idiomas citados pelos participantes estão: espanhol, inglês, francês, italiano e japonês. Foi pedido aos participantes que, numa nota de 1 a 5, avaliassem a sua proficiência nessas línguas no tocante a fala, audição, escrita, gramática e pronúncia. A média de notas da turma para a sua proficiência em inglês ficou da seguinte forma:

Quadro 18 – Autoavaliação de proficiência SIV

	<b>Fala</b>	<b>Audição</b>	<b>Escrita</b>	<b>Gramática</b>	<b>Pronúncia</b>
<b>Nota mais alta</b>	4	3	4	3	3
<b>Nota mais baixa</b>	1	1	1	2	1

Fonte: dados da pesquisa.

É importante destacar que 40% dos participantes deram notas entre 1 e 2 para a sua pronúncia. 40% dos participantes deram notas 1 e 2 para a audição quando escutavam em inglês. De uma forma geral, os alunos falaram que usam o inglês apenas dentro do ambiente de sala de aula da Casa de Cultura Britânica (pelo menos duas vezes por semana), sendo outros ambientes de uso a internet (memes, leitura de artigos acadêmicos), amigos estrangeiros. Outras formas usadas por eles para entrar em contato com a língua inglesa consistem em ler, assistir televisão, escutar música, e-mail, internet, escrever. O tempo diário gasto em cada atividade ficou desta forma caracterizada:

Quadro 19 - Tempo gasto em atividades que envolvem a língua estrangeira SIV

<b>Atividade</b>	<b>Maior tempo</b>	<b>Menor tempo</b>
Ler	3 horas	10 minutos
Assistir televisão	3 horas	40 minutos
Escutar rádio	1 hora	15 minutos
E-mail, internet	4 horas	10 minutos
Escrever	2 horas	10 minutos

Fonte: dados da pesquisa.

De forma geral os participantes, no que diz respeito a gostar de aprender novas línguas, deram boas notas a si mesmos: entre 4 e 5, numa escala de 1 a 5, caracterizando 60%. Com relação ao grau de dificuldade ao aprender uma língua estrangeira, que vai de 1 (muito difícil) à 5 (muito fácil), 53% respondeu entre 1 e 3, ou seja, consideram aprender inglês como algo difícil. Baseado nessa dificuldade, os questionários trazem duas perguntas abertas em que os participantes podiam se expressar abertamente sobre suas dificuldades. As perguntas foram: “indique as dificuldades que você possa ter ao falar a língua estrangeira e “indique as dificuldades que você possa ter ao ouvir a língua estrangeira”. Todas as transcrições das respostas dadas pelos participantes podem ser observadas no apêndice B, das quais destacamos as seguintes: entender e ser entendido, contrações e gírias, dificuldade de entender as palavras, tempos verbais, dificuldade de entender, devido à velocidade com que se fala o idioma.

Quadro 20 – Perfil da turma SVII

Número de Alunos matriculados: 25 alunos	
Participantes ativos do teste piloto: 15 alunos	
Número de homens: 10 participantes	Número de mulheres: 5 participantes
Participante mais velho: 29 anos	Participante mais velha: 27 anos
Participante mais jovem: 19 anos	Participante mais jovem: 20 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Todos os participantes são brasileiros. Nenhum participante afirmou ter morado fora do Brasil. Quanto à escolaridade, cinco participantes ainda estavam na graduação, cinco estavam em programas de pós-graduação e cinco eram graduados.

Com relação ao estudo e ao aprendizado de línguas adicionais, a turma de SVII demonstrou-se mais homogênea; em quase sua totalidade os participantes estudam apenas a língua inglesa como língua estrangeira. Apenas um participante alegou estudar o francês como língua estrangeira além do inglês. Foi pedido aos participantes que, numa nota de 1 a 5, avaliassem a sua proficiência na língua inglesa no tocante a: fala, audição, escrita gramática e pronúncia. A média de notas da turma para a sua proficiência em inglês ficou da seguinte forma:

Quadro 21 - Autoavaliação de proficiência SVII

	<b>Fala</b>	<b>Audição</b>	<b>Escrita</b>	<b>Gramática</b>	<b>Pronúncia</b>
<b>Nota mais alta</b>	5	5	4	4	4
<b>Nota mais baixa</b>	2	1	3	3	2

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação à nota para a própria pronúncia, 46% dos participantes se deram entre 3 e 4. Uma nota bem melhor, se comparada com os alunos de SIV. Com relação à audição, 53% deram uma nota entre 5 e 4 para a sua audição – uma nota considerada alta para esse teste-piloto. De uma forma geral, os alunos falaram que usam o inglês apenas dentro do ambiente de sala de aula da Casa de Cultura Britânica (pelo menos duas vezes por semana), sendo outros ambientes de uso a internet (memes, leitura de artigos acadêmicos), amigos estrangeiros, e pelo menos dois alunos falaram do uso de jogos on-lines como forma de prática da língua inglesa. Outras maneiras usadas por eles para entrar em contato com a língua inglesa foi: ler, assistir televisão, escutar música, e-mail, internet, escrever. O tempo diário gasto em cada atividade ficou desta forma caracterizada:

Quadro 22 - Tempo gasto em atividades que envolvem a língua estrangeira SVII

<b>Atividade</b>	<b>Maior tempo</b>	<b>Menor tempo</b>
Ler	4 horas	5 minutos
Assistir Televisão	4 horas	1 hora
Escutar Rádio	1 hora	1 hora
E-mail, Internet	4 horas	20 minutos
Escrever	4 horas	20 minutos

Fonte: dados da pesquisa.

De forma geral, os participantes, no que diz respeito a gostar de aprender novas línguas, deram boas notas a si mesmos, entre 4 e 5, numa escala de 1 a 5, totalizando 66%. Sobre o grau de dificuldade ao aprender uma língua estrangeira, que vai de 1 (muito difícil) à 5 (muito fácil), 100% respondeu entre 3 e 4, ou seja, consideram aprender inglês como algo mais próximo do fácil.

### 4.3 O pré-teste piloto

Em ambas as turmas estavam presentes em média 15 participantes. Após a condução de sua aula, o professor regente deu os 20 minutos finais para que o pesquisador pudesse aplicar o pré-teste.

O pesquisador explicou para os participantes que seria reproduzido uma série de áudios; cada um seria tocado três vezes e um breve período de tempo seria dado para que os estudantes escrevessem suas respostas. Os mesmos áudios foram usados tanto na turma SIV como na SVII. As sentenças respostas que foram usadas são as seguintes:

Quadro 23 – Sentenças do pré-teste (continua)

<p><b>QUESTÃO 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Lemme in</li> <li>b) Gotta book</li> <li>c) Wanna banana</li> <li>d) Gotta go</li> <li>e) Let him go</li> <li>f) Lemme go</li> </ul>
<p><b>QUESTÃO 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) An old car</li> <li>b) I changed clothes</li> <li>c) Can you find mark</li> <li>d) I'll've finished it by tomorrow</li> <li>e) He'd've loved to have been there</li> <li>f) She couldn't've known about it</li> </ul>
<p><b>QUESTÃO 3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) I thought he was</li> <li>b) Did you meet her</li> <li>c) Ask him</li> <li>d) The students have all left</li> <li>e) Karen had already left</li> </ul>
<p><b>QUESTÃO 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) They eat them</li> <li>b) They've eaten them</li> <li>c) They'd eaten them</li> </ul>

Quadro 23 – Sentenças do pré-teste (continuação)

- |   |
|---|
| <p>d) They should've eaten them<br/>e) They couldn't've eaten them.</p> |
|---|

Fonte: elaborado pelo autor.

Tais fenômenos foram escolhidos por serem comuns na língua inglesa e por acreditarmos que trazem mais dificuldade de percepção para os aprendizes de inglês como língua estrangeira. São fenômenos que deixam o fluxo da língua “mais rápido”. No livro utilizado pela Casa de Cultura, para SIV e SVII, podemos também observar a ausência de exercícios que tratem sobre aspectos fonológicos como os acima citados. Entendemos que um material de ensino de línguas estrangeiras não consegue abranger cada aspecto de uma língua. Entendemos também que estes materiais são produzidos mais com o foco no ensino de aspectos gramaticais, vocabulário e leitura de textos.

Outra problemática, comum ao professor de inglês como língua estrangeira, é o fator “falta de tempo disponível em sala de aula”, principalmente porque o profissional tem que cobrir um conteúdo pré-estabelecido pela instituição em que trabalha – uma realidade que afeta a todos e que dificulta o ensino de pronúncia. Por isso, este estudo defende que momentos curtos, mas rotineiros, dentro da sala de aula, dedicados ao ensino explícito de aspectos de pronúncia, como os sândis, podem trazer consequências positivas para o ensino de inglês.

A turma em que primeiro foi aplicado o pré-teste, foi a SIV, turma que se reunia às 7h30, nos dias de segunda e quarta. Neste primeiro encontro, tínhamos dentro de sala de aula um total de 15 alunos. Após a permissão do professor regente, o pesquisador preparou o equipamento que seria utilizado para a realização do pré-teste. Foi explicado aos alunos que cada áudio seria reproduzido pelo menos três vezes, e que um tempo seria dado para que eles escrevessem suas repostas no instrumental dado pelo professor. Os estudantes deveriam escutar e transcrever o que eles escutassem em cada áudio. Para esse primeiro momento, os alunos demonstraram-se nervosos, inquietos e com certo grau de insegurança. Durante o primeiro áudio, tocado duas vezes, a turma sentiu-se bastante inquieta, risadas eram ouvidas da parte de muitos estudantes. Dessa forma, foi necessário tocar esse primeiro áudio mais de duas vezes para que eles se sentissem mais confortáveis com o desenrolar das próximas questões e áudios.



Frases do tipo: “foi muito rápido!”, “não entendi nada!”, ou “não sei inglês” foram costumeiras na aplicação deste pré-teste. O pré-teste tomou o tempo de 25 minutos, um pouco mais de tempo do que o combinado com a turma. A decisão de fazer um pré-teste curto mostrou-se válido para esse tempo, já que disponibilizávamos de apenas 20 minutos em cada encontro.

Após a aplicação do pré-teste, o pesquisador contou o número de acertos e erros de cada participante. Levamos em consideração como acerto ou erro a escrita correta das palavras que envolviam fenômenos dos sândis, ignorando a escrita das demais palavras de cada frase. Os resultados encontrados foram:

Quadro 24 - Questão 1 SIV

<b>Item</b>	<b>Acertos</b>	<b>% Acertos</b>
a	2	13,33%
b	1	6,67%
c	1	6,67%
d	2	13,33%
e	2	13,33%
f	4	26,67%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>13,33%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Para a questão 1, no grupo SIV tivemos 12 acertos (13,33 %) de um total de 90 acertos. Desta forma, poucos alunos foram capazes de reconhecer as contrações *lemme* (13,33 %), no item *a* apenas 2 (26,67%) e no item *f* tivemos 4 acertos (26,67%); apenas um (6,67%) participante identificou no item *b* a contração *gotta* e 2 participantes (13,33%) no item *d*; de forma surpreendente *wanna* também teve uma baixa margem de acerto (6,67%).

Quadro 25 - Questão 1 SVII

1ª Questão - Pré-Teste SVII		
<b>Item</b>	<b>Acertos</b>	<b>% Acertos</b>
a	4	26,67%
b	2	13,33%
c	2	13,33%
d	2	13,33%
e	1	6,67%
f	3	20,00%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>15,56%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Para a questão número 1 do pré-teste do grupo SVII, temos um aumento de número de acertos de questões em relação ao grupo SIV. Temos 14 (15,56%) acertos de um total de 90. Porém, bem abaixo do esperado. Surpreendeu-nos, por exemplo, que esse grupo tivesse problemas para reconhecer *gonna* (item *c*), uma margem de apenas dois acertos (13,33%); ou que tivesse problema em reconhecer *gotta*, itens *b* e *d*, cada um com uma margem de 13,33% de acerto. Já o reconhecimento da contração de *let me*, pronunciada como *lemme*, itens *a* e *f*, tiveram uma margem de acerto de 26, 67% e 20% respectivamente. Apenas um (6,67%) acerto para o item *e*, que diz respeito à elisão de /h/.

Quadro 26 - Questão 2 SIV

Item	Acertos	% Acertos
a	0	0,00%
b	0	0,00%
c	2	13,33%
d	0	0,00%
e	0	0,00%
f	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2,22%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A questão de número dois no grupo SIV, para o pré-teste, teve uma margem de acertos muito baixa: apenas dois acertos (13,33%) no reconhecimento da elisão de /d/ em um ambiente de encontro consonantal no item *c*. Os alunos não conseguiram reconhecer nos itens *a* e *b* a elisão de /d/; nos itens *d*, *e*, e *f* a contração de duas palavras seguidas – *He'd've*; *coul'n't've* e *wouldn't've*. Aqui, porém, é importante ressaltar as reclamações que foram feitas com relação à qualidade dos áudios utilizados. Isso pode também de alguma forma ter influenciado no baixo rendimento.

Já no grupo SVII, para a questão 2, evidenciou-se novamente um aumento no número de acertos em relação ao grupo SIV no pré-teste. Houve uma margem de acerto de 33,33% para o item *a*, de 6,67% de acerto para o item *b*, e de 40% para o item *c*, ambos os itens tratando da elisão de /d/. Quanto ao reconhecimento da dupla contração dos itens *d*, *e*, e *f*, tivemos um reconhecimento de 0% para o item *d*, e de 20% tanto para os itens *e* e *f*. Aqui também foi manifestada a mesma reclamação com os áudios usados do livro de Cook (2000).

Quadro 27 – Questão 2 – SVII

Item	Acertos	% Acertos
a	5	33,33%
b	1	6,67%
c	6	40,00%
d	0	0,00%
e	3	20,00%
f	3	20,00%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>20,00%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A questão de número 3 requeria dos aprendizes que eles reconhecessem no item *a* e *b* a elisão de /h/ dos pronomes. Houveram apenas dois acertos (6,67%) em cada item. Com relação à elisão de /h/ do verbo auxiliar *have*, *had*, e *wh-question who*, nos itens *d*, e *e* não tivemos nenhuma margem de acerto para o grupo do SIV.

Quadro 28 – Questão 3 – SIV

Item	Acertos	% Acertos
a	1	6,67%
b	1	6,67%
c	0	0,00%
d	0	0,00%
e	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2,67%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A questão de número três trouxe evidenciou a dificuldade que o grupo do SVII tem em perceber a elisão de /h/ em pronomes como *he*, *him* e *her*, presentes nos itens *a*, *b* e *c*. Apenas no item *c* os estudantes conseguiram uma margem de acerto de 13,33%.

Quadro 29 – Questão 3 – SVII

Item	Acertos	% Acertos
a	0	0,00%
b	2	13,33%
c	2	13,33%
d	0	0,00%
e	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>5,33%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A questão de número 4, foi a que mais trouxe pontos negativos durante a realização do teste piloto, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Em sua composição foram utilizadas sentenças do livro de Cook (2000), cortadas com o uso do programa *Audacity*. Os aprendizes reclamaram da qualidade dos áudios e isso pode ter sido um fator de dificuldade. Mas também acreditamos que os aspectos sintáticos e os tempos verbais apresentados nas sentenças também agravaram ainda mais a percepção, já que não é visto no conteúdo do SIV e SVII.

Quadro 30 – Questão 4 SIV

<b>Item</b>	<b>Acertos</b>	<b>% Acertos</b>
a	0	0,00%
b	0	0,00%
c	0	0,00%
d	0	0,00%
e	0	0,00%
f	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 31 – Questão 4 SVII

<b>Item</b>	<b>Acertos</b>	<b>% Acertos</b>
a	0	0,00%
b	0	0,00%
c	0	0,00%
d	0	0,00%
e	0	0,00%
f	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Após a análise dos dados do pré-teste, pudemos constatar que os fenômenos de sândis escolhidos para esta pesquisa realmente demonstraram ser problemáticos para os aprendizes. Em todas as questões tivemos um número bastante baixo de acertos – mais baixo do que os pesquisadores esperavam. Não acreditávamos que contrações do tipo *want to*, *going to* e *got to* ainda pudessem ser problemáticas ainda para este nível de proficiência. Os resultados apresentados reforçaram a necessidade de intervenções e o foco que elas deveriam ter.

#### 4.3.1 Pré-teste: alguns resultados individuais do teste-piloto nos grupos SIV e SVII

Passaremos agora à observação de algumas transcrições de dados de quatro participantes do grupo SIV e observar como esses aprendizes escreveram as respostas, dando-nos uma ideia de como eles perceberam auditivamente cada áudio, em cada item.

Quadro 32 – Análise individual SIV

<b>Aprendiz 1</b> <b>Questão 1.</b> a. And you b. ..... book c. A banana d. sem resposta e. A let now f. Any go	<b>Aprendiz 2</b> <b>Questão 1</b> a. Then in end b. .....book c. sem resposta d. ....go e. A let it know f. Any go	<b>Aprendiz 3</b> <b>Questão 1</b> a. sem resposta b. ....book c. .... banana d. sem resposta e. A..... f. Let go	<b>Aprendiz 4</b> <b>Questão 1</b> a. sem resposta b. A (incompreensível) book c. Want a banana d. I've gotta go e. I'll let you know f. Let me go
<b>Questão 2</b> a. Welcome b. ....clothes c. ....fine d. A first e. Did you	<b>Questão 2</b> a. I don't car b. A (apagado) close c. Good for Mark d. I foly was e. The teenager f. Asking	<b>Questão 2</b> a. I woke up b. A change clothes c. Can you find monk? d. sem resposta e. Did you need to	<b>Questão 2</b> a. I'll call b. I'll change clothes c. Could you find mark? d. Sem resposta e. Sem resposta
<b>Questões 3</b> Sem respostas	<b>Questão3</b> Sem respostas	<b>Questão 3</b> Sem respostas	<b>Questão 3</b> a. I thought it was b. Did you meet her? c. sem resposta d. sem resposta e. sem resposta f. sem resposta
<b>Questões 4</b> a. They here.... b. sem resposta c. sem resposta d. sem resposta e. They eat f. sem resposta	<b>Questão 4</b> a. The ear b. The (apagado) am c. Sem resposta d. The vide how e. The wide know f. The cheap it now	<b>Questão 4</b> a. Tem a.m. b. Tem yours c. Tree d. Sem respostas e. The f. Sem resposta	<b>Questão 4</b> a. They year ... b. They eat old c. They're eating d. They <del>need</del> to know e. They're eating, you know f. They should've eat how

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos observar que as respostas dos quatros aprendizes (e isso se repete com os demais), se encontram truncadas e incompletas em sua grande maioria. Tentamos aqui transcrevê-las da forma que foram escritas. Observamos a dificuldade enfrentada pelos alunos em perceber os sândis e, dessa forma, compreender também a ideia das sentenças. A partir desses dados, podemos notar também que os sândis escolhidos se mostraram realmente obstáculos de percepção e compreensão. Algo similar pode ser comprovado com a tabela referente ao SVII.

Quadro 33 – Análise individual SVII (continua)

<b>Aprendiz 1</b>	<b>Aprendiz 2</b>	<b>Aprendiz 3</b>	<b>Aprendiz 4</b>
<p>Questão 1</p> <p>a. Let me in b. I've got a book c. Want a banana d. I've gotta go e. I'll let you know f. Let me go</p>	<p>Questão 1</p> <p>a. Sem resposta b. I got a book c. What a banana d. I got to go e. I (incompreensível) know f. Let me go</p>	<p>Questão 1</p> <p>a. Let me in b. A.....book c. Want a banana? d. I've got to go e. I'll let you know f. Let me go</p>	<p>Questão 1</p> <p>a. Let me in b. I've got a book c. Do you want a banana d. I've gotta go e. I want to know f. Let me go</p>
<p>Questão 2</p> <p>a. An old car b. I change Clothes c. Can you find Mark d. Sem resposta e. Sem resposta f. Sem resposta</p>	<p>Questão 2</p> <p>a. An old car b. I change close c. Can you find Mark d. Sem resposta e. Sem resposta f. Sem resposta</p>	<p>Questão 2</p> <p>a. An old car b. He change clothes c. Can you find Mark d. Sem resposta e. Sem resposta f. Sem resposta</p>	<p>Questão 2</p> <p>a. An old car b. A Changed Closet c. Can you find moke? d. Sem resposta e. Sem resposta</p>

Quadro 33 – Análise individual SVII (continuação)

<p>Questão 3</p> <p>a. I thought it was b. Did you meet it? c. Asking d. The students have all left e. Sem repostas</p>	<p>Questão 3</p> <p>a. I thought it was b. Did you meet her c. Asking d. The students ... e. Sem resposta</p>	<p>Questão 3</p> <p>a. I thought it was b. Did you meet...? c. Ask him d. The students all left e. Karen has all left</p>	<p>Questão 3</p> <p>a. I thought it was b. Did you meet c. Asking d. Sem resposta e. Sem resposta</p>
<p>Questão 4</p> <p>a. Take'em b. Take ...it c. Sem resposta d. ....Know e. Sem resposta f. Sem resposta</p>	<p>Questão 4</p> <p>a. Sem resposta b. They don't c. Sem resposta d. The're.....know e. They're need now f. They should eat know</p>	<p>Questão 4</p> <p>a. They eat them b. Sem resposta c. They're eating d. They've hitting e. Sem resposta f. They should</p>	<p>Questão 4</p> <p>Sem respostas</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Apesar de terem transcrito com um maior grau de acertos, os aprendizes do SVII ainda falham bastante em reconhecer ou perceber os elementos de pronúncia alvo desse teste-piloto. Ao menos para esta ocasião, confirmamos as dificuldades dos alunos em perceberem tais elementos de pronúncia. Deste momento em diante demos início ao período das intervenções.

#### ***4.3.2 Pós-teste: resultados gerais do teste-piloto dos grupos SIV e SVII***

Discutiremos agora alguns resultados encontrados neste teste-piloto após o período de intervenções. Estamos conscientes de que aconteceram vários problemas durante a execução, mas ainda assim houve oportunidade de ver pequenos avanços e resultados apresentados pelos dois grupos. Mostraremos os gráficos de pré-teste e pós-teste lado a lado para uma melhor comparação.

Quadro 34 – Resultados gerais – Questão 1 SIV

1ª Questão - Pré-Teste			1ª Questão - Pós-Teste			Evolução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
a	2	13,33%	a	6	40,00%	26,67%
b	1	6,67%	b	7	46,67%	40,00%
c	1	6,67%	c	3	20,00%	13,33%
d	2	13,33%	d	6	40,00%	26,67%
e	2	13,33%	e	6	40,00%	26,67%
f	4	26,67%	f	6	40,00%	13,33%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>13,33%</b>	<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>37,78%</b>	<b>24,44%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Para a questão de número 1, tivemos um acerto de 13,33% (total de 12). Após as intervenções e o ensino explícito de sândis, tivemos uma evolução para 37,78%, o que nos leva a um total de 24,44% de acertos no pós-teste. Todos os itens e respectivos fenômenos de sândis tiveram um leve aumento no número de acertos, levando-se em consideração o geral. As contrações das palavras *want to*, *going to* e *got to* tiveram uma melhor percepção auditiva pelo grupo no pós-teste, chegando a um gap de acerto de até 40%.

O grupo do SVII foi o que melhor apresentou resultados positivos após as intervenções, conforme pode-se ver no quadro abaixo.

Quadro 35 – Resultados gerais - Questão 1 SVII

1ª Questão - Pré-Teste			1ª Questão - Pós-Teste			Evolução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
a	4	26,67%	a	7	46,67%	20,00%
b	2	13,33%	b	5	33,33%	20,00%
c	2	13,33%	c	6	40,00%	26,67%
d	2	13,33%	d	3	20,00%	6,67%
e	1	6,67%	e	6	40,00%	33,33%
f	3	20,00%	f	7	46,67%	26,67%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>15,56%</b>	<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>37,78%</b>	<b>22,22%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Para a questão de número 1, tivemos um acerto de 15,56% (total de 14). Após as intervenções e o ensino explícito de sândis, tivemos uma evolução para 37,78%, o que nos leva a um total de 22,44% de acertos no pós-teste. Todos os itens e respectivos fenômenos de sândis tiveram um leve aumento no número de acertos, levando-se em consideração o geral. As contrações das palavras *want to*, *going to* e *got to* tiveram uma melhor percepção auditiva pelo grupo no pós-teste, chegando a um gap de acerto de até 22,22%.



Para a questão de número 2, tivemos um acerto de 2,22% (total de 2) para o número de acertos e após as intervenções e consequente ensino explícito de sândis tivemos uma evolução para 16,67% que nos leva a um total de 14,44% de acertos no pós-teste. O sândi que teve mais eficiência na percepção após a instrução foi a elisão do som /d/. Os itens que continham as contrações de duas palavras não obtiveram nenhum sucesso novamente. Como havíamos comentado antes, os aspectos gramaticais e a qualidade do áudio talvez tenham influenciado para o resultado negativo.

Quadro 36 – Resultados gerais - Questão 2 SIV

2ª Questão - Pré-Teste			2ª Questão - Pós-Teste			Evolução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
<b>a</b>	0	0,00%	<b>a</b>	3	20,00%	20,00%
<b>b</b>	0	0,00%	<b>b</b>	6	40,00%	40,00%
<b>c</b>	2	13,33%	<b>c</b>	6	40,00%	26,67%
<b>d</b>	0	0,00%	<b>d</b>	0	0,00%	0,00%
<b>e</b>	0	0,00%	<b>e</b>	0	0,00%	0,00%
<b>f</b>	0	0,00%	<b>f</b>	0	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2,22%</b>	<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>16,67%</b>	<b>14,44%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

De modo análogo, na turma SVII, para a questão de número 2, tivemos um acerto de 18 (total de 20,00%) e após as intervenções tivemos uma evolução para 35,56%, atingindo um total de 15,56% de acertos no pós-teste. O sândi que teve mais eficiência na percepção após a instrução foi a elisão do som /d/. Os itens que continham as contrações de duas palavras teve um acréscimo de sucesso. Porém, como havíamos comentado antes, a qualidade do áudio ainda foi questionada nessa turma para os áudios *d*, *e* e *f*.

Quadro 37 – Resultados gerais - Questão 2 SVII

2ª Questão - Pré-Teste			2ª Questão - Pós-Teste			Evolução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
<b>a</b>	5	33,33%	<b>a</b>	5	33,33%	0,00%
<b>b</b>	1	6,67%	<b>b</b>	6	40,00%	33,33%
<b>c</b>	6	40,00%	<b>c</b>	7	46,67%	6,67%
<b>d</b>	0	0,00%	<b>d</b>	2	13,33%	13,33%
<b>e</b>	3	20,00%	<b>e</b>	7	46,67%	26,67%
<b>f</b>	3	20,00%	<b>f</b>	5	33,33%	13,33%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>20,00%</b>	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>35,56%</b>	<b>15,56%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Na questão de número 3, não obtivemos sucesso com a percepção da elisão de /h/ dos verbos auxiliares *have* e *had*. Por outro lado, tivemos uma pequena evolução na percepção do /h/ dos pronomes *he* e *her*. Dessa forma, tivemos um acerto de 2,67% (total de 2) e após as intervenções tivemos uma evolução para apenas 4%, um total de 1,33% de acertos no pós-teste.

Quadro 38 – Resultados gerais – Questão 3 SIV

3ª Questão - Pré-Teste			3ª Questão - Pós-Teste			Evolução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
a	1	6,67%	a	2	13,33%	6,67%
b	1	6,67%	b	1	6,67%	0,00%
c	0	0,00%	c	0	0,00%	0,00%
d	0	0,00%	d	0	0,00%	0,00%
e	0	0,00%	e	0	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2,67%</b>	<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>4,00%</b>	<b>1,33%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Na questão de número 3, obtivemos um bom sucesso com a percepção da elisão de /h/ dos verbos auxiliares *have* e *had*. Os aprendizes tiveram uma pequena evolução na percepção do /h/ dos pronomes *he*, *him* e *her*. Dessa forma, tivemos um acerto inicial de 5,33% (total de 4) e após as intervenções e o ensino explícito de sândis tivemos uma evolução para 29,33%, totalizando 24,00% de acertos no pós-teste.

Quadro 39 – Resultados gerais - Questão 3 SVII

3ª Questão - Pré-Teste			3ª Questão - Pós-Teste			Evolução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
a	0	0,00%	a	4	26,67%	26,67%
b	2	13,33%	b	10	66,67%	53,33%
c	2	13,33%	c	5	33,33%	20,00%
d	0	0,00%	d	2	13,33%	13,33%
e	0	0,00%	e	1	6,67%	6,67%
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>5,33%</b>	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>29,33%</b>	<b>24,00%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Não obtivemos resultado positivo para a questão 4. Foi o ponto mais negativo da pesquisa. Muitos são os prováveis fatores de dificuldade dos aprendizes aqui: a qualidade dos áudios, os aspectos sintáticos. Porém, foi essa questão que mais motivou a elaboração de um novo pré-teste e pós-teste para a próxima fase da pesquisa.

Quadro 40 - Resultados gerais - Questão 4 SIV

4ª Questão - Pré-Teste			4ª Questão - Pós-Teste			Evolução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
a	0	0,00%	a	0	0,00%	0,00%
b	0	0,00%	b	0	0,00%	0,00%
c	0	0,00%	c	0	0,00%	0,00%
d	0	0,00%	d	0	0,00%	0,00%
e	0	0,00%	e	0	0,00%	0,00%
f	0	0,00%	f	0	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 41 – Resultados gerais – Questão 4 SVII

4ª Questão - Pré-Teste			4ª Questão - Pós-Teste			Evolução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
a	0	0,00%	a	0	0,00%	0,00%
b	0	0,00%	b	0	0,00%	0,00%
c	0	0,00%	c	0	0,00%	0,00%
d	0	0,00%	d	0	0,00%	0,00%
e	0	0,00%	e	0	0,00%	0,00%
f	0	0,00%	f	0	0,00%	0,00%
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

#### 4.4 Análise de dados

Para a fase final da pesquisa, usou-se quatro grupos de aprendizes, divididos em duas turmas de segundo semestre (SII) e duas de sétimo semestre (SVII). Uma turma de SII foi escolhida para passar pelo pré e pós-teste, com quatro intervenções entre eles; a outra turma também de SII foi usada apenas como grupo-controle. Nesta turma foi aplicado apenas pré e pós-teste. O mesmo pode ser dito com relação às turmas de SVII: uma teve pré-teste, pós-teste e intervenções, enquanto a outra turma de SVII teve apenas pré/pós-teste.

Dito isso, daqui para frente falaremos sobre os dados que foram encontrados na pesquisa final, realizada durante o semestre letivo 2018.1 na UFC.

#### 4.5 Dados oficiais: caracterização dos sujeitos de pesquisa

As informações que caracterizam os grupos foram geradas por intermédio do questionário de autoavaliação (apêndice B) para os participantes. A constituição básica de cada turma é de pelo menos 25 alunos matriculados, oriundos da comunidade acadêmica da própria Universidade Federal do Ceará ou da comunidade em geral. Participaram desta fase dois grupos do ano de 2018.1: dois do segundo semestre (inglês básico) e dois de sétimo semestre (inglês intermediário). Apesar de em cada turma estarem matriculados um total de 25 alunos, em cada grupo tivemos alunos desistentes e faltosos em uma ou mais etapas da realização da pesquisa. Dessa forma, estiveram presentes no período da aplicação do teste-piloto 42 participantes em cada turma. As informações a seguir referem-se a esses alunos participantes. O perfil geral das turmas fica dessa forma caracterizado:

Dos 42 participantes que compõem os dois grupos, SII e SVII, 15 (35%) eram do sexo masculino e 27 (65%) do sexo feminino, com idade média de 22,2 anos. Segue a tabela esquematizada de cada grupo:

Quadro 42 – Turma SII

Número de alunos matriculados: 50	
Participantes ativos da pesquisa de dados oficiais: 23	
Número de homens: 9	Número de mulheres: 14
Participante mais velho: 46 anos	Participante mais velha: 36 anos
Participante mais jovem: 19 anos	Participante mais jovem: 18 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Todos os participantes são brasileiros. Nenhum participante afirmou ter morado fora do Brasil. Quanto à escolaridade, nove participantes ainda estavam na graduação, quatro na pós-graduação e quatro já tinham se graduado.

Dos participantes da turma SII, pelo menos seis declararam ter contato com duas ou até quatro LE fora o inglês. Os demais relataram estudar somente o inglês. Entre os idiomas citados estão espanhol, inglês e francês. Foi pedido aos participantes que, numa nota de 1 a 5, avaliassem a sua proficiência nessas línguas no tocante a fala, audição, escrita gramática e pronúncia. A média de notas da turma para a sua proficiência em inglês ficou da seguinte forma:

Quadro 43 – Autoavaliação de proficiência – SII

	<b>Fala</b>	<b>Audição</b>	<b>Escrita</b>	<b>Gramática</b>	<b>Pronúncia</b>
<b>Nota mais alta</b>	4	3	4	3	3
<b>Nota mais baixa</b>	1	1	1	2	1

Fonte: dados da pesquisa.

De uma forma geral, assim como no teste-piloto, os alunos falaram que usam o inglês apenas dentro do ambiente de sala de aula, sendo outros ambientes de uso a internet (memes, leitura de artigos acadêmicos) e interação com amigos estrangeiros. Outras formas usadas por eles para entrar em contato com a língua inglesa são: ler, assistir televisão, escutar música, e-mail, internet, escrever. O tempo diário gasto em cada atividade ficou desta forma caracterizada:

Quadro 44 – Tempo gasto em atividades que envolvem a língua estrangeira – SII

<b>Atividade</b>	<b>Maior tempo</b>	<b>Menor tempo</b>
Ler	2 horas	15 minutos
Assistir Televisão	3 horas	30 minutos
Escutar Rádio	1 hora	20 minutos
E-mail, Internet	4 horas	30 minutos
Escrever	2 horas	30 minutos

Fonte: dados da pesquisa.

De forma geral, os participantes, no que diz respeito a gostar de aprender novas línguas, deram boas notas a si mesmos, entre 4 e 5, numa escala de 1 a 5, caracterizando 60%. Com relação ao grau de dificuldade ao aprender uma língua estrangeira, que vai de 1 (muito difícil) à 5 (muito fácil), 42% respondeu entre 2 e 3, ou seja, consideram aprender inglês como algo difícil.

Passemos agora à descrição do perfil da turma SVII.

Quadro 45 – Turma SVII

Número de alunos matriculados: 50	
Participantes ativos do teste piloto: 19	
Número de homens: 10	Número de mulheres: 9
Participante mais velho: 42 anos	Participante mais velha: 29 anos
Participante mais jovem: 19 anos	Participante mais jovem: 18anos

Fonte: dados da pesquisa.

Todos os participantes são brasileiros. Nenhum participante afirmou ter morado fora do Brasil. Quanto à escolaridade, quatro participantes ainda estavam na graduação, três estavam na pós-graduação e três já tinham se graduado.

Três participantes alegaram estudar o espanhol como língua estrangeira além do inglês. Foi pedido aos participantes que, numa nota de 1 a 5, avaliassem a sua proficiência nessas línguas no tocante a fala, audição, escrita gramática e pronúncia. A média de notas da turma para a sua proficiência em inglês ficou da seguinte forma:

Quadro 46 – Autoavaliação de proficiência – SVII

	<b>Fala</b>	<b>Audição</b>	<b>Escrita</b>	<b>Gramática</b>	<b>Pronúncia</b>
<b>Nota mais alta</b>	5	5	4	4	4
<b>Nota mais baixa</b>	1	3	3	3	3

Fonte: dados da pesquisa.

Com relação à nota para a própria pronúncia 44% dos participantes deram entre 3 e 4. No que tange à audição, 52% deram uma nota entre 5 e 3. De uma forma geral, os alunos falaram que usam o inglês apenas dentro da sala de aula, sendo outros ambientes de uso a internet e amigos estrangeiros. Outras formas citadas de contato com a língua inglesa foram: ler, assistir televisão, escutar música, e-mail, internet, escrever. O tempo diário gasto em cada atividade ficou desta forma caracterizada:

Quadro 47 – Tempo gasto em atividades que envolvem a língua estrangeira – SVII

<b>Atividade</b>	<b>Maior tempo</b>	<b>Menor tempo</b>
Ler	5 horas	30 minutos
Assistir Televisão	3 horas	1 hora
Escutar Rádio	2 hora	30 minutos
E-mail, Internet	4 horas	30 minutos
Escrever	4 horas	30 minutos

Fonte: dados da pesquisa.

#### 4.6 O pré-teste pesquisa: análise por questão

Estavam presentes para a realização do teste 40 participantes que estavam divididos entre as quatro turmas. O professor regente deu os 20 minutos finais para que o pesquisador pudesse aplicar o pré-teste.

O pesquisador explicou para os participantes que seria reproduzido uma série de áudios, cada um tocado três vezes, e um breve período de tempo seria dado para que eles escrevessem as suas respostas. Os mesmos áudios foram usados nas turmas de SII e SVII. As sentenças usadas estão no quadro abaixo e as palavras com sândis encontram-se destacadas, com a transcrição fonética conforme pronunciadas nos áudios:

Quadro 48 – Sentenças usadas no pré-teste

1. QUESTÃO

- a. A resume **should be** [ʃəbi] printed on professional looking paper, without borders of school buses or apples.
- b. I go to **private class** [praivəklæs].
- c. I **felt like** [felaɪk] my house was being broken into.
- d. Have you ever **tried** [traɪ]\_kissing someone through them?
- e. What **did that** [dɪðæt] mean to her?
- f. It **could be** [kʊbi] a comercial.
- g. Dusty's **gonna** blow this place up.

2. QUESTÃO

- a. **let him** [lerɪm] go
- b. He was out **of sugar** [əfʊgər]
- c. They **react to** [riæktə] that capability.
- d. There's so many things that don't **add up** [æɪʌp] anything.
- e. He's not **gonna** leave you.

3. QUESTÃO

- a. I'm crazy **about it** [əboʊɪt]
- b. Ask **him** [æskɪm]
- c. I **went to** [wentə] the methodist church.
- d. She'll work **part time** [pɑ:rtaim] for a home-care agency.
- e. There's a **lot of** [lɑ:rəv] energy in playing music.
- f. Do you **wanna** tell me what you are thinking?

4. QUESTÃO

- a. The two were determined to be **eight to** [eɪtu] 10 feet apart when the final shot was fired.
- b. All the things he says **everyday in** [evrɪdeɪ] his small mystic moments.
- c. You become **what you** [wɑ:rju:] think.
- d. I do believe **in evolution** [ɪnevəlu:ʃn].
- e. As **far as** [fɑ:ræz] I can tell the public transport system is fine.
- f. **i'm** [aɪmə] A big sky.
- g. I **gotta** go, Lanna.
- h. Anything else you **wanna** avoid telling me?

Assim como dito previamente, os fenômenos de sândis aqui apresentados foram escolhidos por serem comuns na língua inglesa e por trazerem mais dificuldade de percepção aos aprendizes de inglês como LE. São fenômenos que deixam o fluxo da língua “mais rápido”. Não são comumente ensinados em materiais didáticos usados em sala de aula.

As turmas de SII foram as primeiras nas quais se aplicou o pré e o pós-teste. Após a permissão do professor regente, o pesquisador preparou o equipamento que seria utilizado para a realização do pré-teste. Foi explicado aos alunos que cada áudio seria tocado pelo menos duas vezes, e que um tempo seria dado para que eles escrevessem suas repostas no instrumental dado pelo professor. Eles deveriam escutar e transcrever o que ouviram em cada áudio, completando, assim, cada item. O pré-teste e o pós-teste tomou o tempo aproximado de 20 minutos. Apresentaremos juntos os resultados de ambas as turmas de SII, turma experimental e turma controle:

Quadro 49 – Questão 1 - Grupo experimental SII – pesquisa final

1ª Questão - Pré-Teste			1ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	2	18,18%	a	3	27,27%
b	0	0,00%	b	3	27,27%
c	1	9,09%	c	0	0,00%
d	1	9,09%	d	1	9,09%
e	2	2,60%	e	1	9,09%
f	3	27,27%	f	6	54,55%
g	2	18,18%	g	3	27,27%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>14,29%</b>	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>22,08%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 50 – Questão 1 – Grupo-controle SII – pesquisa final

1ª Questão - Pré-Teste			1ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	2	16,67%	a	2	16,67%
b	0	0,00%	b	3	25,00%
c	0	0,00%	c	0	0,00%
d	0	0,00%	d	0	0,00%
e	0	0,00%	e	0	0,00%
f	6	50,00%	f	8	66,67%
g	0	0,00%	g	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>9,52%</b>	<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>15,48%</b>

Fonte: dados da pesquisa.



Levamos em consideração para análise dessa questão (e de todas as outras a seguir) apenas os testes de alunos que participaram do pré-teste e pós teste: 11 participantes no grupo experimental e 12 na turma controle. Na questão 1, foi testada a percepção dos sândis que continham elisão de /t/ e /d/ no final de palavra seguida de consoante e as contrações *gonna* e *wanna*. Na turma-controle, no pré-teste podemos observar que do item c até o e, houve um baixo rendimento em ambos os testes. No grupo experimental, por sua vez, observamos que, apesar do diminuto número de acertos no pré-teste, conseguimos perceber um leve aumento de acertos, quando comparado os dois testes. O item b, por exemplo, vai de 0% para 27,27%. Entretanto, o grupo-controle conseguiu ter um maior sucesso no item f, ficando acima dos 60%. A margem de acertos do grupo experimental saltou de 11 (14,29%) para 17 acertos (22,08%), sendo superior ao do grupo controle, que em seu pré-teste teve 8 acertos (9, 52%), e no pós-teste 13 acertos (15,48%).

Quadro 51 – Questão 2 – Grupo experimental SII – pesquisa final

2ª Questão - Pré-Teste			2ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	1	9,09%	a	3	27,27%
b	0	0,00%	b	4	36,36%
c	0	0,00%	c	0	0,00%
d	0	0,00%	d	1	9,09%
e	2	18,18%	e	4	36,36%
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>5,45%</b>	<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>21,82%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 52 – Questão 2 – Grupo-controle SII – pesquisa final

2ª Questão - Pré-Teste			2ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	0	0,00%	a	2	16,67%
b	1	8,33%	b	1	8,33%
c	1	8,33%	c	1	8,33%
d	3	25,00%	d	0	0,00%
e	1	8,33%	e	3	25,00%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>10,00%</b>	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>11,67%</b>

Fonte: dados da pesquisa

A questão dois testava nos aprendizes a percepção de sândis que continham consoante fricativa glotal /h/ em pronomes; /t/ e /d/ pronunciados como /t/ em contexto

intervocálico; elisão de /v/ da palavra *of*, e a contração *gonna*. As duas turmas, na fase de pré-testagem, demonstraram baixo rendimento na percepção do itens: 5,45% de acerto no grupo experimental e 10% de acerto no grupo controle. Observamos, portanto, que no começo o grupo controle teve um rendimento melhor que a turma experimental. Contudo, após período das intervenções, apesar de o grupo-controle ainda revelar um leve aumento de acertos mesmo sem as instruções, tivemos um salto no número de acertos no grupo experimental, num total de 21,82% – porcentagem maior que a obtida pelo grupo-controle.

Quadro 53 – Questão 3 – Grupo experimental SII – pesquisa final

3ª Questão - Pré-Teste			3ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
<b>a</b>	3	27,27%	<b>a</b>	3	27,27%
<b>b</b>	4	36,36%	<b>b</b>	7	63,64%
<b>c</b>	3	27,27%	<b>c</b>	3	27,27%
<b>d</b>	5	45,45%	<b>d</b>	6	54,55%
<b>e</b>	2	18,18%	<b>e</b>	4	36,36%
<b>f</b>	1	9,09%	<b>f</b>	3	27,27%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>27,27%</b>	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>39,39%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 54 – Questão 3 – Grupo-controle SII – pesquisa final

3ª Questão - Pré-Teste			3ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
<b>a</b>	6	50,00%	<b>a</b>	4	33,33%
<b>b</b>	3	25,00%	<b>b</b>	6	50,00%
<b>c</b>	3	25,00%	<b>c</b>	5	41,67%
<b>d</b>	2	16,67%	<b>d</b>	6	50,00%
<b>e</b>	0	0,00%	<b>e</b>	3	25,00%
<b>f</b>	0	0,00%	<b>f</b>	1	8,33%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>19,44%</b>	<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>34,72%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A questão três procurou avaliar o /t/ pronunciado como /r/ em contexto intervocálico; geminação de /t/ quando a palavra termina e inicia com o mesmo som /t/, elisão da vogal aspirada /h/ de pronomes; e a contração da palavra *wanna*. Nesse item, podemos observar que o número de acertos foi maior em ambos os grupos, e que a margem de diferença entre ambos não é tão grande. Contudo, o grupo experimental ainda consegue se

manter à frente do grupo-controle. O grupo experimental foi de 27,27% para 39,39% acertos, enquanto o grupo-controle foi de 19,44% para 34,72%.

Quadro 55 – Questão 4 - Grupo experimental SII – pesquisa final

4ª Questão - Pré-Teste			4ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	3	27,27%	a	6	54,55%
b	1	9,09%	b	5	45,45%
c	2	18,18%	c	2	18,18%
d	2	18,18%	d	5	45,45%
e	2	18,18%	e	2	18,18%
f	7	63,64%	f	6	54,55%
g	3	27,27%	g	5	45,45%
h	2	18,18%	h	6	54,55%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>25,00%</b>	<b>Total</b>	<b>37</b>	<b>42,05%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro56 – Questão 4 – Grupo-controle SII – pesquisa final

4ª Questão - Pré-Teste			4ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	0	0,00%	a	3	25,00%
b	1	8,33%	b	2	16,67%
c	2	16,67%	c	3	25,00%
d	1	8,33%	d	3	25,00%
e	0	0,00%	e	1	8,33%
f	5	41,67%	f	6	50,00%
g	1	8,33%	g	3	25,00%
h	0	0,00%	h	2	16,67%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10,42%</b>	<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>23,96%</b>

Fonte: dados da pesquisa

A questão número quatro testou a percepção de geminação de /t/ e vogal /i/, e a ligação entre palavras terminadas em consoante, seguidas de palavras iniciadas em vogal. A turma experimental conseguiu saltar de um número de 22 (25%) para 37 acertos (42,05%).

Como foi dito anteriormente, as mesmas sentenças usadas no pré e pós-teste do SII foram utilizadas no pré/pós-teste das turmas de SVII experimental e controle. O diferencial é que os alunos de SVII não tinham lacunas a ser preenchidas. Eles deviam escutar a sentença e escrever, nos espaços providos, o que entendessem. Foi levado em consideração como acerto a percepção dos fenômenos sândis. Dessa forma, seguem os resultados obtidos:

Quadro 57 – Questão 1 - Grupo experimental SVII – pesquisa final

1ª Questão - Pré-Teste			1ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	5	55,56%	a	6	66,67%
b	1	11,11%	b	6	66,67%
c	0	0,00%	c	1	11,11%
d	3	33,33%	d	4	44,44%
e	3	4,76%	e	7	77,78%
f	5	55,56%	f	7	77,78%
g	2	22,22%	g	1	11,11%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>30,16%</b>	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>50,79%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 58 – Questão 1 – Grupo-controle SVII – pesquisa final

1ª Questão - Pré-Teste			1ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	4	40,00%	a	3	30,00%
b	0	0,00%	b	1	10,00%
c	0	0,00%	c	0	0,00%
d	2	20,00%	d	1	10,00%
e	2	2,86%	e	3	30,00%
f	3	30,00%	f	4	40,00%
g	2	20,00%	g	2	20,00%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>18,57%</b>	<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>20,00%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Na questão um os alunos de SVII foram expostos a sentenças que os desafiavam a perceber nos itens *a*, *d*, *e* e *f* elisão de /d/; no item *b* e *c* elisão de /t/; e no item *g* a contração *gonna*. No pré-teste no grupo experimental tivemos um total de 19 acertos, enquanto no grupo-controle houve 13, uma média bem próxima. Porém, após as intervenções, observamos que o grupo experimental teve um aumento significativo em relação ao grupo-controle. Os sândis que tiveram um efeito de percepção melhorado foram as formas de elisão /t/ e /d/.

Quadro 59 – Questão 2 - Grupo experimental SVII – pesquisa final

2ª Questão - Pré-Teste			2ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	0	0,00%	a	3	33,33%
b	2	22,22%	b	6	66,67%
c	0	0,00%	c	2	22,22%
d	0	0,00%	d	4	44,44%
e	7	77,78%	e	9	100,00%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>20,00%</b>	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>53,33%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 60 – Questão 2 – Grupo-controle SVII – pesquisa final

2ª Questão - Pré-Teste			2ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	0	0,00%	a	1	10,00%
b	2	20,00%	b	1	10,00%
c	1	10,00%	c	2	20,00%
d	0	0,00%	d	0	0,00%
e	4	60,00%	e	5	50,00%
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>10,00%</b>	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>18,00%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Na questão dois, os fenômenos elisão de /h/ (item a) e elisão de /v/ (item b) foram os que tiveram o mais baixo número de acertos. Dessa forma, no período do pré-teste, tais fenômenos demonstraram-se de difícil percepção. Da mesma forma, a geminação que acontece com o som /t/ das palavras *reactto* e a ligação de *addup* por intermédio de um tepe também se mostraram problemáticas nas duas turmas no período do pré-teste. A contração da palavra *gonna*, foi mais bem percebida nesse item nas duas turmas. Porém, após o período das intervenções, o grupo controle obteve maior sucesso no reconhecimento dos sândis. Por exemplo, no item *a* tivemos um aumento de 0% para 33% e no item *b* de 22,22% para 66,67%. Os outros itens também tiveram um aumento considerável. O grupo-controle também teve um leve aumento do período da pré-testagem para a pós-testagem. Porém, um comparativo entre os dois grupos demonstra que o grupo experimental teve mais sucesso com o período de intervenções.

Quadro 61 – Questão 3 – Grupo experimental SVII – pesquisa final

3ª Questão - Pré-Teste			3ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	5	55,56%	a	8	88,89%
b	4	44,44%	b	8	88,89%
c	5	55,56%	c	5	55,56%
d	5	55,56%	d	7	77,78%
e	4	44,44%	e	8	88,89%
f	0	0,00%	f	3	33,33%
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>42,59%</b>	<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>72,22%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 62 – Questão 3 – Grupo-controle SVII – pesquisa final

3ª Questão - Pré-Teste			3ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	5	50,00%	a	5	50,00%
b	3	30,00%	b	4	40,00%
c	5	50,00%	c	5	50,00%
d	3	30,00%	d	3	30,00%
e	3	30,00%	e	2	20,00%
f	1	10,00%	f	3	30,00%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>33,33%</b>	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>36,67%</b>

Fonte: dados da pesquisa

A questão de número 3 demandava a percepção dos fenômenos de elisão do /h/do pronome *him*; do som [t] pronunciado como [r], geminação de [t] em *part time*; e a contração das palavras *want to* pronunciado como *wanna*. No período de pré-testagem, os dois grupos de SVII tiveram um número de acertos bem próximos: 23 (42%) no grupo experimental e 20 (33%) no grupo-controle. Após o período de intervenções, novamente o grupo-controle teve um aumento considerável de acertos, saltando de 42% para 72%, apresentando uma melhora de percepção em todos os itens e seus respectivos fenômenos de sândis. Destaca-se o item b, com a elisão do som /h/, fenômeno que julgamos mais problemático na percepção no período da pesquisa. A turma-controle, apesar do um leve aumento, ainda teve crescimento menor em comparação com a turma experimental.

Quadro 63 – Questão 4 – Grupo experimental SVII – pesquisa final

4ª Questão - Pré-Teste			4ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	0	0,00%	a	1	11,11%
b	1	11,11%	b	4	44,44%
c	1	11,11%	c	1	11,11%
d	4	44,44%	d	6	66,67%
e	1	11,11%	e	3	33,33%
f	2	22,22%	f	3	33,33%
g	3	33,33%	g	5	55,56%
h	0	0,00%	h	1	11,11%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>16,67%</b>	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>33,33%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 64 – Questão 4 – Grupo-controle SVII – pesquisa final

4ª Questão - Pré-Teste			4ª Questão - Pós-Teste		
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos
a	0	0,00%	a	0	0,00%
b	0	0,00%	b	1	10,00%
c	1	10,00%	c	1	10,00%
d	3	30,00%	d	2	20,00%
e	1	10,00%	e	0	0,00%
f	2	20,00%	f	1	10,00%
g	2	20,00%	g	2	20,00%
h	0	0,00%	h	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>11,25%</b>	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>8,75%</b>

Fonte: dados da pesquisa.

A quarta e última questão a ser analisada na pesquisa final dos grupos SVII, requeria dos aprendizes a percepção da geminação de /t/ nas palavras *eight to*; geminação de /i/ em *everyday in*; [t] pronunciado como [ɾ]; ligação entre palavras; e as contrações das palavras *gotta* e *wanna*. Essa questão, no período da pré-testagem, foi um dos itens que teve menor número de acertos nos dois grupos. Porém, após o período das intervenções, o grupo experimental deu um bom salto no número de acertos, principalmente, nos itens *b*, *d*, *e* e *g*. Dessa forma, o grupo-controle teve uma melhora na percepção dos fenômenos de ligação, geminação e na percepção da contração da palavra *gotta* (contração de *got to*).

#### 4.7 Análise do desenvolvimento dos participantes

As análises feitas até então levaram em consideração as questões de cada turma como um todo. Para este momento, faremos uma análise levando em consideração os aprendizes. Podemos observar, por intermédio das tabelas a seguir, uma comparação de cada participante no pré e pós-teste com relação ao seu número de acertos e, logo em seguida, faremos um comparativo com os participantes das turmas-controle.

É importante destacar que estamos cientes de que cada aluno participante tem uma formação diferenciada e individual, como motivação, personalidade e aptidão para línguas (DÖRNEY; SCHIMIDT, 2001), além do fator idade, que, para alguns autores, tem sido motivo de discussão. Com isso em perspectiva, iremos agora analisar o desenvolvimento de cada participante no período da pesquisa de dados oficiais. As respostas dos alunos se encontram no Apêndice I, de forma escrita.

#### 4.7.1 Análise dos participantes SII

Nas tabelas a seguir, colocamos o número de acertos de cada participante e atribuímos uma nota para cada um deles. Como dito anteriormente, tanto o pré-teste como o pós-teste constituíam-se de 4 questões, num total de 26 itens. Cada item tem um valor aproximado de 0,38 e o acerto dos 26 itens atribui nota 10,00 ao participante (usamos uma tabela calculada no software *Excel*). Baseado nesse cálculo, atribuímos uma nota para cada aprendiz, baseada no seu número de acertos tanto no pré-teste como no pós-teste. Faremos primariamente uma análise do grupo experimental SII, uma comparação entre pré e pós-teste para melhor observamos o efeito que a instrução explícita nas intervenções trouxe para a percepção dos sândis dentro desse grupo de aprendizes. Em seguida, faremos uma comparação entre o grupo experimental e o grupo-controle para ver a diferença que a instrução explícita ou a falta dela pode trazer para a percepção dos sândis.

Quadro 65 – Análise por participante SII – Grupo experimental

Participante	Nº acertos no Pré-teste	Nota	Nº acertos no Pós-teste	Nota
S II PE 1	15	5,77	20	7,69
S II PE 2	4	1,54	6	2,31
S II PE 3	3	1,15	11	4,23
S II PE 4	5	1,92	20	7,69
S II PE 5	10	3,85	19	7,31
S II PE 6	14	5,38	12	4,62
S II PE 7	5	1,92	12	4,62
S II PE 8	3	3,85	5	1,15
S II PE 9	2	0,77	7	2,69
<b>Média da turma</b>	8	2,91	12	4,79

Fonte: dados da pesquisa

Primeiramente, podemos observar que no pré-teste temos uma diferença de acertos grande entre os participantes do grupo analisado. Temos o participante **SII PE 1**, que teve um acerto de 15 itens, num total de 5,77, enquanto outro participante do mesmo grupo **SII PE 9**, acertou apenas 2 itens, com uma nota atribuída de 0,77. Mais uma vez, é importante ressaltar que cada aluno tem uma formação diferente; de fato, não esperávamos encontrar homogeneidade nos grupos. No primeiro momento, a expectativa era que um comparativo com o pós-teste revelasse um leve aumento no número de acertos e que os participantes não tivessem tanta evolução, em vista de poucas intervenções. Surpreendentemente, tivemos casos de participantes que deram um salto de percepção dos fenômenos de sândis após o período de



instrução. Um exemplo disso se encontra no participante **SII PE 4**, que no período da pré-testagem percebeu de forma correta cinco sândis, obtendo nota de 1,92. A análise de suas respostas revela que ele demonstrava dificuldades na percepção, por exemplo, de elisão de /d/, elisão de /h/ e palavras como *gonna* e *wanna*. Após o período das intervenções, o mesmo participante deu um salto incrível para percepção de 20 itens, em que fenômenos de pronúncia foram melhores percebidos pelo participante. Todos os aprendizes do grupo experimental demonstraram uma melhora no número de acertos. A média de acertos da turma no momento da pré-testagem ficou em torno de 8, enquanto que após o período das intervenções o número saltou para 12. Consideramos que houve uma melhora considerável entre os dois momentos que a turma vivenciou, confirmando como satisfatórios os resultados proporcionados pelas intervenções.

Em conversa com o professor titular das turmas, fora da sala de aula, o mesmo afirmou que os alunos vez por outra chamavam a atenção para a pronúncia de certa palavra dentro do contexto que poderia acontecer o sândi, e, dessa forma, pronunciavam com o sândi correspondente. Certamente a instrução ensinada nos momentos das intervenções os auxiliaram a não somente perceber, mas também a se auto-monitorarem na pronúncia de palavras e possíveis sândis. Passaremos agora a análise da turma SII que funcionou como grupo-controle desta pesquisa.

Quadro 66 – Análise por participante SII – Grupo-controle

<b>Participante</b>	<b>Nº acertos no Pré-teste</b>	<b>Nota</b>	<b>Nº acertos no Pós-teste</b>	<b>Nota</b>
<b>S II PC 1</b>	3	1,15	3	1,15
<b>S II PC 2</b>	4	1,54	3	1,15
<b>S II PC 3</b>	4	1,54	4	1,54
<b>S II PC 4</b>	6	2,31	8	3,08
<b>S II PC 5</b>	2	0,77	2	0,77
<b>S II PC 6</b>	9	3,46	9	3,46
<b>S II PC 7</b>	5	1,92	9	3,46
<b>S II PC 8</b>	9	3,46	13	5,00
<b>S II PC 9</b>	4	1,54	5	1,92
<b>S II PC 10</b>	6	2,31	9	3,46
<b>S II PC 11</b>	6	2,31	4	1,54
<b>S II PC 12</b>	8	3,08	11	4,23
<b>Média da turma</b>	6	2,12	7	2,56

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos observar, no primeiro momento, que o grupo controle teve mais participantes que o grupo experimental. Vale lembrar que há muitos motivos que fazem um participante de uma pesquisa desistir em um dado momento do processo – daí a diferença na quantidade de participantes de uma turma para outra. Assim, optamos por manter todos os aprendizes que estiveram presentes tanto no pré-teste como no pós-teste.

É possível observar, imediatamente, que a turma controle parece ser mais homogênea, quando comparamos os resultados nos acertos. Os participantes que conseguiram maior número de acertos foram **SII PC 6** e **SII PC 8**, ambos acertaram 9 itens cada um, atribuindo-se uma nota de 3,46. A nota mais baixa foi do participante **SII PC 5**, com apenas dois itens acertados, obtendo uma nota de 0,77. A turma SII controle não teve nenhum tipo de intervenção ou instrução explícita sobre sândis. Foi aplicado apenas o pré-teste e o pós-teste no mesmo período. A média de acertos do grupo-controle ficou em torno de 6 itens, e uma média de nota de 2,12. Após a aplicação do pós-teste nesse grupo, podemos novamente notar que o número de acertos permaneceu de certa forma mais ou menos homogêneo; ocorreu também um leve aumento no número de acertos. Contudo, esse aumento não se demonstrou tão positivo quando comparado com o grupo experimental.

Diferente do que aconteceu com o grupo experimental, em que todos os participantes tiveram aumento no número de respostas corretas, tivemos participantes que reduziram o número de acertos dentro do grupo controle, como é o caso do participante **SII PC2**, que teve nota inicial de 1,54 (4 respostas corretas), e depois obteve nota 1,15 (3 respostas corretas); e no participante **SII PC 11**, que no período da pré-testagem obteve nota 2,31 (6 respostas corretas) e na pós-testagem caiu para uma nota de 1,54 (4 respostas corretas). Não ter acontecido esse tipo de regressão nas notas no grupo experimental já é um ponto positivo para a instrução explícita de sândis dentro da sala e aula. A média final do grupo-controle também não teve um aumento considerável quando comparamos com o grupo experimental. A média subiu de 2,12 (uma média de 6 acertos) para 2,56 (uma média de 7 acertos). Observamos que no grupo experimental as médias finais quase que dobraram; indo de 2,91 (uma média de 8 acertos) para 4,79 (uma média de 12 acertos).

Tal resultado atesta favoravelmente que o ensino de sândis é válido, principalmente, porque o grupo aqui analisado é um grupo de iniciantes/nível básico do inglês como língua estrangeira. Toda e qualquer ajuda para esses alunos melhorarem a percepção da língua desde o início faz-se de suma importância. Iremos agora observar como a mesma instrução afeta um grupo de aprendizes com nível mais avançado.

#### 4.7.2 Análise dos participantes SVII

Assim como foi feito no grupo SII, as tabelas a serem analisadas a seguir, constam também dos números de acertos e as notas de cada participante do grupo experimental SVII. Novamente, tanto o pré-teste como o pós-teste constaram de 4 questões, num total de 26 itens. Cada item tem um valor aproximado de 0,38, o acerto dos 26 itens atribui nota 10,00 ao participante. Baseado nesse cálculo, atribuímos uma nota para cada participante baseado no seu número de acertos, no pré-teste e no pós-teste, tal como foi feito no SII. Faremos primariamente uma análise do grupo experimental SVII, uma comparação entre pré-teste e pós-teste, para melhor observamos o efeito que a instrução explícita nas intervenções trouxe para a percepção dos sândis dentro desse grupo de aprendizes. Em seguida, faremos uma comparação entre o grupo experimental e o grupo controle para ver a diferença que a instrução explícita ou a falta dela pode trazer na percepção dos sândis.

Quadro 67 – Análise por participante SVII – Grupo experimental

Participante	Nº acertos no Pré-teste	Nota	Nº acertos no Pós-teste	Nota
S VII PE 1	5	1,92	9	3,46
S VII PE 2	8	3,08	12	4,26
S VII PE 3	3	1,15	6	2,31
S VII PE 4	11	4,23	18	6,92
S VII PE 5	10	3,85	16	6,15
S VII PE 6	14	5,38	22	8,46
S VII PE 7	8	3,08	12	4,26
S VII PE 8	13	5,00	18	6,92
S VII PE 9	12	4,62	13	5,00
<b>Média da turma</b>	9	3,59	14	5,38

Fonte: dados da pesquisa.

Para a aplicação desse pré-teste, era necessário que os alunos escrevessem toda a sentença ouvida. Diferentemente, no grupo SII, não tinha nenhum item com questões do tipo *fill in the blanks*, como explicado previamente. Dessa forma, o pré-teste, bem como o pós teste, do grupo SVII tornou-se mais desafiador. Raras foram as ocasiões em que os participantes conseguiram escrever toda a sentença correta. Com isso em mente, achamos apropriado considerar como certo o item em que os participantes colocassem as palavras em que os fenômenos dos sândis ocorressem, mesmo que a sentença estivesse incompleta.

No pré-teste, podemos observar o mesmo fenômeno ocorrido no grupo SII, a saber, a falta de homogeneidade no número de acertos. Isso converge com o que foi dito anteriormente, ou seja, que sabemos que os grupos apresentam pessoas com diferentes níveis de proficiência no inglês como LE. O participante **SVII PE6**, com o maior número de acertos (14 acertos), ficou com uma nota de 5,38 enquanto que o participante **SVII PE3**, com o menor número de acertos (3 acertos), ficou com uma média de 1,15. A média de acertos do grupo experimental no pré-teste ficou em torno de 9. Essa margem relativamente baixa comprovou que a turma seria um ambiente propício para a aplicação das intervenções por intermédio da instrução explícita.

Logo após as intervenções, fizemos uma análise comparativa entre os dois testes e os resultados também se provaram animadores como pode ser observado na tabela acima. Em primeiro lugar, de forma geral a média da turma aumentou de 9 para 14 a média de acertos, e a nota passou de 3,59 para 5,38. O participante SVII PE passou de 14 acertos (nota 5,38) para 22 acertos (nota 8,46), um aumento impressionante ao nosso ver. O participante SVII PE3 também passou por esse processo de melhora; sua nota passou de 1,15 (3 acertos) para 2,31 (6 acertos). Todos os outros participantes da turma mostraram melhora em seus pós-teste, alguns em maior grau, outros em menor, como exemplificado mais uma vez com o exemplo do participante SII PE5 que da nota 1,92 (5 acertos) teve uma melhora de nota que foi para 3,46 (9 acertos). Cada participante desse grupo, ao final das intervenções e prática conduzida pelo pesquisador, teve uma considerável melhora na percepção dos sândis do tipo elisão de /d/, geminação de /t/, /t/ pronunciado como /t̪/.

Nesse grupo não tivemos relatos do professor sobre os estudantes terem demonstrado automonitoramento ou comentado os possíveis ambientes fonológicos em que certas palavras poderiam ser usadas com fenômenos de sândis. Porém, com os bons resultados encontrados, podemos confirmar que o ensino deles em grupos avançados também é útil, ainda mais se comparados com grupos que não tiveram a mesma experiência, como pode ser constatado na comparação com o grupo-controle SVII.

Quadro 68 – Análise por participante SVII – Grupo-controle (continua)

<b>Participante</b>	<b>Nº acertos no Pré-teste</b>	<b>Nota</b>	<b>Nº acertos no Pós-teste</b>	<b>Nota</b>
<b>S VII PC 1</b>	11	4,23	6	2,31
<b>S VII PC 2</b>	5	1,92	8	3,08
<b>S VII PC 3</b>	8	3,08	8	3,08
<b>S VII PC 4</b>	10	3,85	10	3,85

Quadro 68 – Análise por participante SVII – Grupo-controle (continuação)

Participante	Nº acertos no Pré-teste	Nota	Nº acertos no Pós-teste	Nota
<b>S VII PC 5</b>	8	3,08	9	3,46
<b>S VII PC 6</b>	5	1,92	9	3,46
<b>S VII PC 7</b>	6	2,31	11	4,23
<b>S VII PC 8</b>	12	4,62	15	5,77
<b>S VII PC 9</b>	5	1,92	4	1,54
<b>S VII PC 10</b>	8	3,08	8	3,08
<b>Média da turma</b>	8	3,00	9	3,08

Fonte: dados da pesquisa.

O grupo-controle SVII foi maior que o grupo experimental, mostrando a mesma falta de homogeneidade no pré-teste com relação às notas. Tivemos o participante **SVII PC1** que na pré-testagem obteve nota 4,23 (11 acertos), ou como outro exemplo o participante **SVII PC8** que obteve 4,62 (12 acertos), notas relativamente altas em comparação com os outros aprendizes da turma, que não obtiveram o mesmo resultado, como por exemplo, os participantes **SVII PC 2**, **SVII PC 6** e **SVII PC 9**, que atingiram a mesma nota de 1,92 (5 acertos). A turma-controle SVII, assim como a turma-controle SII, não recebeu nenhum tipo de instrução sobre sândis, e sua média geral de questões certas foi de 8, com uma nota média de 3,00.

Diferentemente da turma experimental do SVII, o grupo controle SVII não apresentou um grau maior de acertos como o grupo experimental. Sua média de acertos subiu de 8 para 9, a média de notas foi de 3,00 para apenas 3,08. Isso é explicado quando comparamos mais atentamente os participantes individualmente com suas notas do pós-teste. Por exemplo, o participante **SVII PC1** decaiu seu número de acerto de 11 para 6 (dado um nota de (2,31); o mesmo pode ser dito sobre o participante **SVII PC9**, que teve um total inicial de 5 acertos (nota 1,92) e decaiu para 4 acertos (nota 1,54). Observamos que os participantes **SVII PC3** e **SVII PC10** não demonstraram nenhum tipo de evolução em suas notas (3,08) e no número de acertos (total de 8 acertos). Apenas o participante **SVII PC8** mostrou aumento de nota 4,62 para 5,77.

Tal resultado, quando colocado em comparação com o grupo experimental, observa o quão válido foi o período de instrução, que apesar de curto, foi capaz de trazer benefícios também para os grupos mais avançados de inglês como LE. Desse modo, mostra-se válido todo e qualquer tempo gasto utilizado no ensino desses aspectos.

## 5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo pesquisar o efeito da instrução explícita de sândis na percepção auditiva de aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. A hipótese primária dessa pesquisa foi feita por intermédio do questionamento: qual é a influência do ensino explícito de aspectos suprasegmentais, no caso os sândis, da língua inglesa ao ser usado como um instrumento na aprendizagem perceptual da língua falada?

Consideramos como hipótese básica que o ensino explícito de aspectos suprasegmentais, os sândis, dentro da sala de aula de inglês como LE promoveria uma melhor percepção auditiva nos alunos.

A experiência do pesquisador no ensino de inglês como LE, por intermédio de matérias de inglês, levou à constatação de que a concentração desses materiais de ensino de pronúncia nos sons isolados e palavras isoladas de contexto se mostraram insuficientes para ajudar na percepção auditiva de aprendizes no inglês como LE. O desconhecimento de sândis é um dos fatores de maior dificuldade de compreensão, mesmo para aqueles alunos de nível avançado de proficiência. O entendimento de que as palavras, no âmbito da frase na fala, podem perder sons ou ter sons modificados ajuda o aluno a ter uma melhor percepção auditiva. Com a pergunta base e a hipótese em mãos, procuramos percorrer um caminho para pôr à prova nossa hipótese.

Começamos por definir o aspecto explícito como aulas planejadas de forma manifesta e específica, de alguns fenômenos de pronúncia que, durante o aprendizado de inglês, tornam-se difíceis para os alunos e obstaculizando o desenvolvimento dos mesmos.

Em seguida, fizemos um apanhado sobre o estado da arte no que diz respeito ao ensino de sândis, e comprovamos, dessa forma, que esse é ainda um campo pouco explorado e demanda mais pesquisas.

Procuramos apoiar nosso estudo em teorias que pudessem dar uma sustentação ao trabalho que se pretendia realizar. Foi no Ensino Explícito (ELLIS, 2008) que encontramos o sustentáculo maior para o trabalho. A instrução é uma tentativa de intervir no desenvolvimento de uma interlíngua (ELLIS, 2008). Tal tipo de instrução pode ser implícita ou explícita. Utilizamos a instrução explícita que, de acordo com DeKeyser (1995), refere-se a algumas regras ensinadas com o intuito de encorajar uma consciência metalinguística da regra.

Perpassamos também nessa pesquisa por teorias de percepção da fala (NISHIDA, 2014, LIBERMAN; MATTINGLY, 1985; FOWLER, 1986; FLEGE, 2013). Para este trabalho, usamos o Modelo de Aprendizagem da Fala (SLM - *Speech Learning Model*), de Flege, que foca explicitamente a aquisição de fala de L2. Esse modelo tem pelo menos dois grandes pilares. O primeiro é o de que bilíngues não podem usar dois subsistemas fonéticos, língua um e língua dois, separadamente. E a segunda assume que a capacidade usada na aquisição da primeira língua permanece intacta durante a vida toda. Com isso em vista, acreditamos que, com a devida instrução, principalmente em aspectos de pronúncia além de sons e palavras isoladas, os alunos podem chegar ao que chamamos de aprendizagem perceptual.

Na Teoria de Uso da Linguagem, reconhecemos o impacto do uso na representação cognitiva da língua (BYBEE, 1985, 2001, 2006; LANGACKER, 1987, 2000). Acreditamos que os usuários da língua retêm informações específicas das experiências/ocorrências deles com a língua (BOD HAY; JANNEDY, 2003; BYBEE, 2002; HOPPER, 2001; ELLIS, 2002). Os resultados atuais desses estudos apresentam-se no surgimento de uma teoria de linguagem em que a gramática é vista como uma organização dessas frequências de ocorrências dos usuários, que são organizadas em um variado matiz de abstração. Uma cadeia vasta de processos de categorização fonológica, semântica e pragmática que se associa com o que tradicionalmente tem-se designado como léxico e gramática. A cadeia resultante dessas experiências é afetada pela repetição (frequência de uso) (HAUPT, 2011).

A partir da pesquisa teórica realizada, construímos uma metodologia que julgamos testar a hipótese proposta. Para isso, foi conduzida uma pesquisa que se dividiu em dois momentos: um teste-piloto e uma pesquisa com dados oficiais. Ambas tiveram o mesmo contexto, o curso de inglês como LE, ofertado como projeto de extensão da UFC, a Casa de Cultura Britânica, no período de 2017.2 a 2018.1.

No teste-piloto, foram usadas duas turmas, uma de SIV e outra de SVII, apenas para testar se algumas das decisões metodológicas surtiriam o efeito necessário para a confirmação de nossa hipótese inicial. Obtivemos resultados positivos já dentro do estudo-piloto como pode ser observado no exemplo de uma das questões utilizadas e no número de acertos da mesma, quando comparamos o pré-teste e o pós-teste na questão de número dois do grupo SVII no período da pilotagem.

Quadro 69 – Comparativo teste-piloto SVII

2ª Questão - Pré-Teste			2ª Questão - Pós-Teste			Evoução Pré x Pós
Item	Acertos	% Acertos	Item	Acertos	% Acertos	% GAP Acertos
<b>a</b>	5	33,33%	<b>a</b>	5	33,33%	0,00%
<b>b</b>	1	6,67%	<b>b</b>	6	40,00%	33,33%
<b>c</b>	6	40,00%	<b>c</b>	7	46,67%	6,67%
<b>d</b>	0	0,00%	<b>d</b>	2	13,33%	13,33%
<b>e</b>	3	20,00%	<b>e</b>	7	46,67%	26,67%
<b>f</b>	3	20,00%	<b>f</b>	5	33,33%	13,33%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>20,00%</b>	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>35,56%</b>	<b>15,56%</b>

Fonte: dados da pesquisa

Para a questão de número 2, tivemos um acerto de 18 (total de 20,00%), e após as intervenções e o ensino explícito de sândis, tivemos uma evolução para 35,56%, o que nos leva a um total de 15,56% de acertos no pós-teste. O sândi que teve mais eficiência na percepção após a instrução foi a elisão do som /d/. Os itens que continham as contrações de duas palavras também teve um acréscimo de sucesso. Porém, como havíamos comentado antes, a qualidade do áudio ainda foi questionada nessa turma para os áudios dos itens *d*, *e* e *f*.

O período de teste-piloto foi essencial para vermos problemáticas que poderiam acontecer na pesquisa de dados oficiais. E muitas foram as coisas a serem ajustadas, como o controle de tempo, ajustes no pré e pós-teste da pesquisa de dados oficiais, a necessidade de produzir o material de mídias próprias, já que o material de áudios utilizado no teste-piloto se mostrou deficiente; a necessidade de termos turmas-controles para observar se a metodologia e a hipótese elaborada realmente trariam resultados positivos para o que se pretendia. Com todos esses ajustes feitos, demos início ao período de pesquisa para os dados oficiais.

Nessa fase da pesquisa, lidamos com quatro grupos, dois de SII, ou seja, grupos iniciantes, e grupos de SVII, com níveis mais avançados de inglês como LE. As conduções de pré-teste, intervenções e pós-teste foram guiados de forma mais consciente pelo pesquisador, tudo devido à experiência prévia com o teste-piloto. De forma satisfatória, conseguimos mais uma vez constatar o efeito positivo que as instruções explícitas de sândis causaram nos aprendizes quando observamos os resultados questão a questão e, principalmente, quando fazemos uma análise por participante, como pode ser lembrando na tabela de grupo SII:

Quadro 70 – Comparativo SVII (continua)

Participante	Nº acertos no Pré-teste	Nota	Nº acertos no Pós-teste	Nota
<b>S II PE 1</b>	15	5,77	20	7,69
<b>S II PE 2</b>	4	1,54	6	2,31



Quadro 70 – Comparativo SVII (continuação)

<b>Participante</b>	<b>Nº acertos no Pré-teste</b>	<b>Nota</b>	<b>Nº acertos no Pós-teste</b>	<b>Nota</b>
<b>S II PE 3</b>	3	1,15	11	4,23
<b>S II PE 4</b>	5	1,92	20	7,69
<b>S II PE 5</b>	10	3,85	19	7,31
<b>S II PE 6</b>	14	5,38	12	4,62
<b>S II PE 7</b>	5	1,92	12	4,62
<b>S II PE 8</b>	3	3,85	5	1,15
<b>S II PE 9</b>	2	0,77	7	2,69
<b>Média da turma</b>	8	2,91	12	4,79

Fonte: dados da pesquisa.

Podemos constatar que os aprendizes do grupo experimental tiveram um aumento no número de acertos e em suas notas, consolidando de vez uma resposta afirmativa à pergunta norteadora dessa pesquisa acerca da influência do ensino explícito de aspectos suprasegmentais, no caso os sândis, da língua inglesa como um instrumento na aprendizagem perceptual da língua falada.

O ensino explícito dos sândis permitiu aos alunos uma melhor percepção auditiva, pois lhes apresentou aspectos mais específicos de pronúncia em contextos suprasegmentais. Os aprendizes internalizam, por intermédio da metalinguagem, o fato de que palavras podem perder sons, serem geminadas, modificadas, colocadas juntas e, pela prática guiada, podem ficar mais bem preparados para percebê-las auditivamente.

Apesar das poucas intervenções e de um tempo relativamente curto em que a instrução explícita dos sândis ocorreu para esta pesquisa, podemos observar o resultado positivo aqui conseguido. Com essa pesquisa, pregamos a importância de os professores, pesquisadores e aprendizes se dedicarem ao estudo e ao ensino desses aspectos de pronúncia, os sândis, para uma melhor percepção auditiva dos aprendizes. Lacunas devem ter ficado nesse estudo aqui apresentado, já que é um campo vasto. É possível que tenham havido problemas de condução, ou mesmo pontos que não ficaram nítidos; porém, nosso objetivo nunca foi esgotar o assunto. Talvez seja apenas mais um passo nos estudos de instrução explícita e, principalmente, no ensino explícito de sândis. Esperamos que, de alguma forma, contribua para futuras pesquisas na área do ensino de inglês como língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Escola de Educação, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- BARROS, Aidil J. P.; LEHFELD, Neide A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas.** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BISOL, Leda. Sândi externo: O processo e a variação. *In.*: KATO, Mary (org.). **Gramática do Português falado.** vol. 5. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2000. p.55-96.
- BRAMBILA, T. O. **Análise variacionista da ditongação como processo de sândi externo na fala de Lages/Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, 2015.
- CARDONA, G. R. *Introduzione all'etnolinguistica.* Torino: UTET, 2006.
- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D.M.; GOODWIN, J.M. **Teaching pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures.** The Hague: Mouton, 1957.
- \_\_\_\_\_ *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: The MIT Press, 1965.
- CORDER, S. P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. *In.*: MUÑOZ LICERAS, Juana. **La Adquisición de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Visor, 1992.
- COSTA, C.G.B.C. **O Processamento da Juntura Intervocabular por Bilíngues Tardios de Português Brasileiro e Inglês Americano.** Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of Language.** 3 ed. Cambridge University Press, 1997.
- DEKEYSER, R. The Robustness of Critical Period Effects in Second Language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, 22, p. 499-534.
- DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *La seconda lingua.* Bologna: Il Mulino, 1985.
- ECKERT, K.; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Lingu@gem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 15 jul. 2015.
- ELLIS, N. C. Usage-based and form-focused language acquisition: the associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 endstate. *In.*: ROBINSON, P.; ELLIS, N. C. (Eds.). **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition.** New York: Routledge, 2008. p. 90–125.

ELLIS, R. **Form-focused instruction and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008b.

ELLIS, R. Explicit form-focused instruction and second language acquisition. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. M. (Eds.). . **The handbook of educational linguistics**. Oxford, Massachusetts, Victoria: Blackwell Publishing, 2008c. p. 437–455.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FLEGE, J. E. Assessing constraints on second-language segmental production and perception. *In*: MAYER, A.; SCHILLER, N. (Eds) **Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production, Differences and Similarities**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. pp 319-355.

\_\_\_\_\_. Second-language speech learning: Theory, findings and problems. In: Strange, W. (Ed). **Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-language Speech Research**, Timonium, MD: York Press, 1995. pp. 233-277.

FRASER, H. **Teaching Pronunciation: A handbook for teachers and trainers Three Frameworks for an Integrated Approach**. Australia: DEYTA, 2001.

GARDNER, R; LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley: Newbury House, 1972.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILBERT, J.B. **Teaching pronunciation**. Using the prosody pyramid. New York: Cambridge University Press.

FRAWELEY, W; LANTOLF, J. **Second Language Discourse: A Vygotskyan Perspective**. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1 p. 19-44, 1985.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. Designs Patents Act, 1998.

HOLDEN, S. & ROGERS, M. **O Ensino da Língua Inglesa**. 1ª ed. São Paulo, Special Book Services Livraria, 2001

JOHNSON, M. **A Philosophy of Second Language Acquisition**. Londres: Yale University Press, 2004.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBERMAN, P. **On the acoustic Basis of the Perception of Intonation by Linguists.** In: *Word* 21, S. 40-54, 1965.

LIMA JÚNIOR, R. M. **Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira.** *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982010000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 Mar. 2017.

LUDWIG-GAVER, J. **Os processos de sândi externo: análise varicionista da fala de São Borja.** (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, 2008.

MACHADO, R. V. **Análise sociolinguística do processo de elisão da vogal a no dialeto pessoense.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, 2008.

MAROTTA, G. **Acquisizione linguística.** In: BECCARIA, G. L. (Org.). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica.* 3. ed. Torino: Einaudi, 2004.

MARÍN, F. M. Aportaciones de la linguística aplicada. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004

MARTÍN MARTÍN, J. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004.

MELO, N. J. F. **Estratégias conscientes de ensino – aprendizagem da pronúncia do inglês.** (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

MORLEY, J. A multidimensional curriculum design for speech-pronunciation instruction. In: MORLEY, J. (Org.) **Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions.** Bloomington: TESOL, 1994. Cap. 5, p. 64-91

MICHAEL, D. Some Replacements and Phonological Systems. *Linguistics* 126: 68-9, MURPHY, J. Pronunciation. In.: **Practical English Language Teaching.** Nunan. D. (pp. 111-128). Mac Graw Hill. 2002.

NOGUEIRA, M. V. **Aspectos segmentais dos processos de sândi vocálico externo no falar de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2007.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editora, 2014.

PENINGTON, M. **Phonology in English Language Teaching.** London and New York: Longman 1996.

PEROZZO, Reiner Vinicius. **Percepção de oclusivas não vozeadas sem soltura audível em codas finais do inglês (L2) por brasileiros: o papel do contexto fonético-fonológico, da instrução explícita e do nível de proficiência.** Dissertação – (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

PERRUCCI, Margareth. **The effect of sandhi-forms on L2 listening comprehension tasks.** (Mestrado em Linguística Aplicada e Língua Inglesa) Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

PRATOR, C.H.; ROBINETT, B.W. **Manual of American English Pronunciation.** Holt, EFL/ESLAdvanced. Fourth Edition, 1972.

RICHARD, J. C.; RENANDYA, W.A. **Methodology in Language Teaching.** Cambridge University, 2002.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.** 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral.** Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *In*: RIO GRANDE DO SUL. **Referencial curricular: Lições do Rio Grande.** V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

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

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. A. **Uma análise fonológica segmental do inglês de aprendizes brasileiros e o ensino de pronúncia numa perspectiva (sócio)interacionista e internacional: progressos, dificuldades e sugestões para o processo pedagógico.** Dissertação – (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Disponível em: <[http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes\\_4ed.pdf](http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2015.

SILVEIRA, R.; ALVES, U. **Noticing e Instrução Explícita: aprendizagem fonético-fonológica do morfema.** Ed. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

TRUBETZKOY, N. **Grundzü der Phonologie.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1958.

VEZ JEREMÍAS, J. M. Aportaciones de la Lingüística Contrastiva. *In*: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).** Madrid: SGEL, 2004.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

Centro de Humanidade

Programa de Pós-Graduação em Linguística

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa conduzida pelo pesquisador tem como objetivo investigar o efeito de diferentes atividades na aquisição da percepção auditiva de inglês. Para isso, usaremos áudios para testar sua percepção auditiva de pequenas frases em inglês. Ao todo, serão conduzidos dois testes de percepção, um em novembro e outro em dezembro. Alguns alunos também serão convidados a participar de pequenas oficinas de aprimoramento da percepção auditiva em inglês. Por fim, você será convidado a responder a um questionário sobre suas experiências com aprendizagem de línguas estrangeiras.

Você não será prejudicado no processo avaliativo da CCB, já que aos questionários e testes não serão atribuídas notas. Ressaltamos que suas respostas ao questionário e todos os dados de sua participação serão tratados com sigilo, não havendo, assim, divulgação de seu nome e sendo garantido seu anonimato. Ninguém além do pesquisador terá acesso aos questionários e testes.

A sua voluntariedade está garantida. Dessa forma, a qualquer momento você pode recusar-se a responder ou participar da pesquisa, podendo desistir de participar e retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo. Você poderá pedir esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento e depois que discutida e publicada.

Se você tiver qualquer dúvida, pode entrar em contato com o pesquisador no telefone (85) 9-9975-1567 ou pelos e-mails: thiagoribeiro Mendes@yahoo.com.br, thiagoprofessormendes@gmail.com.br.

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO APLICADO AOS  
ALUNOS**



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

Centro de Humanidade

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prof. Thiago Ribeiro Mendes

**QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.**

1. Nome completo: \_\_\_\_\_

2. Data: \_\_\_\_\_

3. Data de nascimento: \_\_\_\_\_

4. Idade: \_\_\_\_\_

5. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

6. Qual seu nível de escolaridade:

Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Graduação ( ) Pós-graduação ( ) outro ( )

7. Qual sua profissão: \_\_\_\_\_

8. Cidade/Estado onde nasceu: \_\_\_\_\_

9. Sempre morou na sua cidade natal? Sim ( ) Não ( )

10. Se não, onde mais morou em seu país? Indique as cidades e a sua idade quando morou lá.

Cidade	De	Até

11. Já morou ou estudou fora do seu país de origem? Sim ( ) Não ( )

12. Se já, onde morou ou estudou? Indique o(s) país(es) e cidade(s) e sua idade quando morou ou estudou lá

País	Cidade	De	Até

13. Qual a sua língua nativa? \_\_\_\_\_

14. Liste qualquer outra língua que você saiba.

Para cada uma, avalie a sua competência seguindo a seguinte escala:

Não é boa    1    2    3    4    5    Muito boa

Língua	Fala	Audição	Escrita	Gramática	Pronúncia

15. Para cada uma das línguas que você listou, indique abaixo o local e com que idade você a aprendeu e, se for o caso, se você a aprendeu formalmente (em escolas e cursos) ou informalmente (em casa, com amigos, no trabalho).

Língua	País	Idade	Formal (aulas-sim ou não)	Duração do curso formal (sim ou não)	Duração do aprendizado informal	Duração do curso Informal (sim ou não)

16. Para as línguas que você listou, avalie se você concorda com os enunciados usando a seguinte escala:

Não concordo    1    2    3    4    5    Concordo

Língua	Gosto de falar essa língua	Sinto-me confiante ao usar essa língua	Acho importante ser bom (boa) nessa língua

17. Você usa as línguas estrangeiras que sabe com outras pessoas? Caso sim, quem e com qual frequência?

---



---



---

18. Das línguas listadas, quais você usa para as seguintes atividades e por quantas horas por dia?

Atividade	Língua	Horas por dia
Ler		
Assistir televisão		
Escutar rádio		
E-mail, Internet		
Escrever		

19. Em geral, como é a sua predisposição para aprender novas línguas?

Não gosto    1    2    3    4    5    Gosto



20. Em geral, para você aprender uma nova língua é  
Difícil 1 2 3 4 5 Fácil

21. Indique as dificuldades que você possa a ter ao falar a língua estrangeira.

---

---

---

22. Indique as dificuldades que você possa ter ao ouvir a língua estrangeira.

---

---

---

22. Já participou de outros experimentos? Sim ( ) Não ( )  
Se sim, de quais?

---

---

**APÊNDICE C - INSTRUMENTAL UTILIZADO PARA O TESTE-PILOTO NO PRÉ-  
TESTE E PÓS-TESTE**



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**  
Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prof. Thiago Ribeiro Mendes

Pré-teste

Nome completo \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Número de controle \_\_\_\_\_

Caro estudante, para cada item a ser respondido, o professor irá repetir o áudio duas vezes dando-se um breve intervalo para escrever sua resposta. Caso não consiga responder a qualquer item, deixar em branco.

1. Escute e diga quantas palavras cada sentença possui. O quadro em cada item pode ser usado para transcrever o que você escutar:

a. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

d. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

e. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

f. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

g. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

2. Escute e transcreva seis sentenças no espaço abaixo:

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_
- f. \_\_\_\_\_

3. Escute e diga quantas palavras cada sentença possui. O quadro em cada item pode ser usado para transcrever o que você escutar:

a. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

d. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

e. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras \_\_\_\_\_

f. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Número de palavras\_\_\_\_\_

Número de palavras\_\_\_\_\_

4. Escute e transcreva no espaço abaixo:

- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_
- f. \_\_\_\_\_
- g. \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS ABERTAS

### Questionamentos

- 1) Indique as dificuldades que você possa ter ao *falar* a língua estrangeira.
- 2) Indique as dificuldades que você possa ter ao *ouvir* a língua estrangeira.

#### **SIV- Participante 1.**

Resposta 1) Acho o inglês muito difícil em todos os sentidos.

Resposta 2) A principal dificuldade para mim é o ritmo. Tanto o inglês como o espanhol são muito rápidos.

#### **SIV- Participante 2.**

Resposta 1) Cometer erros gramaticais, mesmo conhecendo a forma correta, devido ao nervosismo.

Resposta 2) Expressões regionais.

#### **SIV-Participante 3.**

Resposta 1) A pronúncia das palavras; e a dificuldade em seguir a gramática corretamente e ficar tentando traduzir para a língua nativa com a intenção de entender o que estou lendo, falando e ouvindo.

Resposta 2) Tentativa de ficar traduzindo e dependendo da velocidade que as sentenças são pronunciadas, não entender o que foi ouvido.

#### **SIV- participante 4.**

Resposta 1) pronúncia e gramática

Resposta 2) Rapidez

#### **IV- participante 5.**

Resposta 1) As dificuldades se limitam ao pouco tempo para estudar e, conseqüentemente, pouco tempo para praticar a fala

Resposta 2) O espanhol é fácil de ouvir, apesar das variações de sotaque. O francês é mais complicado de ouvir porque não é muito comum no Brasil.

#### **SIV- participante 6**

Resposta 1) gramática e vocabulário

Resposta 2) a depender da língua a dinâmica das frases.

#### **SIV-participante 7**

Resposta 1) pronúncia e vocabulário

Resposta 2) compreensão, vocabulário, pronúncia

**SIV- participante 8**

Resposta 1) tempo para estudar de forma adequada; acho que o vocabulário é um dos pontos que eu tenho mais dificuldade.

Resposta 2) entender palavras e como elas estão estruturadas dentro da gramática.

**SIV- participante 9**

Resposta 1) entender e ser entendido, além das contrações e gírias.

Resposta 2) a velocidade da fala

**SIV- participante 10**

Resposta 1) Todos os possíveis. Aliar regras gramaticais com a dinamicidade do oral, ter ritmo de fala satisfatório, não saber improvisar, etc.

Resposta 2) Querer aprender todos os elementos de cada frase ouvida e pouco vocabulário para entender o que é falado.

**SIV-participante 10**

Resposta 1) eu falar devagar

Resposta 2) eles falam rápido

**SIV- participante 11**

Resposta 1) vocabulário, pronúncia

Resposta 2) compreensão

**SIV participante 12**

Resposta 1) Inglês – eu tenho muita dificuldade com a pronúncia. Francês- eu tenho muita dificuldade com a estrutura do idioma.

Resposta 2) Eu tenho dificuldade de entender as palavras, e os tempos verbais. Eu tenho dificuldade de entender, devido a velocidade com que se fala o idioma.

**SIV- participante 13**

Resposta 1) nervosismo insegurança. Tenho muita dificuldade com pronúncia, principalmente. Tenho pouco vocabulário.

Resposta 2) não consigo compreender frases faladas rapidamente. Fico perdido e perco informações importantes.

**SVII-participante 1.**

Resposta 1) Pronúncia, diálogo com nativos, fluidez.

Resposta 2) velocidade com que os nativos falam.

**SVII- participante 2.**

Resposta 1) pensar na formação das frases em português. Insegurança ao falar.

Resposta 2) não ter uma compreensão do que escutei.

**SVII- participante 3.**

Resposta 1) pronúncia e gramática, para formular a frase corretamente; demora em emitir as frases

Resposta 2) frases rápidas

**SVII-participante 4.**

Resposta 1) falta de vocabulário

Resposta 2) sotaques carregados e desconhecidos

**SVII – participante 5.**

Resposta 1) As vezes me confundo em algo ou esqueço na hora. Pronúncia ou a palavra correta

Resposta 2) As vezes me confundo em algo.

**SVII- participante 6.**

Resposta 1) Entoação e velocidade da pronúncia, manter o ritmo

Resposta 2) Entoação, sotaque e velocidade da pronúncia.

**SVII- participante 7**

Resposta 1) esquecer certas expressões ou ficar nervoso

Resposta 2) Caso a dicção do falante seja muito rápida ou seja usada expressões desconhecidas por mim .

**SVII-participante 8**

Resposta 1) Tenho dificuldade em pronunciar a palavra corretamente ou não faço muito bem por desconhecer algumas palavras.

Resposta 2) Às vezes não ouço muito bem o que a outra pessoa falou por desconhecer a palavra ou por causa do sotaque de dela.

**SVII- participante 9**

Resposta 1) Autoconfiança e paciência para a reestruturação da frase que ainda não começou transmutar no idioma. (fluência)

Resposta 2) links e vocabulário que ainda não conheço.

**SVII- participante 10**

Resposta 1) – (não fez)

Resposta 2)- Sotaques ou velocidade podem ser um problema, dependendo do caso.

**APÊNDICE E - FRASES GRAVADAS PARA O PRÉ-TESTE, PÓS-TESTE E  
INTERVENÇÕES DA PESQUISA FINAL**

- A resume should be printed on professional looking paper, without borders of school buses or apples.
- I felt like my house was being broken into.
- What did that mean to her?
- It makes me so happy.
- What's he doing out here?
- He liked the way he looked.
- Let him go.
- Let her go.
- He is out of sugar.
- Ask him.
- Let them think about it.
- When I got outside, I noticed a bank machine across the street.
- I go to private classes.
- This plan might have worked if there had been more time and resources.
- Have you ever tried kissing someone?
- It could be a comercial.
- I think I read for entertainment rather than intelectual.
- The two were determined to be eight to 10 feet apart when the final shot was fired.
- Everybody is there because they want to be there.
- They react to that capability.
- She went to the Celebrate Fairfax festival and other community events.
- I want to write something in Fiction for that age group.
- She'll work part time for a home-care agency.
- All the things he says every day in his small mystic moments.
- I went to the methodist church.
- You're the one who's important in that department.
- Some people can forgive very easily
- This is very important, and we are keen to have this dialogue.
- As a sacrifice, he gives a heart to do a heart transplant.
- There's so many things that don't add up to anything.
- I can't say that I would make big changes in what I am doing.
- I guess that I would say I don't have a religion.
- I'm crazy about it.
- Other teachers I didn't relate to at all.
- So I believe I got a good education.
- My commute ended up getting longer and longer from the suburbs.
- There's a lot of energy in playing music.



- We're not idiots.
- I think that it depends on where you're from.
- There's a tremendous amount of respect between the teachers for one another.
- You become what you think.
- A little more exciting than sitting in a lecture.
- As far as I can tell, the public transport system is fine.
- I talk about food everyday.
- I do believe in evolution.
- He doesn't really have an answer for that.
- Pretty much regardless of the weather I'm walking to work.
- I have two brothers and sisters.
- I pay my loans every month.
- I'm a big skier.
- There's a couple of chairs that I really like.
- Her mother and father both went to the same school.
- Dusty's gonna blow this place up.
- Okay. I'm gonna give it.
- He's not gonna leave you.
- I gotta get going, he said.
- I gotta go before Dusty finds out I'm here.
- I've gotta do something about the kids, Gabe.
- I gotta go, Lana.
- Gotta pee, she said and hurried to the bathroom.
- Anything else you wanna avoid telling me?
- Wanna tell me what you're thinking, boss?
- "Do you wanna run or not?" he asked.
- Since we might not make it back tonight, you wanna, you know, do something here?
- You oughta make him try to get over that.
- I oughta help Ma, Rose of Sharon said.
- They oughta have some good huntin' up here.
- "He oughta wait a couple of years", Cathy said.
- Sometimes I think I oughta get back with my old lady.
- You really oughta get him to try to relax occasionally.

**APÊNDICE F - INSTRUMENTAL UTILIZADO PARA SEGUNDA FASE DA  
PESQUISA NO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE - TURMA BÁSICA - SII**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prof. Thiago Ribeiro Mendes

Pré-teste

Nome completo \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Número de controle \_\_\_\_\_

Caro estudante, para cada item a ser respondido, o professor irá repetir o áudio duas vezes dando-se um breve intervalo para escrever sua resposta. Por favor, responda cada item com caneta de tinta azul ou preta. Caso não consiga responder a qualquer item, deixar em branco.

1) Escute as seguintes sentenças e complete de acordo. Uma ou mais palavras podem ser usadas para completar as sentenças:

- a) A resume \_\_\_\_\_ printed on professional looking paper, without borders of school buses or apples.
- b) I go to \_\_\_\_\_.
- c) I \_\_\_\_\_ my house was being broken into.
- d) Have you ever \_\_\_\_\_ kissing someone through them?
- e) What \_\_\_\_\_ mean to her?
- f) It \_\_\_\_\_ be a comercial.
- g) Dusty's \_\_\_\_\_ blow this place up.

2) Escute as seguintes sentenças e complete de acordo. Uma ou mais palavras podem ser usadas para completar as sentenças:

- a) \_\_\_\_\_ go
- b) He was out \_\_\_\_\_
- c) They \_\_\_\_\_ that capability.
- d) There's so many things that don't add up anything.
- e) He's not \_\_\_\_\_ leave you.

3) Escute as seguintes sentenças e complete de acordo. Uma ou mais palavras podem ser usadas para completar as sentenças:

- a) I'm crazy \_\_\_\_\_
- b) Ask \_\_\_\_\_
- c) I \_\_\_\_\_ the methodist church.
- d) she'll work \_\_\_\_\_ for a home-care agency.
- e) there's a \_\_\_\_\_ energy in playing music.
- f) Do you \_\_\_\_\_ tell me what you are thinking?

4) Escute e complete as sentenças com uma ou mais palavras:

- a) The two were determined to be \_\_\_\_\_ 10 feet apart when the final shot was fired.
- b) All the things he says \_\_\_\_\_ his small mystic moments.
- c) You become \_\_\_\_\_ think.
- d) I do believe \_\_\_\_\_.
- e) As \_\_\_\_\_ i can tell the public transport system is fine.
- f) I'm \_\_\_\_\_ big skiie.
- g) I \_\_\_\_\_ go, Lanna.
- h) Anything else you \_\_\_\_\_ avoid telling me?

## APÊNDICE G - INSTRUMENTAL DO PRÉ E PÓS-TESTE DA PESQUISA FINAL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

Centro de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prof. Thiago Ribeiro Mendes

Pré-teste

Nome completo \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Número de controle \_\_\_\_\_

Caro estudante, para cada item a ser respondido, o professor irá repetir o áudio duas vezes dando-se um breve intervalo para escrever sua resposta. Por favor, responda cada item com caneta de tinta azul ou preta. Caso não consiga responder a qualquer item, deixar em branco.

1) Escute as seguintes sentenças e escreva de acordo.

a)
b)
c)
d)
e)
f)
g)

2) Escute as seguintes sentenças e escreva de acordo.

a)
b)
c)
d)
e)

3) Escute as seguintes sentenças e escreva de acordo.

a)
b)
c)
d)
e)
f)

4) Escute as seguintes sentenças e escreva de acordo.

a)
b)
c)
d)
e)
f)
g)
h)

## APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

Centro de Humanidade

Programa de Pós-Graduação em Linguística

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Ao Sr. Coordenador da Casa de Cultura

Prezado Prof.

Solicito autorização para a coleta de dados da pesquisa “O Efeito do Ensino Explícito de Sândis”, de minha total responsabilidade. A pesquisa tem como objetivo verificar como a instrução explícita de aprendizes de inglês como língua estrangeira em aspectos fonológicos, especialmente os sândis, podem facilitar a percepção auditiva, sua aprendizagem e, por sua vez, o ato comunicativo, no período semestral da Casa de Cultura Britânica 2017.2.

A participação dos alunos se dará de maneira voluntária e não será atribuída nenhuma nota avaliativa. O aluno terá sua participação atestada por intermédio da assinatura de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido que segue anexado. O aluno participará junto com o pesquisador e outros participantes de seis encontros com duração de 10 a 20 minutos, em um horário previamente acordado. O aluno receberá instrução e participará de atividades conduzidas. Ressaltamos que as respostas ao questionário e as atividades propostas serão tratadas com sigilo, não havendo assim, divulgação de nomes ou dados, impossibilitando, assim a identificação do aluno e sendo garantido seu anonimato. Ninguém além do pesquisador terá acesso aos questionários respondidos.

A coleta de dados será iniciada em setembro de 2017 e se estenderá até novembro de 2017. A conclusão desse estudo se dará em 2018, bem como a divulgação dos seus resultados por intermédio da publicação da dissertação.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento agora e no decorrer da pesquisa pelo thiagoribeiro Mendes@yahoo.com.br e pelo (85) 99751567.

Atenciosamente,

---

Thiago Ribeiro Mendes  
Programa de Pós Graduação em Linguística  
Universidade Federal do Ceará

---

Autorizo a coleta de dados e realização da pesquisa de acordo com os termos expostos acima.

Fortaleza, 5 de setembro

---

Prof.  
Coordenador da Casa de Cultura Britânica  
Universidade Federal do Ceará

## APÊNDICE I – RESPOSTAS TRANSCRITAS DOS ALUNOS

Semestre II Participante Experimental = SII PE + n°

S II PE 1	
<p style="text-align: center;">1</p> <p>a. Should be b. Prived class c. Sem resposta d. Try e. Did I f. Could g. Gonna</p>	<p style="text-align: center;">1.</p> <p>a. Should be b. Private class c. Tell be d. (incompresível) e. Did f. Could g. Gonna</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>a. Let him b. Sugar c. React d. Sem resposta e. Gonna</p>	<p style="text-align: center;">2.</p> <p>a. Let him b. Of sugar c. (imcompresível) d. Have e. Gonna</p>
<p style="text-align: center;">3</p> <p>a. About it b. Him c. Went d. time e. Lot of f. Wanna</p>	<p style="text-align: center;">3.</p> <p>a. About it b. Him c. Went to d. Hard time e. Lot of f. Wanna</p>
<p style="text-align: center;">4</p> <p>a. Eigh to b. Everyday in c. Sem reposta d. In Evolution e. as f. A g. Gotta h. Wanna</p>	<p style="text-align: center;">4.</p> <p>a. Eight to b. Every day in c. What you d. In Evolution e. Soon as f. A g. Gotta h. Wanna</p>



<p style="text-align: center;">S II PE 2:</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p>a. Sem resposta b. Class c. Sem resposta d. Tried e. Sem resposta f. Sem resposta g. Could h. Sem resposta</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. Let it b. Sem resposta c. Sem resposta d. Sem resposta e. Sem resposta</p> <p style="text-align: center;">3.</p> <p>a. About that b. Ask me c. Let d. Part time e. Sem resposta f. Sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. Eight b. Everyday c. Was d. Revolution e. Sem resposta f. A g. Get h. Sem resposta</p>	<p style="text-align: center;">1.</p> <p>a. a. sem resposta b. class c. sem resposta d. drink e. sem resposta f. cold g. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">2.</p> <p>a. let him go b. sem resposta c. sem resposta d. have e. early</p> <p style="text-align: center;">3.</p> <p>a. about it b. him c. light d. part time e. loudly</p> <p style="text-align: center;">4.</p> <p>a. sem resposta b. everyday c. what d. sem resposta e. says f. a g. get h. sem resposta</p>
---	--

S II PE 3	
1	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. sem reposta</li> <li>b. class</li> <li>c. sem reposta</li> <li>d. try</li> <li>e. do they</li> <li>f. cool</li> <li>g. sem resposta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. show</li> <li>b. class</li> <li>c. sem resposta</li> <li>d. try the</li> <li>e. to that</li> <li>f. cool</li> <li>g. close</li> </ul>
2	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. let i</li> <li>b. Sem resposta</li> <li>c. Sem reposta</li> <li>d. Sem resposta</li> <li>e. Go</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. let him</li> <li>b. of sugar</li> <li>c. sem respota</li> <li>d. had</li> <li>e. gonna</li> </ul>
3	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. About that</li> <li>b. In</li> <li>c. Want to</li> <li>d. Part time</li> <li>e. Sem resposta</li> <li>f. Sem reposta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. about it</li> <li>b. him</li> <li>c. want</li> <li>d. part time</li> <li>e. sem resposta</li> <li>f. sem resposta</li> </ul>
4	4
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Eight</li> <li>b. Everyday</li> <li>c. Was he</li> <li>d. A Revolution</li> <li>e. Fine</li> <li>f. A</li> <li>g. Got</li> <li>h. Wanna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. eight to</li> <li>b. everyday in</li> <li>c. was the</li> <li>d. Revolution</li> <li>e. Saw</li> <li>f. A</li> <li>g. Gotta</li> <li>h. Wanna</li> </ul>

<p>S II PE 4</p> <p>1.  a. shoul be  b. my class  c. sem resposta  d. sem resposta  e. your  f. could  g. sem resposta</p> <p>2.  a. let  b. sem resposta  c. want  d. have  e. sem resposta</p> <p>3.  a. about it  b. am  c. went to  d. party time  e. lot  f. sem resposta</p> <p>4.  a. eight  b. every day  c. sem resposta  d. a revolution  e. sem resposta  f. a  g. gotta  h. sem resposta</p>	<p>1.  a. Should be  b. Party  c. Thought that  d. Tried  e. Would that  f. Could be  g. Gonna  2</p> <p>a. Let it  b. Of sugar  c. React to  d. Add up  e. Gonna</p> <p>3.  a. About that  b. Him  c. Went to7part time  d. Lot of  e. Wanna</p> <p>4.  a. Eight to  b. Everyday in  c. What you  d. In Evolution  e. Far as  f. A  g. Gotta  h. Wanna</p>
--	---

<p style="text-align: center;">S II PE 5</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p>a. should be b. sem reposta c. thought d. try to e. did that f. could g. gonna</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. let it b. sem resposta c. react d. sem reposta e. gonna</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about it b. him c. went to d. part time e. lot of f. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. eight b. everyday c. what you d. in Evolution e. far as f. a g. gotta h. sem reposta</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p>a. should be b. go to class c. thought that d. try e. did f. could be g. gonna</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. let it b. of sugar c. react at d. add up e. gonna</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about that b. him c. went to d. part time e. lot of f. wanna</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. eight to b. everyday in c. what you d. in Evolution e. far as f. a g. gotta h. wanna</p>
---	---

<p style="text-align: center;">S II PE 6</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p>a. sem resposta b. buy the glass c. sem resposta d. sem resposta e. that f. could g. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. let you b. sure c. sem resposta d. sem resposta e. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about them b. him c. want d. part time e. lot f. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4.</p> <p>a. sem resposta b. every day c. another d. a Revolution e. sem resposta f. a g. got h. sem resposta</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p>a. sem resposta b. private class c. sem resposta d. tried e. sem resposta f. could be g. gonna</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. let's b. sure c. can d. sem resposta e. can</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about then b. him c. went to d. part time e. lot of f. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. sem resposta b. everyday c. what d. a Revolution e. far as f. a g. gotta h. wanna</p>
---	---

<p style="text-align: center;">S II PE 7</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p>a. sem resposta b. Friday class c. Sem resposta d. Try e. Sem resposta f. Sem resposta</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. Let it b. Sem resposta c. React d. Sem resposta e. Sem resposta</p> <p style="text-align: center;">3.</p> <p>a. About it b. Him c. Went d. Sem resposta e. Lot of f. Go</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. Eight b. Everyday c. What you d. In Revolution e. Sem resposta f. A g. Gotta h. Sem resposta</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p>a. should b. part c. sem resposta d. try e. that f. could g. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. let it b. sem resposta c. react d. it all e. gonna</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about it b. him c. went d. sem resposta e. lot of f. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. eight to b. everyday c. what you d. in Evolution e. start f. a g. gotta h. wanna</p>
--	--

<p style="text-align: center;">S II PE 8:</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p>a. sem resposta b. probably class c. sem resposta d. sem resposta e. sem resposta f. sem resposta g. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. let b. sem resposta c. aren't d. sem resposta e. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about that b. me c. went to d. part time e. sem resposta f. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. eight b. everyday c. sem resposta d. in inovation e. sem resposta f. a g. get h. sem resposta</p>	<p style="text-align: center;">1.</p> <p>a. of b. class c. sem resposta d. sem resposta e. to do f. come g. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">2.</p> <p>a. let b. sem resposta c. sem resposta d. had e. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about there b. him c. went d. part time e. sem resposta f. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. eight to b. every day in c. sem resposta d. in Evolution e. sem resposta f. sem resposta g. get h. sem resposta</p>
---	---

<p style="text-align: center;">S II PE 9</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p>a. sem resposta b. class c. sem resposta d. tried e. to that f. could g. the</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. let it b. sure c. real d. sem resposta e. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about that b. him c. arrive d. her time e. loudly f. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. eight b. everyday c. sem resposta d. sem resposta e. files f. a g. sem resposta h. sem resposta</p>	<p style="text-align: center;">1.</p> <p>a. sem resposta b. other class c. complete d. drunk e. there f. could be g. came</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. let you b. sure c. react d. have up e. only</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. about that b. him c. like d. part time e. loudly f. sem resposta</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. eight to b. Everyday in c. Whaat this d. In Evolution e. Says f. A g. Sem resposta h. Sem resposta</p>
---	--



## Semestre II Participante Controle = SII PE + n°

<p><u>SII PC 1</u></p> <p>1.  a. sem resposta  b. pare in closs  c. don't  d. sem resposta  e. the o  f. could  g. sem resposta</p> <p>2.  a. love  b. children  c. 're  d. had  e. sem resposta</p> <p>3.  a. about it  b. am  c. have  d. time  e. sem resposta  f. sem resposta</p> <p>4.  a. eight  b. everyday  c. more  d. evolution  e. sem respota  f. a  g. 'm  h. are</p>	<p>1.  a. short  b. pare in classe  c. go to  d. sem resposta  e. did  f. could  g. sem respostas</p> <p>2.  a. let  b. children  c. are  d. any  e. sem resposta</p> <p>3.  a. a behind  b. you  c. sem resposta  d. sem resposta  e. lought  f. sem respostas</p> <p>4.  a. eight  b. every day  c. was  d. evolution  e. sem resposta  f. a  g. 'm  h. sem resposta</p>
---	--

SII PC 2

1.  
 a. sem resposta  
 b. by the class  
 c. toubli  
 d. trike  
 e. did you a  
 f. cool  
 g. sem respostas

2.  
 a. let  
 b. sem resposta  
 c. are  
 d. have  
 e. sem resposta

3.  
 a. you  
 b. I'm  
 c. went  
 d. part times  
 e. lot  
 f. sem resposta

4.  
 a. sem resposta  
 b. every day  
 c. was  
 d. sem resposta  
 e. sem resposta  
 f. a  
 g. get  
 h. are

1.  
 a. show be  
 b. prie the class  
 c. don't le  
 d. trake  
 e. did  
 f. could  
 g. you

2.  
 a. let  
 b. sem resposta  
 c. aren't  
 d. are  
 e. sem resposta

3.  
 a. you about  
 b. 'm  
 c. went  
 d. hate time  
 e. little  
 f. was

4.  
 a. eight  
 b. every day  
 c. was  
 d. evolution  
 e. sem resposta  
 f. a  
 g. gut  
 h. sem resposta

SII PC 3

1.  
 a. sem resposta  
 b. party class  
 c. though  
 d. sem resposta  
 e. that  
 f. could  
 g. a

2.  
 a. let  
 b. sem resposta  
 c. aren't  
 d. sem resposta  
 e. sem resposta

3.  
 a. about it  
 b. am  
 c. went  
 d. part time  
 e. litte  
 f. are

4.  
 a. two by  
 b. every day  
 c. what you  
 d. a revollution  
 e. past  
 f. a  
 g. get  
 h. sem resposta

1.  
 a. is on the  
 b. party class  
 c. going into  
 d. sem resposta  
 e. that  
 f. could  
 g. ghost

2.  
 a. let  
 b. shelve  
 c. aren't  
 d. sem resposta  
 e. can

3.  
 a. about it  
 b. sem resposta  
 c. went  
 d. part time  
 e. little  
 f. wanna

4.  
 a. sem resposta  
 b. every day  
 c. what you  
 d. on revolution  
 e. sem resposta  
 f. may  
 g. get  
 h. sem resposta

SII PC 4

1.  
 a. shoul be  
 b. my class  
 c. sem resposta  
 d. sem resposta  
 e. your  
 f. could  
 g. sem resposta

2.  
 a. let  
 b. sem resposta  
 c. want  
 d. have  
 e. sem resposta

3.  
 a. about it  
 b. am  
 c. went to  
 d. party time  
 e. lot  
 f. sem resposta

4.  
 a. eight  
 b. every day  
 c. sem resposta  
 d. a revolution  
 e. sem resposta  
 f. a  
 g. gotta  
 h. sem resposta

1.  
 a. shoub  
 b. by my class  
 c. probably  
 d. sem resposta  
 e. do the  
 f. couldn't  
 g. sem resposta

2.  
 a. let it  
 b. sem resposta  
 c. aren't  
 d. metter  
 e. gonna

3.  
 a. about it  
 b. him  
 c. went  
 d. park time  
 e. lot of  
 f. sem resposta

4.  
 a. eight  
 b. every day  
 c. was  
 d. in revolution  
 e. sem resposta  
 f. a  
 g. gotta  
 h. sem resposta

SII PC 5

1.  
 a. Sem resposta  
 b. ballet class  
 c. sem resposta  
 d. sem resposta  
 e. did you  
 f. sem resposta  
 g. closed

2.  
 a. let  
 b. sem resposta  
 c. sem resposta  
 d. There  
 e. sem resposta

3.  
 a. sem resposta  
 b. an  
 c. went  
 d. sem resposta  
 e. lot  
 f. sem resposta

4.  
 a. it  
 b. every day  
 c. sem resposta  
 d. a revolution  
 e. sem resposta  
 f. a  
 g. sem resposta  
 h. sem resposta

1.  
 a. Sem resposta  
 b. class  
 c. probably  
 d. sem resposta  
 e. sem resposta  
 f. sem resposta  
 g. close

2.  
 a. let  
 b. shure  
 c. sem resposta  
 d. there  
 e. sem resposta

3.  
 a. sem resposta  
 b. i'm  
 c. went to  
 d. incompreensível time  
 e. lot  
 f. sem resposta

4.  
 a. eight  
 b. sem resposta  
 c. sem resposta  
 d. in a revolution  
 e. sem resposta  
 f. a  
 g. sem resposta  
 h. sem resposta

SII PC 6

1.
  - a. should be
  - b. out the class
  - c. public
  - d. sem resposta
  - e. that
  - f. could
  - g. sem resposta

2.
  - a. let it
  - b. sugar
  - c. react
  - d. at all
  - e. gonna

3.
  - a. about that
  - b. him
  - c. was
  - d. part time
  - e. lot
  - f. sem resposta

4.
  - a. sem resposta
  - b. every day
  - c. what you
  - d. in evolution
  - e. sem resposta
  - f. a
  - g. get
  - h. more

1.
  - a. should be
  - b. the class
  - c. thought
  - d. try
  - e. do that
  - f. could
  - g. sem resposta

2.
  - a. let it
  - b. of sugar
  - c. sem resposta
  - d. at all
  - e. gonna

3.
  - a. about that
  - b. him
  - c. was
  - d. part time
  - e. lot of
  - f. sem resposta

4.
  - a. each
  - b. everyday
  - c. sem resposta
  - d. in evolution
  - e. sem resposta
  - f. gotta
  - g. wanna
  - h.

SII PC 7

1.
  - a. should be
  - b. body class
  - c. sem resposta
  - d. try
  - e. did you
  - f. could
  - g. going

2.
  - a. let you
  - b. sugar
  - c. reacted
  - d. have
  - e. sem resposta

3.
  - a. your
  - b. him
  - c. went to
  - d. part time
  - e. lot
  - f. sem resposta

4.
  - a. sem resposta
  - b. every day
  - c. as you
  - d. in revolution
  - e. sem resposta
  - f. sem resposta
  - g. sem resposta
  - h. are

1.
  - a. sem resposta
  - b. private class
  - c. told you that
  - d. sem resposta
  - e. sem resposta
  - f. could
  - g. sem resposta

2.
  - a. let you
  - b. sure
  - c. 're
  - d. sem resposta
  - e. sem resposta

3.
  - a. your mother
  - b. him
  - c. went to
  - d. part time
  - e. lot of
  - f. sem resposta

4.
  - a. sem resposta
  - b. everyday in
  - c. what you
  - d. sem resposta
  - e. far as
  - f. sem resposta
  - g. det
  - h. are

SII PC 8

1.
  - a. should
  - b. class
  - c. thought
  - d. try
  - e. did you
  - f. could
  - g. ain't
  
2.
  - a. let it
  - b. sugar
  - c. sem resposta
  - d. metter
  - e. gonna
  
3.
  - a. about it
  - b. him
  - c. went to
  - d. part time
  - e. lot of
  - f. sem resposta
  
4.
  - a. sem respota
  - b. every day in
  - c. what you
  - d. in a revolution
  - e. sem resposta
  - f. a
  - g. got
  - h. sem resposta

1.
  - a. should be
  - b. private class
  - c. thought that
  - d. try
  - e. do that
  - f. could be
  - g. sem resposta
  
2.
  - a. let it
  - b. sure
  - c. react
  - d. metler
  - e. gonna
  
3.
  - a. about it
  - b. him
  - c. went to
  - d. part time
  - e. lot of
  - f. sem resposta
  
4.
  - a. sem resposta
  - b. everyday in
  - c. what you
  - d. in revolution
  - e. sem resposta
  - f. a
  - g. gotta
  - h. sem resposta



SII PC 9

1.  
 a. should  
 b. class  
 c. told me  
 d. sem resposta  
 e. did it  
 f. could  
 g. sem resposta

2.  
 a. sem resposta  
 b. to her  
 c. really  
 d. are  
 e. sem resposta

3.  
 a. about that  
 b. me  
 c. read  
 d. part time  
 e. sem resposta  
 f. sem resposta

4.  
 a. eight  
 b. everyday  
 c. with  
 d. evolution  
 e. five  
 f. my  
 g. sem resposta  
 h. are

1.  
 a. should  
 b. pimer class  
 c. don't  
 d. your  
 e. is  
 f. could  
 g. in

2.  
 a. let's  
 b. should  
 c. aren't  
 d. sem resposta  
 e. sem resposta

3.  
 a. your  
 b. him  
 c. rent  
 d. part time  
 e. light  
 f. sem resposta

4.  
 a. eight  
 b. everyday  
 c. was  
 d. in evolution  
 e. sem resposta  
 f. my  
 g. sem resposta  
 h. want

SII PC 10

1.  
 a. sem resposta  
 b. party class  
 c. tought that  
 d. try  
 e. is  
 f. could  
 g. see

2.  
 a. let in  
 b. suggar  
 c. reaction  
 d. sem resposta  
 e. gone

3.  
 a. about it  
 b. him  
 c. went to  
 d. part timee  
 e. lot  
 f. sem resposta

4.  
 a. eight  
 b. every day  
 c. what you  
 d. in revolucion  
 e. sem resposta  
 f. sem resposta  
 g. get  
 h. sem resposta

1.  
 a. sem resposta  
 b. sem resposta  
 c. thought  
 d. try  
 e. sem resposta  
 f. could  
 g. see a

2.  
 a. let in  
 b. suggar  
 c. reaction  
 d. sem resposta  
 e. gone

3.  
 a. about it  
 b. him  
 c. went to  
 d. part time  
 e. lot  
 f. sem resposta

4.  
 a. eight  
 b. everyday  
 c. what he  
 d. in evolucion  
 e. sem resposta  
 f. a  
 g. got  
 h. wanna

SII PC 11

1.
  - a. shoulb
  - b. class
  - c. totally told
  - d. requi
  - e. that
  - f. could
  - g. doesn't

2.
  - a. let it
  - b. sugar
  - c. sem resposta
  - d. sem resposta
  - e. gonna

3.
  - a. about that
  - b. sem resposta
  - c. like too
  - d. part
  - e. lot of
  - f. sem resposta

4.
  - a. sem resposta
  - b. everyday
  - c. what you
  - d. revolucion
  - e. sem resposta
  - f. a
  - g. gotta
  - h. are

1.
  - a. sholb
  - b. class
  - c. don't
  - d. see
  - e. is that
  - f. coull
  - g. sem resposta

2.
  - a. let's
  - b. sem resposta
  - c. react
  - d. have
  - e. going

3.
  - a. about that
  - b. him
  - c. like
  - d. time
  - e. lot of
  - f. sem resposta

4.
  - a. eight
  - b. everyday
  - c. sem resposta
  - d. in evolucion
  - e. sem resposta
  - f. a
  - g. got
  - h. sem resposta

SII PC 12

1.
  - a. sure be
  - b. party then class
  - c. sem resposta
  - d. try
  - e. that
  - f. could
  - g. stay on

2.
  - a. let you
  - b. sugar
  - c. incompreensível
  - d. sem resposta
  - e. gonna

3.
  - a. about it
  - b. i am
  - c. went to
  - d. part time
  - e. lot of
  - f. sem resposta

4.
  - a. eight
  - b. everyday in
  - c. what he
  - d. sem resposta
  - e. sem resposta
  - f. a
  - g. gonna
  - h. sem resposta

1.
  - a. should be
  - b. ? class
  - c. sem resposta
  - d. sem resposta
  - e. that
  - f. could be
  - g. in the

2.
  - a. let in
  - b. sugar
  - c. sem resposta
  - d. sem resposta
  - e. in the

3.
  - a. about that
  - b. him
  - c. went to
  - d. part time
  - e. lot of
  - f. sem resposta

4.
  - a. sem resposta
  - b. everyday in
  - c. what you
  - d. in evolution
  - e. sem resposta
  - f. a
  - g. gotta
  - h. sem resposta

## Semestre SVII Partecipante Experimental = SVII PE + n°

<u>SVII PE 1- Daniel 1</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sem risposta</li> <li>b. That was five pounds</li> <li>c. I thought .....</li> <li>d. Sem risposta</li> <li>e. I want to meet her</li> <li>f. It could be a ....</li> <li>g. Sem risposta</li> </ul>	<p style="text-align: center;">1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Should be...professional...school buses or apples</li> <li>b. I work power class</li> <li>c. I thought my house</li> <li>d. I'm gonna tried kissing someone</li> <li>e. What... winter</li> <li>f. It could be</li> <li>g. ...for</li> </ul>
<p style="text-align: center;">2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Sem risposta</li> <li>b. He's our shipper</li> <li>c. We're out</li> <li>d. For someones things I dont want to....anything</li> <li>e. He's not gonna leave you</li> </ul>	<p style="text-align: center;">2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. What no</li> <li>b. He is our</li> <li>c. ...out to that</li> <li>d. There are so many things I don't like anything</li> <li>e. He's not gonna leave you</li> </ul>
<p style="text-align: center;">3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. I'm crazy about it</li> <li>b. I ask him</li> <li>c. I want to</li> <li>d. So work hard...</li> <li>e. He's a large</li> <li>f. ... you think it was</li> </ul>	<p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. I'm crazy about it</li> <li>b. I asked him</li> <li>c. I went to...this church</li> <li>d. So work hard hard time for a</li> <li>e. There's a lot of</li> <li>f. Why is...</li> </ul>
<p style="text-align: center;">4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. ...was fired</li> <li>b. Sem risposta</li> <li>c. It become what you think</li> <li>d. I do...</li> <li>e. Sem risposta</li> <li>f. Sem risposta</li> <li>g. I got a problem</li> <li>h. Anything awesome</li> </ul>	<p style="text-align: center;">4.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Final...is fired</li> <li>b. All the things she says</li> <li>c. It become what you think</li> <li>d. I do believe in a</li> <li>e. Sem risposta</li> <li>f. I'm a ....</li> <li>g. I gotta work now</li> <li>h. Anything.....here?</li> <li>i.</li> </ul>

SVII PE 2

1

- a. Should be practice professionals papers school bus and air
- b. I don't...a class
- c. I thought that house has brokes in two
- d. Have you one more time because it is true them?
- e. What do that
- f. It could be comercial
- g. Doesn't you feel

2

- a. Let ir go
- b. He is out sugar
- c. The react that you can't believe
- d. There are some many things
- e. He doesn't believe you

3

- a. A crazy about it
- b. Ask him
- c. I went to the... church
- d. Sure work a part time in a emergency
- e. There is a lot of many music
- f. What do you think boss?

4

- a. A part .....shopping fired
- b. All the things he says everday
  - c. What do you think
  - d. I do believe in revolution
  - e. As...the transpor tis fine
  - f. I'm a big skier
  - g. I gotta go
  - h. Anything els ....telling me

1

- a. A resination should be practice all the professional paper apples
- b. I go to private class
- c. I thought.....may house was in to
- d. Have you ever tried somenos through them?
- e. What do you thaat with her
- f. It could be a comercial
- g. Does it ..... place out?

2

- a. Let it go
- b. Here is out of sugar
- c. We react to the kid
- d. Thre's many things that don't have
- e. He's not gonna leave you

3

- a. A crazy about it
- b. Ask him
- c. I went to the bathroom to
- d. So I work part time to emrgency
- e. There's a lot of energy in playing music
- f. What else do you think your boss?

4

- a. The two of shopping...was fired
- b. Almost thing that... says
- c. You become
- d. I did.. believe in evolution
- e. I sae what i can tell you that transpor tis fine
- f. I'm big skier
- g. I gotta go we know
- h. Anything else you.... telling me?

SVII PE 3

1

- a. Shoud professional looking papers glasses
- b. I'll go to party class
- c. I... my house broking into
- d. Have you ever someone true them?
- e. Or wanted ....wind her?
- f. It could be show
- g. Does ...up

2

- a. Let it go
- b. He is...sugar
- c. We ...reality
- d. ....anything
- e. He's nota t wides

3

- a. I'm crazy that
- b. May ask him?
- c. Bedroom structs
- d. So work party hard for home emergency
- e. Sem resposta
- f. What hour he taking bus?

4

- a. Was fired
- b. All we need success everyday in smal company
- c. Here we come what is it
- d. I'll do Revolution
- e. ... is fine
- f. I'm busy here
- g. I got it go!
- h. Anything else one more?

1

- a. ...papers school
- b. I'll go to part class
- c. I told you my house... too
- d. Can you ... though the
- e. Meet her
- f. Sem resposta
- g. In this place up

2

- a. Let it o
- b. He's out of sugar
- c. Cut build
- d. There open anything
- e. He is not believe you

3

- a. I'm crazy about it mother
- b. An I ask him?
- c. I'm read to
- d. So work hard
- e. There's a lot of play music
- f. Why .....boss?

4

- a. The children
- b. Everyday in.....moments
- c. He we come
- d. I'll revolluiton
- e. Fine
- f. Sem resposta
- g. I gotta go now
- h. Anything else more time after me?

<u>SVII PE 4</u>	
<p style="text-align: center;">1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. A resume should be printed on preofessional looking papers without bordes, school (incompreesível) or apples</li> <li>b. I go to party class</li> <li>c. I thought my house broken in</li> <li>d. Have you ever tried kissing someone through them</li> <li>e. Why did I mean to her?</li> <li>f. It should be acrush on</li> <li>g. Does he is go me blow this place out</li> </ul>	<p style="text-align: center;">1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. a resumi shoul be printed on professional looking paper without border school glasse or apples</li> <li>b. A go to private class</li> <li>c. I...my house has been broken into</li> <li>d. Have you ever tried to kiss someonee through them</li> <li>e. What did that mean to her?</li> <li>f. It could be a commecial</li> <li>g. Dustin is gonna blow</li> </ul>
<p style="text-align: center;">2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Let me go</li> <li>b. He is out sure</li> <li>c. React capability</li> <li>d. There's so many things that don't let up anything</li> <li>e. It's not gonna leave you</li> </ul>	<p style="text-align: center;">2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Let me go</li> <li>b. He is out of sugar</li> <li>c. Capability</li> <li>d. There is so many things don't add up anything</li> <li>e. He is not gonna leave you</li> </ul>
<p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. I'm crazy about that</li> <li>b. Ask him</li> <li>c. I went to the ....church</li> <li>d. She work part time for a homework agency</li> <li>e. Thre's a lot of energy in playing music</li> <li>f. Tell me what you thinking boss</li> </ul>	<p style="text-align: center;">3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. I'm crazy about it</li> <li>b. Ask him</li> <li>c. I went to the...church</li> <li>d. So work part time for home care emergency</li> <li>e. Thre's a lot of energy in playing music</li> <li>f. Tell me what you're thinking boss</li> </ul>
<p style="text-align: center;">4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. The two children eight true fired</li> <li>b. Are the things he says everyday small mistake moments</li> <li>c. He'll come what you think?</li> <li>d. I do believe in Evolution</li> <li>e. As far as I can tell the public transport system is fine</li> <li>f. I'm a bit skier</li> <li>g. I got a</li> <li>h. Anything else you ....telling me?</li> </ul>	<p style="text-align: center;">4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Saint peter park was find</li> <li>b. Says everyday in small moment</li> <li>c. You'll become what do you think</li> <li>d. I do believe in Evolution</li> <li>e. As far as I can tell the public transport system is fine</li> <li>f. I'm a big skier</li> <li>g. I g go Lina</li> <li>h. Anything else you ... telling me?</li> </ul>



SVII PE 5

1

- a. A resume should be painting on professional papers, without borders or school buses and apples
- b. I go to private class
- c. I thought that my house was broke into
- d. Have you ever try kissing someone through them?
- e. ...mean to her
- f. It could be a comercial
- g. Gossip is gonna blow this place up

2

- a. Let me go
- b. He is our sugar
- c. He react
- d. There are so many things that .....anything
- e. He's not going to believe you

3

- a. I'm crazy about it
- b. I ask him
- c. I went to tha back of the church
- d. Should work hard time for the...agency.
- e. There is a lot of energy in playing music
- f. ...what you think he was

4

- a. ... when the final shot was find
- b. All the things he says evryday.. every moments.
- c. He'll come ..... wht dou think?
- d. I do believe in Evolution
- e. ...the public transpor tis fine
- f. I'm a big skier
- g. I got to go right now
- h. Anything else you want to avoid telling me?

1

- a. A resume should be printed on professional looking paper, without bordes, school buses or apples
- b. I got to private class
- c. I thought that my house was broke in two
- d. Have you ever try kissing someone through them?
- e. What did that mean to her?
- f. It could be a comercial
- g. ...gonna blow this place up

2

- a. let him go
- b. he is out of sugar
- c. the react...abilty
- d. there are so many things that don't add up anything
- e. He's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about it
- b. I asked him [
- c. I went to the bath of this church
- d. So work part time for a care agency
- e. There is a lot of energy on playing music
- f. What is all that you are thinking boss?

4

- a. The two would be 8 or 10 feet apart ... the final shot was fired
- b. All the things he says everyday
- c. ...what do you think?
- d. I do believe in Evolution
- e. As far as I can tell the public trasnport system is fine
- f. I'm a bit skier
- g. I got to go, you know
- h. Antything else you want to avoid telling me?

## SVII PE 6

1

- a. A resume should be printed on professional looking paper, without ... buses or apples
- b. I go to private class
- c. I thought my house would be...
- d. Can the other track....someone thought whrn?
- e. But what did that mean to her?
- f. It could be a comercial.
- g. Does it gonna blown this place up

2

- a. Now you go
- b. He's our sugar
- c. They react to their capability
- d. There's so many thing thats dont end to anything
- e. He's not gonna leave you

3

- a. I'm going crazy about it
- b. It's must
- c. I went to the metods church
- d. She Works quite time for a home care agency
- e. There a loto f energy at playing music
- f. Want to tell me what you thinking, boss?

4

- a. The two of you...when
- b. All the thins you says eveyday
- c. You've become what you've said
- d. I do believe in Evolution
- e. As for as I na tell where nothing wrong with the Picture transport
- f. I'm bit scared
- g. I gotta go, you know
- h. Anything else you wann tell me

1

- a. The resume should be printed on professional looking paper
- b. I go to privaate class
- c. I thoughtly ...my house
- d. HAVe you (incompreensível) him by someone
- e. But what did that mean to her
- f. It could be a comercial
- g. Does he gonna blow this place up

2

- a. Let him go
- b. He is out of sugar
- c. They'll react to her capabiltiy
- d. There's so many things that don't add up anything
- e. He's not gonna live

3

- a. I'm crazy about it
- b. Ask him
- c. I went to tha (incompreensível) church
- d. Should work part time at the home care agency
- e. There's a loto of energy at playing music
- f. Wanna tell me what your're thinking boss

4

- a. The two of you haad to been
- b. All the things he says everyday in his...
- c. You become what you think
- d. I do believe in Evolution
- e. As fine as I can tell the public transpor tis fine
- f. I'm a bit scared
- g. I gotta go, you know
- h. Anything else you wannavoid telling me?

SVII PE 7

1

- a. Without school buses or apples
- b. I'll go to Friday class
- c. I thought my house would be broken i too
- d. Have you ever tried kissing someone
- e. What did I mean to her?
- f. It could be at
- g. Blow this place up

2

- a. Let it up
- b. He is our
- c. Ability
- d. There are so many thing that dont
- e. He's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about that
- b. Sem resposta
- c. ;i went to the church
- d. She'll work part time for homecaring
- e. There's a lot of energy in playing music
- f. ....what you're thinking

4

- a. The two
- b. All the things you says everyday
- c. You become what you think
- d. I do belive in Evolution
- e. The public transpor tis fine
- f. I'm a
- g. I got to go here
- h. Anything else you want telling me?

1

- h. A resume should be printed on a professional looking paper without apples
- i. I go to private class
- j. I thought that my house broken into
- k. Have you ever tried kissing someone
- l. What did that mean to her?
- m. It could be a comercial
- n. ... is gonna blow this place up
- o.
- p.
- q. let them go
- r. he is our sugar
- s. sem resposta
- t. there are so many things that don't let up anything
- u. he's not gonna leave you
- v.
- w. 3
- x. I'm crazy about it
- y. Sem resposta
- z. I went to the church
- aa. She'll work part time for home care agency
- bb. There' a lot of energy in playing music
- cc. What's your thinking boss?
- dd.
- ee. 4
- ff. The two of your
- gg. All the things you says everyday in small moments
- hh. You can what you think
- ii. I do believe in Evolution
- a. As far as I can tell you the public transport system is fine
- b. I'm bite
- c. I got a
- d. Anything else you wann tell me?

SVII PE 8 -Lais

- a. A reumee should be printed on professional school papers
- b. I go to class
- c. I thought that my house was broke into
- d. Have you ever tried kissing someone
- e. What did that mean to her
- f. It could be the
- g. Does upload up

2.

- a. Let me go
- b. He's outo fo sugar
- c. Their react
- d. Theres so many things
- e. He's not gonna you

3.

- a. I'm crazy about it
- b. I asked him
- c. I went to the back of the church
- d. Works part time for a home care agency
- e. There's a lot of energy when paly music
- f. What's that you think

4

- a. Depart of a fire
- b. All the things he said small
- c. He become what he
- d. I do believe in Evolution
- e. As (incomprensível) I can say the public transpor tis fine
- f. I'm a bit scared
- g. I gotta go, you know
- h. Anything else challenge

1

- a. A resume should school paper
- b. I go to a private class
- c. I thought my house was being broke into
- d. Have you ever tried kissing someone through them
- e. What did that mean to her
- f. It could be at the
- g. I'll blow this place up

2

- a. Let him go
- b. He's out of sugar
- c. The react
- d. There's so many things don't add up anything
- e. He's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about it
- b. Ask him
- c. I went to the .... in the church
- d. Should work part time for a home care agency
- e. There's a lot o f energy in playing music
- f. Why..... what you're thinking boss

4

- a. The two eight to tem ...shop was fired
- b. All the things he says everyday
- c. H'll become what he think
- d. I do belive in Evolution
- e. As far as I can tell the public transpor tis fine
- f. I'm a bit scared
- g. I gotta go you know
- h. Anything else you me

SVII PE 9

1

- a. A resume should be printed on professional paper without border or
- b. I go to .....the class
- c. I.....my house was broken into
- d. Ccan you .....prove them
- e. What did that mean to her?
- f. He could be the....shop
- g. He gonna blow this place up

2

- a. Let her go
- b. He is out of
- c. He react to
- d. Theres' so many things that ....to anything
- e. He's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about it
- b. I asked him
- c. I went to the methodist church
- d. She Works part time for honecave agency
- e. There's a lot of energy in playing music
- f. Why thinking

4

- a. The .... when the final not was (incompresível)
- b. All day things he say every day ...moments
- c. He become .... sing
- d. I do believe i Revolution
- e. As far I can say the transport sistem is fine
- f. I'm a big skeeing
- g. I got to go =, you know
- h. Anything else you want to telling me?

1

- a. a resume should be printed in a professional looking paper without ....
- b. I go to a private class
- c. I told that my house had broken into
- d. Have you .... kissing through them
- e. What did that meant to her
- f. It could be a comercial
- g. Blown this place up

2

- a. Let you go
- b. He is out of sugar
- c. He react ...of...
- d. There' so many things that don't (incompresível) anything
- e. He's not gonna leave you

1

- a. I'm crazy about it
- b. Ask him
- c. I went to the church
- d. Should work part time in home core agency
- e. There's a lot of energy in playing music
- f. Tell me what you're thinking boss?

4

- a. ... final shot was fired
- b. All the things he says everyday momenty
- c. You become what you think
- d. I do believe in Evolution
- e. As fast as ia can tell in public tranSPORT is fine
- f. I'm a big skier
- g. I got to go , you know
- h. Annything else you want to tell me

## Semestre SII Participante Controle = SVII PC + n°

<u>SVII PC 1</u>	1
<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. A resume should be printed on paper without</li> <li>b. I go to .....</li> <li>c. I.....my house was broken into</li> <li>d. ....prove them</li> <li>e. What did that mean to her?</li> <li>f. He could be the....</li> <li>g. gonna blow this place up</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>h. Should be practice professionals papers</li> <li>i. I...a class</li> <li>j. I thought that house has brokes in two</li> <li>k. because it is true them?</li> <li>l. What do that</li> <li>m. It could be comercial</li> <li>n. Doesn't you feel</li> </ul>
<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Let her go</li> <li>b. He is O</li> <li>c. He react to</li> <li>d. Theres' so many things that ....to anything</li> <li>e. He's not gonna leave you</li> </ul>	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>f. Let ir go</li> <li>g. He is out sugar</li> <li>h. The react that you can't believe</li> <li>i. There are some many things</li> <li>j. He doesn't believe you</li> </ul>
<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. I'm crazy about it</li> <li>b. I asked</li> <li>c. I went to the methodist church</li> <li>d. She part time for ..... agency</li> <li>e. There's a lot of energy in playing music</li> <li>f. Why thinking</li> </ul>	<p>3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>g. A crazy about it</li> <li>h. I Ask</li> <li>i. I went to the... church</li> <li>j. Sure work a part time in a emergency</li> <li>k. There is a lot of many music</li> <li>l. What do you think boss?</li> </ul>
<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. when the final not was (incomprensível)</li> <li>b. All day things he say every day ...moments</li> <li>c. He .... sing</li> <li>d. I do believe in Revolution</li> <li>e. As far I can say the transport sistem is fine</li> <li>f. I'm a big skeeing</li> <li>g. I got to go</li> <li>h. you know Anything else you want to telling me?</li> </ul>	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. A part .....</li> <li>b. All the things he says everyday</li> <li>c. What do you think</li> <li>d. I do believe in revolution</li> <li>e. As...the transpor tis fine</li> <li>f. I'm a big skier</li> <li>g. I gotta go</li> <li>h. Anything els ....telling me</li> </ul>

SVII PC 2

1

- a. buses or apples
- b. I'll go to .... class
- c. I .....t my house would be broken i too
- d. Have you ever tried kissing someone
- e. What did I mean to her?
- f. It could be at..... this place up

2

- a. Let it up
- b. He is our
- c. Sem resposta
- d. There are so many thing that dont
- e. He's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about that
- b. Sem resposta
- c. i went to the church
- d. She'll work part time for homecaring
- e. There's a lot of energy in playing music
- f. When you're thinking

4

- a. incompreensível All the things you ....
- b. You become what you think
- c. I do belive in Evolution
- d. The public transpor tis fine
- e. I'm a
- f. I gotta go here
- g. Anything else you want telling me?

1

- a. ...papers school
- b. I'll go to part class
- c. I told you my house... too
- d. Can you ... though the
- e. Meet her
- f. this place up

2

- a. Let it
- b. He's out of sugar
- c. Cut build
- d. There .....anything
- e. He is goonna believe you

3

- a. I'm crazy about it
- b. I ask him?
- c. I went to....(incompreensível)
- d. Incompreensível
- e. There's a lot of play music
- f. Why .....boss?

4

- a. The children Everyday in.....moments
- b. He we come
- c. I'll revolluitor
- d. Sem resposta
- e. Sem resposta
- f. I gotta go now
- g. Anything else more time after me?

SVII PC3

1

- a. A resume should be painting on papers, without borders or school buses and appels
- b. I go to private class
- c. I thought that my house was broke into
- d. try kissing someone through them?
- e. ...mean to her
- f. It could be a comercial
- g. gonna blow this

2

- a. Let me go
- b. He is our sugar
- c. He react
- d. There are so many things that .....anything
- e. He's not going to believe you

3

- a. I'm crazy about it
- b. I ask him
- c. I went to tha back of the church
- d. Should work hard time for the...agency.
- e. (incomprensível) is energy in playing music
- f. ...what you think he was

4

- a. the final shot was find
- b. All the things he says evryday.. every moments.
- c. He'll come ..... wht dou think?
- d. I do believe in Evolution
- e. ...the public transpor tis fine
- f. I'm a big skier
- g. I got to go right now
- h. Anything else you want to avoid telling me?

1.

- a. A reumeee should be printed on professional school papers
- b. I go to class
- c. I thought that ..... was broke into
- d. Have you ever tried kissing someone
- e. What did that mean to her
- f. It could be the
- g. Incomprensível

2

- a. Let me go
- b. He's outo fo sugar
- c. Their react
- d. Theres so many things
- e. He's not gonna you

3

- a. I'm crazy about it
- b. I asked him
- c. I went to the back of the church
- d. Works for a home care agency
- e. There's energy when paly music
- f. What's that you think

4

- a. Depart of a fire
- b. All the things he said small
- c. He become what he
- d. I do believe in Evolution
- e. As (incomprensível) I can say the public transpor tis fine
- f. I'm a bit scared
- g. I gotta go, you know
- h. Anything else challenge



<p style="text-align: center;">SVII PC 4</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p>a. resume should be on professional looking paper, without ... buses or apples</p> <p>b. I go to private class</p> <p>c. I my house would be...</p> <p>d. Can the .....track....someone thought whrn?</p> <p>e. what did that mean to her?</p> <p>f. It could be a comercial.</p> <p>g. gonna blown this place up</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p>a. sem resposta</p> <p>b. He's out sugar</p> <p>c. They react to their capability</p> <p>d. There's so many thing thats dont end to anything</p> <p>e. He's not gonna leave you</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. I'm crazy about it</p> <p>b. Sem resposta</p> <p>c. I went to the church</p> <p>d. She Works quite time for a home care agency</p> <p>e. There a lot of energy</p> <p>f. Want to tell me what you thiking , boss?</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. Sem reposta</p> <p>b. All the thins you says eveyday</p> <p>c. You've become what you've said</p> <p>d. I do believe in Evolution</p> <p>e. As for as I na tell where nothing wrong with the</p> <p>f. I'm bit scared</p> <p>g. I gotta go, you know</p> <p>h. Anything else ..... tell me</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p>a. A resumeu should be printed on preofessional looking papers without bordes, school (incompresível) or apples</p> <p>b. I go to party class</p> <p>c. I thought my house broken in</p> <p>d. Have you ever tried kissing someone through them</p> <p>e. Why did I mean to her?</p> <p>f. It should be acrush on</p> <p>g. Does he is this place out</p> <p style="text-align: center;">2.</p> <p>a. Let me go</p> <p>b. He is out sure</p> <p>c. React capability</p> <p>d. There's so many things that don't let up anything</p> <p>e. It's not gonna leave you</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p>a. I'm crazy about that</p> <p>b. Ask him</p> <p>c. I went to the ....church</p> <p>d. She work part time for a homework agency</p> <p>e. Thre's a lot of energy in playing music</p> <p>f. what you thinking boss</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p>a. The two children eight true fired</p> <p>b. Are the things he says everyday moments</p> <p>c. He'll come what you think?</p> <p>d. I believe in Evolution</p> <p>e. As far as I can tell the public transport system is fine</p> <p>f. I'm a bit skier</p> <p>g. I got a</p> <p>h. Anything you ....telling me?</p>
---	--

## SVII PC5

1.

- a. A resume should be
- b. Without school buses or apples
- c. I go to .....class
- d. I thought my house would be broken i too
- e. Have you ever tried kissing someone
- f. What did I mean to her? It could be .....(incomprensível)
- g. Sem resposta

2

- a. Let it ....
- b. Sem resposta
- c. Ability
- d. There are so many thing that dont
- e. He's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about that
- b. Sem resposta
- c. i went to the church
- d. She'll work part time for homecaring
- e. There's a lot of energy in playing music
- f. what you're thinking

4

- a. sem resposta
- b. All the things you says everyday
- c. You become what you think
- d. I do believe in Evolution
- e. The public transpor tis fine
- f. I'm a bigger
- g. I got to go here
- h. Anything else you want telling me?

1.

- a. A resume should be painting on professional papers, without borders or school buses and appels
- b. I go to private class
- c. I thought that my house was broke into
- d. Have you ever try .....through them?
- e. ...mean to her
- f. It could be a comercial
- g. Sem reposta

2

- a. Let me go
- b. He is out sugar
- c. He react
- d. There are so many things that .....anything
- e. He's not going .....you

3

- a. I'm crazy about it
- b. I .....
- c. I went to the church
- d. Should work hard time for the...agency.
- e. There is alot o energy in playing music
- f. When you think he was

4

- a. ... when the final shot was find
- b. he says evryday.. every moments.
- c. He'll come ..... wht dou think?
- d. I do believe in Evolution
- e. ...the public transpor tis fine
- f. I'm a big skier
- g. I got to go right now
- h. Anything else you want to avoid telling me?

## SVII PC6

1

- a. ...papers school
- b. I'll go to part class
- c. I told you my house... too
- d. Can you ... though the
- e. Meet her
- f. Sem resposta
- g. In this place up
- h. Does he go ...

2

- a. Let it
- b. He's out of sugar
- c. Cut build
- d. There open anything
- e. He is not believe you

3

- a. I'm crazy about it mother
- b. An I ask him?
- c. I'm r..... to
- d. So work hard
- e. There's a lot of play music
- f. Why .....boss?

4

- a. The children
- b. Everyday in.....moments
- c. He we come
- d. I'll revolluiton
- e. incompreensível
- f. Sem resposta
- g. I gotta go now
- h. Anything else more time after me?

1

- a. A resumeu should be printed on professional looking papers without bordes, school (incompreensível) or apples
- b. I go to party class
- c. I thought my house broken in
- d. Have you ever tried kissing someone through them
- e. Why did I mean to her?
- f. It should be acrush on
- g. Does he is go me blow this place out

2

- a. Let me go
- b. He is out sure
- c. React capability
- d. There's so many things that don't let up anything
- e. It's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about that
- b. Ask him
- c. I went to the ....church
- d. She work
- e. Thre's a lot of energy in playing music
- f. Tell me thinking boss

4

- a. The two children eight true fired
- b. Are the things he says everyday small mistake moments
- c. He'll come what you think?
- d. I do believe in Evolution
- e. can tell the public transport system is fine
- f. I'm a bit skier
- g. I got a
- h. Anything else you ....telling me?

## SVII PC7

1

- a. A resume should be
- b. Sem resposta
- c. I thought .....
- d. Sem resposta
- e. meet her
- f. It could be a ....
- g. He gonna blow

2

- a. Sem resposta
- b. He's our
- c. We're out
- d. For someones things I dont want to....anything
- e. He's not gonna leave you

3.

- a. I'm crazy about it
- b. I ask him
- c. I want to
- d. So work hard...
- e. He's a large
- f. ... you think it was

4

- a. Sem resposta
- b. Sem resposta
- c. It becommes what you think
- d. Sem resposta
- e. Sem resposta
- f. Sem resposta
- g. I got a problem
- h. Anything awesome

1

- a. A resume should be printed on professional paper
- b. I go to .....the class
- c. I.....my house was broken into
- d. Ccan you .....prove them
- e. mean to her?
- f. He could be the....shop
- g. He gonna blow

2

- a. Let her go
- b. He is out of
- c. Sem resposta
- d. Theres' so many things that ....to anything
- e. He's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about it
- b. I asked him
- c. I went to the methodist church
- d. She Works part time for honecave agency
- e. There's a lot of energy playing
- f. Why thinking

4

- a. The .... when the final not was (incompresível)
- b. All day things he say every day ...moments
- c. He become .... sing
- d. I do believe i Revolution
- e. As far I can say the transport sistem is fine
- f. I'm a big skeeing
- g. I got to go =, you know
- h. Anything else you want to telling me?

## SVII PC8

1

- a. A resumee should be printed on school papers
- b. I go to ...
- c. I thought that my house was broke into
- d. Have you ever tried kissing someone
- e. What did that mean to her
- f. It could be Does upload up

2.

- a. Let me go
- b. He's outo fo sugar
- c. Their react
- d. Theres so many things
- e. He's not gonna you

3.

- a. I'm crazy about it
- b. Ask me
- c. I went to the back of the church
- d. Works part time for a home care agency
- e. There's a lot of energy when paly music
- f. What's that you think

4

- a. Sem resposta
- b. he said small
- c. He become what he
- d. I do believe in Evolution
- e. As (incompreensível) I can say the public transpor tis fine
- f. I'm a bit scared
- g. I gotta go, you know
- h. Anything else challenge

1

- a. The resume should be printed on professional paper
- b. I go to private class
- c. I ...my house
- d. Have you him by someone
- e. But what did that mean to her
- f. It could be a comercial
- g. Does he gonna blow this place up

2

- a. Let him go
- b. He is out of sugar
- c. They'll.....her
- d. There's so many things that don't add up anything
- e. He's not gonna live

3

- a. I'm crazy about it
- b. Ask me
- c. I went to tha (incompreensível) church
- d. Should work part time at the home care agency
- e. There's a loto of energy at playing music
- f. What tell me what your're thinking boss

4

- a. The two of you haad to been
- b. All the things he says ...
- c. You become what you think
- d. I do believe in Evolution
- e. As fine as I can tell the public transpor tis fine
- f. I'm a bit scared
- g. I gotta go, you know
- h. Anything else you wannavoid telling me?

## SVII PC9

1

- a. Sem resposta
- b. I'll go to part class
- c. Incompreensível ... too
- d. Can you ... though the
- e. Meet her
- f. Sem resposta
- g. In this place up

2

- a. Let it o
- b. He's out of sugar
- c. Sem resposta
- d. There open anything
- e. He is not believe you

3

- a. I'm crazy about it mother
- b. An I ask him?
- c. I want to
- d. So work hard
- e. There's a lot of play music
- f. Why .....boss?

4

- a. The children
- b. Everyday in.....moments
- c. He we come
- d. I'll revolluiton
- e. Fine
- f. Sem resposta
- g. I gotta go now
- h. Anything else more time after me?

1

- a. Sem resposta
- b. That was five pounds
- c. I thought .....
- d. Sem resposta
- e. I want to meet her
- f. It could be a ....
- g. Sem resposta

2

- a. Sem resposta
- b. He's our shipper
- c. We're out
- d. For someones things I dont want to....anything
- e. He's not gonna leave you

3.

- a. I'm crazy about it
- b. I ask him
- c. I want to
- d. So work hard...
- e. There's a
- f. ... you think it was

4

- a. Sem resposta
- b. Sem resposta
- c. It becommme what you think
- d. I do...
- e. Sem resposta
- f. Sem resposta
- g. I got a problem
- h. Anything awesome

## SVII PC 10

1

- a. Should be practice professionals papers school bus and air
- b. I don't...a class
- c. I thought that house has brokes in two
- d. Have you one more time because it is true them?
- e. What do that
- f. It could be comercial
- g. Doesn't you feel

2

- a. Let ir go
- b. He is out sugar
- c. The react that you can't believe
- d. There are some many things
- e. He doesn't believe you

3

- a. A crazy about it
- b. Ask him
- c. I went to the... church
- d. Sure work a part time in a emergency
- e. There is a lot of many music
- f. What do you think boss?

4

- a. ....shopping fired
- b. All the things he says everday
- c. What do ...
- d. I do believe in revolution
- e. As...the transpor tis fine
- f. I'm a big skier
- g. I gotta go
- h. Anything els ....telling me

1

- a. A resumeu should be printed on preofessional looking papers without bordes, school (incompresível) or apples
- b. I go to party class
- c. I thought my house broken in
- d. Have you ever tried kissing someone through them
- e. Why did I mean to her?
- f. It should be acrush on
- g. Does he is go me blow this place out

2

- a. Let me go
- b. He is out sure
- c. React capability
- d. There's so many things that don't let up anything
- e. It's not gonna leave you

3

- a. I'm crazy about that
- b. Ask him
- c. I went to the ...church
- d. She work part time for a homework agency
- e. Thre's a lot of energy in playing music
- f. Tell me what you thinking boss

4

- a. The two children eight true fired
- b. Are the things he says everyday small mistake moments
- c. He'll come what you think?
- d. I do believe in Evolution
- e. the public transport system is fine
- f. I'm a bit skier
- g. I got a
- h. Anything else you ....telling me?

**ANEXO A – ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL**

the international phonetic alphabet (2005)

consonants (pulmonic)	LABIAL		CORONAL				DORSAL				RADICAL		LARYNGEAL
	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Palato-alveolar	Retroflex	Alveolo-palatal	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Epi-glottal	Glottal
Nasal	m	ɱ	n		ɳ	ɲ		ŋ	ɴ				
Plosive	p b		t d		ʈ ɖ	c ɟ		k g	q ɢ	ʔ	ʔ̰		
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	ħ̰ ʕ̰	h ɦ	
Approximant		ʋ	ɹ		ɻ	j		ɰ					
Tap, flap		ⱱ	ɾ		ɽ								
Trill	ʙ		r						ʀ			ʀ̰	
Lateral fricative			ɬ ɮ		ɮ̰	ɬ̰		ɮ̰					
Lateral approximant			l		ɭ	ʎ		ʟ					
Lateral flap			ɺ		ɻ̰								

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a modally voiced consonant, except for murmured ɦ. Shaded areas denote articulations judged to be impossible. Light grey letters are unofficial extensions of the IPA.

Fonte: Associação Fonética Internacional (2019).

