

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Andrezza Simonini Souza

**Um estudo de caso sobre percepção de junturas e
proeminências em inglês como LE**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2010**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Andrezza Simonini Souza

**Um estudo de caso sobre percepção de junturas e
proeminências em inglês como LE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Madureira.

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2010**

Banca Examinadora

À Profa. Dra. Sandra Madureira por todo carinho e dedicação na orientação deste trabalho e por ter despertado meu interesse pela Fonética Acústica.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Izilda e José, que me ensinaram a perseguir meus ideais com dedicação e coragem.

Ao meu irmão, Andrei, pela presença sempre constante em minha vida.

Aos meus familiares por me darem estímulo para crescer.

Às amigas Andréia Garcia, Maria Elizabete Santiago, Valesca Pereira e Diana Martins, grandes incentivadoras do meu desenvolvimento profissional.

À eterna amiga Fernanda Simões, pela sinceridade, confiança, companhia e compreensão.

A Régis Gomes, pelo carinho, apoio e compreensão.

Aos colegas do LAEL e do LIAAC, especialmente Eloiza Ceresso e Fabíola D`Agostini, pelo estímulo durante o desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Maria Fachin Soares e ao Prof. Me. Amaury Flávio Silva, pelas sugestões no exame de qualificação desta dissertação.

Aos professores do LAEL pela competência e disposição em compartilhar experiências, especialmente à Profa. Dra. Zuleica Camargo.

A todos os meus alunos, pelo interesse, participação e confiança em meu trabalho.

E a todos aqueles que por um lapso não mencionei, mas que colaboraram para esta pesquisa: abraços fraternos!

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar e comparar a percepção de junturas entre palavras e palavras em posição de foco em sentenças em inglês por alunos com vários anos de estudo de língua inglesa fora do contexto regular de ensino e alunos com pouco ou nenhum estudo de inglês fora da escola regular. Perguntou-se em que grau o número de anos de estudo de inglês fora da escola regular poderia ser um fator de contribuição para uma maior facilidade em depreender os constituintes de uma seqüência fonológica caracterizada por processos de junturas entre as palavras e em perceber palavras em posição de foco em textos orais de língua inglesa como LE. Os dados analisados partiram de duas atividades elaboradas de duas cenas do seriado *Smallville*: uma, com frases para o preenchimento de lacunas com junturas de palavras; e a outra, com frases para a marcação de palavras em posição de foco. A análise fundamentou-se em teorias sobre a compreensão oral e nas bases fonético-acústicas para a análise de junturas e proeminências. Os resultados obtidos mostraram que há diferentes processamentos envolvidos na percepção de junturas. Os alunos com mais tempo de estudo de inglês apoiaram-se em conhecimentos semânticos e sintáticos, além de fonéticos. Estratégias de *top-down* foram utilizadas por esses alunos na tentativa de atribuição de sentido ao que fora ouvido. Os alunos com pouco ou nenhum estudo de inglês apoiaram-se, exclusivamente, no que fora percebido. Estratégias de *bottom-up* e interferências da língua materna foram evidenciadas nas respostas desses alunos. Não houve diferença na percepção de junturas em relação aos níveis de estudo de inglês. Concluiu-se que o número de anos de inglês não foi fator determinante para a percepção de proeminências..

Palavras-chaves: compreensão oral, junturas entre palavras, percepção e proeminência.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating and comparing the perception of junctures among words and words in focus position in English sentences for students with several years of English studies outside regular education and students with little or no English studies outside regular school. It was questioned to what degree the number of years of English studies outside the regular school could be a contributing factor to greater ease in inferring the constituents of a sequence characterized as phonological processes of junctures among words and in perceiving words in focus position in oral English language as FL. The analyzed data came from two activities prepared based on two scenes of the show *Smallville*: one, with sentences to fill in gaps, and the other with phrases for marking words in focus position. The analysis was based on theories of oral comprehension and the acoustic-phonetic basis for the analysis of junctures and prominence. The results showed that there are different processes involved in perception of junctures. Students with more time of English study relied on semantic and synthetic knowledge, and phonetic as well. Top-down strategies of were used by these students in attempting to attribute meaning to what had been heard. Students with little or no English study relied exclusively on what was perceived. Bottom-up strategies and the interference of mother tongue were found in the responses of these students. There had been no difference in the perception of junctures in relation to levels of difficulty. There was link between production and perception of prominent words in English statements. It was concluded that the number of years of English was not a determinant for the perception of prominence.

Keywords: oral comprehension, junctures among words, perception and prominence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Justificativa	2
Questões de pesquisa.....	4
Objetivo	5
1. QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE A COMPREENSÃO ORAL.....	6
1.1 A compreensão oral em LE.....	7
1.2 Estratégias de aprendizagem de compreensão de LE.....	10
1.3 Processos de percepção e compreensão da fala	11
2. A JUNTURA E A PROEMINÊNCIA E AS BASES FONÉTICO-ACUSTICAS PARA SUAS ANÁLISES.....	17
2.1 Fonética e Fonologia	18
2.1.1 Fonética Acústica	19
2.2 A onda sonora.....	19
2.3 A espectrografia da fala	26
2.4 As pistas acústicas	28
2.5 Processos fonológicos	29
2.6 Junturas	30
2.6.1 Junturas simples	30
2.6.2 Junturas complexas	31
2.7 Proeminência	32

3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	34
3.1 A escolha da metodologia de pesquisa	35
3.2 Contexto de pesquisa	36
3.3 Sujeitos de pesquisa	37
3.4 Constituição do perfil dos alunos participantes	39
3.5 <i>Corpus</i> de pesquisa	41
3.6 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados	46
3.6.1 Atividade de preenchimento de lacunas com palavras ou expressões marcadas por processos de junturas simples e complexas	46
3.6.2 Atividade de marcação em posição de foco nas sentenças	48
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	51
4.1 Análise dos resultados quanto às palavras e seqüências de palavras caracterizadas por processos de junturas simples e complexas.....	52
4.1.1 Análise dos enunciados marcados por junturas simples.....	52
4.1.1.1 Análise do enunciado <i>She`s got a boyfriend, Lex</i>	52
4.1.1.2 Análise do enunciado <i>A high school boyfriend isn`t a husband</i>	56
4.1.1.3 Análise do enunciado <i>And I bet if you ask Lana</i>	59
4.1.2 Análise dos enunciados marcados por junturas complexas.....	62
4.1.2.1 Análise do enunciado <i>This is the perfect time for you to ask her out ...</i>	62
4.1.2.2 Análise do enunciado <i>he`s an obstacle</i>	66
4.1.2.3 Análise do enunciado <i>Why are you doing this?</i>	70

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Exemplo de onda sonora do enunciado “That was a joke” em um intervalo de tempo de 0.6s.	20
FIGURA 2a: Diferenças de frequência entre a vogal [o], 306 Hz (esquerda) e a vogal [i], 250 Hz (direita), em um intervalo de tempo de 0,03s.	21
FIGURA 2b: Diferenças de amplitude entre a vogal [o] (esquerda) e a vogal [i] (direita), em um intervalo de tempo de 0,03s.	21
FIGURA 3: Exemplo de onda periódica. Vogal [i] em um intervalo de tempo de 0.03s.	22
FIGURA 4: Exemplo de onda periódica. Consoante nasal [m] em um intervalo de tempo de 0.03s.	22
FIGURA 5: Exemplo de onda periódica. Aproximante lateral [l] em um intervalo de tempo de 0.03s.	22
FIGURA 6: Exemplo de onda aperiódica. Consoante fricativa alveolar [s] em um intervalo de tempo de 0.03s.	23
FIGURA 7: Exemplo de onda aperiódica. Consoante fricativa palatoalveolar [ʃ] em um intervalo de tempo de 0.03s.	23
FIGURA 8: Exemplo de onda silenciosa seguida de ruído transiente. Fase de fechamento dos articuladores, que antecede a plosão (ruído transiente) da plosiva alveolar surda [t].	24
FIGURA 9: Exemplo de onda transiente. Fase da plosão da plosiva alveolar surda [t].	24

FIGURA 10: Forma da onda, espectrograma de banda larga com camadas de segmentação ortográfica e fonética, respectivamente, do enunciado “much better”. O traço na posição horizontal próximo a onda sonora representa a ressonância, caracterizada pela barra de sonoridade; as setas direcionadas para baixo representam o ruído transiente; e a curva representa o ruído contínuo.	25
FIGURA 11: Forma da onda, espectrograma de banda larga com estrutura formântica da vogal [ε] da palavra “better” produzida no enunciado “much better”.	26
FIGURA 12: Forma da onda, espectrograma de banda larga com camada de segmentação do enunciado “That was a joke”.	27
FIGURA 13: Forma da onda, espectrograma de banda estreita com camada de segmentação do enunciado “That was a joke”.	28
FIGURA 14: Forma da onda, espectrograma de banda larga exemplificando a junção entre as palavras “perfect time”.	31
FIGURA 15: Forma da onda, espectrograma de banda larga exemplificando a junção entre as palavras “sitting in a”.	31
FIGURA 16: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado <i>She`s get a boyfriend, Lex.</i>	53
FIGURA 17: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado <i>A high school boyfriend isn`t a husband.</i>	17
FIGURA 18: Forma da onda, espectrograma de banda larga e camada de segmentação da palavra “isn`t”.	58

FIGURA 19: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado *And I bet if you ask Lana.* 59

FIGURA 20: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação da juntura entre as palavras “for you to ask her out”. 63

FIGURA 21: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado *he`s an obstacle.* 67

FIGURA 22: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado *Why are you doing this?* 70

FIGURA 23: Forma da onda, espectrogramas de banda larga com contorno de f0, camadas de segmentação e de valores de f0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *That`s why I`m sitting in a coffee shop attempting to wade through a Russian classic.* 74

FIGURA 24: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0, camadas de segmentação e de valores de f0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *That was a joke, Clark.* 76

FIGURA 25: Forma da onda, espectrogramas de banda larga com contorno de f0, camadas de segmentação e de valores de f0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *Radiohead to be exact and I get a couple of tickets.* 78

FIGURA 26: Forma da onda, espectrogramas de banda larga com contorno de f0, camadas de segmentação e de valores de f0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *Something came up the last minute and I was wondering if you`d like to go, you know, with me* 81

FIGURA 27: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0, camadas de segmentação e de valores de f0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *Hey Lana, are you busy?* 83

FIGURA 28: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0, camadas de segmentação e de valores de f0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *Where did you get these?* 85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “she`s”, “get” e “a”.	54
QUADRO 2: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “isn`t”, e “a”.	57
QUADRO 3: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “bet”, e “if”.	60
QUADRO 4: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “for”, “you”, “to”, “ask”, “her” e “out”.	64
QUADRO 5: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “he`s”, “an”, “obstacle”.	68
QUADRO 6: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “why”, “are”, “you”.	71
QUADRO 7: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado <i>That`s why I`m sitting in a coffee shop attempting to wade through a Russian classic.</i>	75
QUADRO 8: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado <i>That was a joke, Clark.</i>	77
QUADRO 9: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado <i>Radiohead to be exact and I get a couple of tickets.</i>	79

QUADRO 10: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado <i>Something came up the last minute and I was wondering if you`d like to go, you know, with me</i>	82
QUADRO 11: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado <i>Hey Lana, are you busy?</i>	84
QUADRO 12: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado <i>Where did you get these?</i>	86

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Questionário – Perfil dos alunos	99
ANEXO 2: Teste auditivo-perceptivo 1	102
ANEXO 3: Teste auditivo-perceptivo 2	103

ÍMBOLOS DO ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL

Consoantes

p <u>pat</u>	f <u>fine</u>	j <u>you</u>	r <u>better</u>
b <u>ball</u>	v <u>cover</u>	h <u>house</u>	ŋ <u>behind</u> (RP)*
t <u>time</u>	ə <u>author</u>	m <u>mother</u>	‡ <u>obstacle</u>
d <u>doctor</u>	ð <u>weather</u>	n <u>nose</u>	
k <u>came</u>	s <u>Sue</u>	ŋ <u>sing</u>	
g <u>game</u>	z <u>zoo</u>	l <u>love</u>	
tʃ <u>chip</u>	ʃ <u>ship</u>	r <u>read</u>	
dʒ <u>giraffe</u>	ʒ <u>measure</u>	w <u>why</u>	

Vogais

ɪ <u>bit</u>	i <u>beat</u>	ɔ <u>bought</u>
ɛ <u>get</u>	ei <u>face</u>	ə <u>about</u>
æ <u>bat</u>	ai <u>fire</u>	ə <u>bird</u>
ɑ <u>lot</u>	ɔi <u>boy</u>	
ʌ <u>but</u>	aʊ <u>house</u>	
ʊ <u>book</u>	u <u>boot</u>	

*RP – *Received Pronunciation* – também conhecido como *BBC English*. Uma forma de produção característica do sul da Inglaterra.

Introdução

Justificativa

Muitas palavras da língua inglesa, como *shopping center*, *pet shop*, *self service*, *workshop*, *check-up*, *office boy* entre outras expressões, já estão incorporadas ao vocabulário dos brasileiros. Elas estão presentes tanto na televisão, no cinema e na música quanto em áreas específicas, como na informática onde são comuns os termos *backup*, *download*, *mouse*, *e-mail*, *home page*, *online*, *scanner*, etc.

A língua inglesa se tornou uma língua de destaque internacional por estar inserida no contexto das ciências e tecnologias, da aviação, das relações diplomáticas, dos esportes e, principalmente, turismo, e sua procura nos institutos de idiomas cresceu vertiginosamente devido à aproximação entre as pessoas e às negociações entre os países.

Muitos são os fatores que levam uma pessoa a se interessar pelo aprendizado de língua estrangeira, doravante LE, e procurar um instituto de línguas. Os propósitos podem variar de acordo com os interesses ou necessidades de cada um, que geralmente estão ligados aos estudos, trabalho ou lazer.

Em consonância com a relevância dada à aprendizagem de língua estrangeira, está a inclusão de uma disciplina de LE. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nº 9.394/96 propôs que fosse incluído no currículo escolar desde a quinta série do Ensino Fundamental, o ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira moderna, com o objetivo de propiciar ao aluno uma aproximação às várias culturas e conseqüentemente a integração em um mundo globalizado.

Entretanto, o ensino de LE nas escolas regulares se diferencia do ensino das escolas de idiomas. O foco das escolas de idiomas é a comunicação efetiva do aluno em diversos contextos, obtida por meio de um ensino cujas habilidades de *listening*, *reading*, *speaking* e *writing* são trabalhadas sistematicamente e de maneira inter-relacionada. No que diz respeito às escolas regulares, a inter-relação e a sistematização dessas habilidades não são extensivamente

trabalhadas. Essa situação pode ser explicada em parte pela interferência de fatores relacionados a crenças, necessidades e dificuldades em relação ao uso de tecnologias de apoio, qualidade de material didático, número de alunos e formação de docentes.

As crenças ao redor da língua inglesa estão diretamente ligadas à sua função no contexto escolar. Por acreditar-se que a língua inglesa é um diferencial para o vestibular, professores e alunos atribuíram destaque às habilidades de leitura e escrita, uma vez que as demais habilidades não são avaliadas nos vestibulares. Além disso, credita-se apenas às escolas de idiomas o papel de ensinar as competências necessárias à comunicação oral.

No ensino regular, em escolas públicas, o excessivo número de alunos e o despreparo de professores para lidar com as dificuldades dos alunos são freqüentemente apontados em trabalhos (Barcelos, 2004; Gimenez, Perin e Souza, 2003; Leffa, 2001; Miccoli, 2007; Moita Lopes, 2005; Oliveira, 2002; Oliveira e Motta, 2003; Vidotti, 2005) como aspectos que interferem na obtenção de bons resultados no ensino de LE, principalmente em relação à habilidade de compreensão oral.

Pesquisas sobre a habilidade de compreensão oral (Flowerdew, 1995; Rost, 1990) apontam que a rapidez da fala, assim como a extensão do enunciado, a complexidade sintática, o vocabulário, o sotaque e as estruturas discursivas, fatores ligados à natureza do *input*, podem interferir na percepção oral e conseqüentemente gerar dificuldades. Questões como a motivação, o interesse e o conhecimento de mundo também são mencionados como aspectos que dificultam a compreensão oral.

No exercício de minhas atividades como professora de língua inglesa de uma escola privada freqüentemente ouço meus alunos manifestarem que têm dificuldade em compreender a fala corrida. As queixas referem-se às co-produções que ocorrem na fala encadeada e à dificuldade de percepção oral de palavras-chave para a compreensão do contexto.

O interesse de meus alunos em melhorar a compreensão oral em inglês motivou-me a pesquisar esses dois aspectos referidos em suas queixas: as junturas e as proeminências.

Algumas hipóteses surgiram a partir da demarcação do objetivo da pesquisa: a) o tempo de estudo da língua inglesa fora da escola regular pode se constituir uma variável que contribui para que os alunos consigam perceber mais facilmente palavras que ocorram em posição de foco na sentença; b) em contextos em que ocorrem junturas entre palavras, tanto os alunos com mais tempo de estudo quanto aqueles que nunca estudaram inglês fora da escola regular tendem a apresentar o mesmo grau de dificuldade em termos de percepção, pois não há atividades que contribuam para o aperfeiçoamento desta habilidade.

Estas hipóteses conduziram às seguintes **questões de pesquisa**:

1. Qual é a diferença na percepção de palavras em posição de foco em textos orais em língua inglesa como LE se compararmos alunos com vários anos de estudo da língua inglesa fora da escola regular e alunos com pouco ou nenhum estudo do inglês fora da escola regular?
2. Em que grau o número de anos de estudo de inglês fora da escola regular pode ser um fator que contribui para uma maior facilidade em depreender os constituintes de uma seqüência fonológica caracterizada por processos de junção entre palavras e ressilabificação?

Objetivo

O objetivo deste trabalho é investigar e comparar a percepção de juncturas entre palavras e palavras em posição de foco em sentenças em inglês por alunos com vários anos de estudo da língua inglesa fora do contexto regular de ensino e alunos com pouco ou nenhum estudo de inglês fora da escola regular.

Na seqüência, serão apresentados os pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa. O capítulo 1 abordará questões sobre a compreensão oral. Serão apresentadas algumas dificuldades relativas à aprendizagem de LE, assim como estratégias e processos de compreensão oral. O capítulo 2 apresentará as bases fonético-acústicas para a análise da junctura entre palavras e da proeminência.

O capítulo 3 tratará da metodologia aplicada, revelando o contexto e os sujeitos de pesquisa, assim como o *corpus* de pesquisa e os instrumentos e procedimentos da coleta de dados.

O capítulo 4 será todo focado à análise e interpretação dos dados da pesquisa, ancorados nos pressupostos ligados à Fonética Acústica. Em seguida, serão apresentadas as considerações finais. Encerra-se a pesquisa com as referências bibliográficas e os anexos.

O presente estudo integra-se a outros (Alves, 2003; Andrade, 2009; Castilho, 2004; Cristino, 2008; D`Agostini, 2009; Mauad, 2008; Piccin, 2003; Polaczek, 2003; Rocca, 2003; Silva, 2009) desenvolvidos no Laboratório Integrado de Análise Acústica e Cognição (LIAAC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, os quais abordam questões relativas aos estudos de LE com apoio na instrumentação de análise de fala.

1. Questões teóricas sobre a compreensão oral

Neste capítulo, apresento subsídios que situam a compreensão oral no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

1.1. A compreensão oral em LE

A habilidade de compreensão oral foi por muito tempo negligenciada tanto no que diz respeito aos aspectos metodológicos de ensino de línguas quanto no desenvolvimento de materiais voltados para o ensino dessa habilidade (Celce-Murcia, 1996).

O panorama do ensino da habilidade de *listening* começou a mudar quando os programas institucionais dos anos 70 expandiram seu foco, que antes era voltado para a leitura, a escrita e a produção oral, para a habilidade da escuta. Um marco importante para essa mudança foi a Segunda Conferência da AILA em 1969 em Cambridge, quando se passou a considerar o papel da relevância da compreensão oral no ensino de língua estrangeira. Nos anos 80, novos paradigmas sobre a função comunicativa da língua começaram a dar atenção especial ao *listening*.

Para Rivers (1968), a fala não se constitui por si só habilidade comunicativa, a menos que o que foi dito seja compreendido por outra pessoa. Desta forma, ele defende a idéia de que o ensino de compreensão oral de uma língua estrangeira é primordial.

Cunningsworth (1984) reafirma a questão de que as atividades de *listening* são freqüentemente sub-representadas nos cursos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e nos materiais disponíveis no mercado.

Nos programas de ensino da língua inglesa nos anos 40, 50 e 60 havia a predominância do ensino situacional da língua (modelo Britânico) e da metodologia audiolingual (modelo Americano) que atribuía pouca ênfase à compreensão oral.

Nesses modelos de ensino de línguas, o papel do aprendiz era reproduzir os diálogos ou sentenças com o intuito de praticar aspectos gramaticais e aprimorar a pronúncia. A habilidade de *listening* era vista como uma habilidade passiva, assim como a leitura.

Porém, a partir da década de 80 do século passado, a atividade de *listening* passou a englobar três procedimentos de natureza distinta: **a) *listening to repeat***; **b) *listening to understand***; e **c) *listening*** com foco na abordagem denominada “*Comprehension Approach*” para a aprendizagem de uma segunda língua / língua estrangeira.

O primeiro procedimento, *listening to repeat*, requer que o aprendiz ouça um modelo, que pode ser uma sentença, uma palavra e até mesmo um som, com o objetivo de reproduzi-lo. O segundo, ouvir para entender, tem como foco ajudar o aprendiz a desenvolver o *listening* como uma habilidade de compreensão, com o propósito de fazer com que ele entenda a fala corrente.

Uma das atividades propostas aos alunos dentro desse procedimento é denominada *Question-Oriented Response*. Morley (1991) explica que a função do aluno é ouvir um texto oral, que pode ser uma sentença, um diálogo, a leitura de um parágrafo, e responder uma série de perguntas sobre o conteúdo com o objetivo de se verificar o que foi compreendido. As perguntas são geralmente do tipo verdadeiro ou falso, múltiplas escolhas, *fill-in-the-blanks* e respostas curtas. Já o modelo *Task-Oriented Response*, propõe tarefas¹ para que os alunos utilizem as informações de um texto oral como uma fonte para se chegar a um resultado comunicativo, ou seja, a produção oral.

¹ Tarefas, segundo Brumfit & Johnson (1979), são atividades mediadas pela língua. Desta forma, a língua não é julgada, mas sim a realização da atividade. Elas têm o objetivo de oferecer estratégias de aprendizagem da língua a partir, principalmente, de experiências de *listening*.

Por fim, o último procedimento, focado na abordagem *Comprehension Approach*, destina mais tempo de ensino para a prática de compreensão oral do que às outras habilidades (*speaking, reading e writing*).

Quando se adquire a língua materna, o indivíduo está inserido em um contexto social de uso lingüístico. Entretanto, o mesmo não acontece com uma língua estrangeira. As dificuldades relativas à aprendizagem de língua estrangeira são muitas.

Uma das dificuldades ligadas à aquisição de conceitos é a motivação. Em contexto de língua materna, a aquisição de uma palavra faz-se em função da apreensão de um objeto e conceitos relevantes. Quanto à língua estrangeira, a motivação está menos estritamente ligada à função de expressão e compreensão dos conceitos básicos associados.

Outro problema é a transferência. Rost (1994) define transferência como o processo de uso do conhecimento de um conceito para aprender outro conceito. Quando se aprende outra língua, filtram-se os conhecimentos dessa língua a partir daquilo que se sabe na língua materna.

As transferências de ordem gramatical e lexical ocorrem, pois os indivíduos se baseiam nos conhecimentos adquiridos sobre a estrutura da língua materna. Muitos problemas também podem ocorrer por diferenças culturais e por maneiras distintas de se comunicar.

O acesso ao *input*, ou às informações relevantes, também se caracteriza como um problema. Uma pessoa enquanto criança está exposta continuamente à língua e isso beneficia diretamente sua capacidade de compreender a língua, desenvolvendo automaticamente a habilidade de *listening*. Ao contrário disso, quando se aprende uma língua estrangeira, não se está continuamente exposto a ela e o *input* oferecido nem sempre é apreendido. Rost (1994) afirma que muitos aprendizes obtêm sucesso, quanto à aprendizagem de habilidade de *listening*,

quando desenvolvem a estratégia de fazer novos amigos que possam fornecer *input* interessante e relevante.

Por fim, há o problema de ordem biológica². Até os doze anos de idade, o cérebro está em desenvolvimento e há muitos processos neurológicos incompletos. Lenneberg (1967) propõe a idéia de que mudanças biológicas ocorrem no cérebro no período da puberdade e a idade ideal para a aquisição de uma língua ocorre nos primeiros dez anos de vida de uma criança, pois é nesse período que o cérebro apresenta o seu ponto máximo de plasticidade. Segundo este autor, após a puberdade, o cérebro perderia essa característica.

Flege (1995) também aborda o período crítico para a aprendizagem de língua estrangeira. Segundo esse autor, na aquisição de segunda língua ocorre a influência lingüística da língua materna na língua estrangeira. Essa interferência se confirma, principalmente, na produção e percepção de aspectos fonético-fonológicos, ou seja, na percepção dos sons, Ladefoged (1995). Isso justifica porque alguns aprendizes, principalmente adultos, possuem dificuldades em compreensão oral de LE.

1. 2. Estratégias de aprendizagem de compreensão de LE

Segundo O'Malley and Chamot³ (1995), a compreensão oral em LE pode ser influenciada por três modos inter-relacionados: modo perceptivo, modo de análise e modo de utilização.

² Referente à Hipótese do Período Crítico, proposta pelos neurocirurgiões Wilder Penfield e Lamar Roberts em 1959 no *Speech and Brain Mechanisms Paper*, e posteriormente, pelo psicolinguista Eric Lenneberg em 1967 no livro *Biological Foundations of Language*.

³ J. Michael O'Malley e Anne Uhl Chamot da *Georgetown University*, responsáveis pelo *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*, assistem e avaliam programas para estudantes com limitações em proficiência oral. Além disso, pesquisam as aplicações do ensino bilíngüe e o ensino e os processos cognitivos na aprendizagem de L2.

No modo perceptivo, há a atenção para partes de um texto oral que ficam retidas na memória de curto prazo, também conhecida como *short-term memory*. As limitações da memória de curto prazo impedem que seqüências de palavras fiquem retidas por um tempo longo quando novas informações estão sendo captadas. Enquanto essas palavras se mantêm na memória, análises iniciais da língua se iniciam e processos de codificação convertem essas palavras em representações significativas. Durante esses processos, a atenção mantém-se voltada para aspectos do contexto.

No modo de análise, palavras e frases são usadas para construir representações mentais significativas dos enunciados. Isso significa que o indivíduo decodifica uma palavra fazendo associação dos padrões acústicos com sua representação armazenada na memória de longo prazo (*long-term memory*). Esse processo de decodificação, segundo O'Malley and Chamot (1995), permite fazer o reconhecimento de uma palavra e de seu significado, pois associa-se as palavras que ficam na memória de curto prazo com as palavras que ficam armazenadas em uma espécie de dicionário mental na memória de longo prazo.

O terceiro modo, o de utilização, consiste na relação da representação mental do significado dos enunciados com o conhecimento já existente na memória de longo prazo, otimizando o processo de compreensão.

1. 3. Processos de percepção e compreensão da fala

Vistos como centrais na compreensão da habilidade oral, os processos *bottom-up* e *top-down* são abordados em variados estudos ligados à aquisição de uma língua e de língua estrangeira (Celce-Murcia, 1996; Morley, 1991; Peterson, 1991; Richards, 1990; Rost, 1990, 1994).

O processo denominado *bottom-up*, também chamado ascendente, se refere ao uso de dados oralmente percebidos como fonte de informação sobre o significado de uma mensagem. Morley (1991) aponta que o processo *bottom-up* apresenta

fontes externas, ou seja, informações da própria língua atuam nesse processo. Desta forma, a compreensão de uma mensagem se inicia a partir de níveis organizacionais: sons, palavras, orações, sentenças. Richards (1990) complementa com a afirmação de que a compreensão oral se torna um processo de decodificação. Segundo este autor, as competências lexical e gramatical do ouvinte constituem a base para o processo *bottom-up*. Enquanto a competência lexical age como um dicionário mental à medida que novas palavras vão sendo percebidas e compreendidas, a competência gramatical pode ser vista como um conjunto de estratégias que são aplicadas para analisar as informações percebidas.

Por outro lado, o processo denominado *top-down*, ou descendente, utiliza conhecimento prévio para compreender o significado de uma mensagem. Enquanto *bottom-up* utiliza fontes da própria língua, *top-down* faz uso de fontes internas que podem estar ligadas às expectativas sobre a língua e sobre o mundo. Esse conhecimento prévio, segundo Morley (1991), pode estar ligado ao conhecimento do tópico em si, da situação e do contexto ou ao conhecimento armazenado na memória de longo prazo em forma de “schematas”⁴. Richards (1990) declara que o processo descendente envolve previsões e inferências sobre os fatos, proposições e expectativas, permitindo ao ouvinte ignorar aspectos do *bottom-up*.

Para este estudo de caso atento-me, principalmente, para questões do processo de *bottom-up* para auxiliar no levantamento das dificuldades reveladas pelos alunos diante das atividades apresentadas com recursos audiovisuais. Entretanto, não desconsidero a extrema importância do processo de *top-down*, uma vez que as informações contextuais são de grande relevância para a compreensão oral.

Por se tratar a compreensão oral uma habilidade complexa e fundamental para a aprendizagem de uma língua, principalmente de língua estrangeira, muitos foram

⁴ “*Schemata*”, ou *esquema*, é uma estrutura mental que representa algum aspecto do mundo. As pessoas usam esquemas para organizar o conhecimento atual e providenciar uma base para compreensão futura.

os estudos ao redor dos processos envolvidos na habilidade de *listening*. Muitas teorias foram formuladas na tentativa de explicar como ocorre a compreensão oral.

Levando em consideração as observações descritas por Nida (1953) quanto ao processo de compreensão de uma língua tribal feito por Africanos, constata-se que o mesmo ocorre quando se aprende uma língua e até mesmo uma língua estrangeira. Os africanos vão até o local onde a língua é falada e convivem em um constante ato de ouvir o que é falado pelos indivíduos, sem a tentativa de produção da fala. Eles, na verdade, praticam o verdadeiro ato de captar a fala. Somente quando partes da língua foram internalizadas, eles tentam fazer a produção da fala. Esse fato mostra como a habilidade de ouvir está em constante atividade. Nida (1953) define esse processo como *passive listening* que por não envolver passividade passou a ser chamado *global listening*. Mesmo quando não se esforça para aprender, a mente opera de forma a receber toda informação que está ao redor. Na verdade, a mente assimila, processa e armazena muito daquilo que constantemente se ouve. É isso que ocorre quando bebês inseridos na comunidade de seus pais captam todo *input* do contexto do qual pertencem.

O termo *selective listening* está relacionado ao direcionamento da atenção às características específicas da fala, principalmente quando traços da língua materna começam a interferir na percepção de LE. O *listening* seletivo ou *selective listening* propõe que os alunos devem ouvir a fala passo a passo, começando pelo tom de voz, sons familiares e sons distintos, palavras, sentenças e formas gramaticais.

Global listening, proposto por Nida (1953), tem como objetivo ouvir a idéia geral do que se está ouvindo. Aprendizes de língua estrangeira tendem a apresentar mais dificuldades, pois sentem a necessidade de ouvir palavra por palavra e acreditam que a qualidade da compreensão oral fica prejudicada quando isso não ocorre. Atividades de *top-down*, como *pre-listening questions*, assim como atividades que trabalhem com vocabulário são propostas a serem exploradas com

o intuito de contextualizar e direcionar o aluno à apreensão geral do que se está sendo falado.

Por outro lado, o objetivo do *selective listening* é tentar ouvir um número restrito de coisas. Trata-se de selecionar aspectos a serem ouvidos e concentrar-se neles. Atividades específicas que explorem a forma e observações de erros e correções são exemplos a serem incorporados em contexto escolar.

O desenvolvimento das habilidades ligadas ao *listening* variam de indivíduo para indivíduo. Um dos fatores para essa variação é o tempo de convivência com a língua em questão. Esse tempo de contato é, na maioria das vezes, classificado como nível iniciante, nível intermediário e nível avançado.

Um aluno iniciante em LE apresenta falta das habilidades ligadas ao processo *bottom-up*, pois ele ainda não desenvolveu as categorias cognitivas necessárias para perceber a língua. Segundo Peterson (1991), esse aluno percebe a língua como um conjunto de sons diferenciados. Ele ainda não é capaz de segmentar a fala em palavras, ou mesmo dizer onde começa e onde termina uma palavra em uma produção. Além disso, ele desconhece as regras fonológicas que regem os sons, as alterações entre eles e as reduções. A competência estrutural de alunos iniciantes também é limitada, pois ele não tem o domínio das regras de formação de palavras e ordem das palavras em enunciados. Ele, ainda, desconhece flexões gramaticais e não existe armazenamento de vocabulário que possa contribuir para a construção de significação.

Entretanto, esse estágio inicial é de curta duração. A medida que o aprendiz começa a estar em contato com as informações acústicas, ele inicia processos de categorização e a construção representativa do sistema envolvido. Desta forma, é recomendado aos professores, principalmente em contextos de LE, o ensino de princípios de compreensão oral para que os alunos possam trabalhar com a língua, mesmo que de forma limitada. Isso permite que eles comecem a prestar atenção em determinadas características da língua, e estágios iniciais de decodificação de novas enunciações se iniciem. Esse estágio é de grande

importância para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao *listening*, uma vez que os alunos devem ser encorajados a aceitar incertezas, arriscar palpites e utilizar o conhecimento adquirido.

Um aluno do nível intermediário, continua a fazer uso da habilidade de *listening* como uma fonte de *input* para ampliar seu vocabulário e seu nível de compreensão estrutural. Ainda apresenta pouco nível de compreensão dos processos fonológicos que regem a fala, como as reduções e elisões, embora tenha internalizado o sistema fonêmico da língua.

Os alunos desse segundo nível ainda requerem prática para o reconhecimento de palavras e para a diferenciação da ordem das palavras e das formas gramaticais, assim como dos registros de fala. Eles estão além dos limites das palavras e frases, ou seja, suas memórias retêm frases e enunciados. Peterson (1991) alega que eles conseguem ouvir conversações pequenas e narrativas compostas por um ou dois parágrafos além de serem capazes de localizar e compreender a idéia principal transmitida, de fazer previsões sobre o que pode acontecer e de explicar relações entre eventos e idéias.

Por fim, o aluno do nível avançado apresenta níveis de proficiência cognitiva e acadêmica. O momento não é mais de aprender a ouvir a língua estrangeira ou ouvir para aprender essa língua estrangeira, mas sim ouvir nessa língua para aprender outros conteúdos. Peterson (1991) declara que esse aluno é capaz de ouvir textos longos como programas de rádio e televisão e palestras acadêmicas. Além disso, usufrui de vocabulário vasto e é capaz de fazer inferências quando um texto oral está incompleto. Por outro lado, ainda apresenta limitações quanto à compreensão de piadas, gírias e expressões idiomáticas.

Muitos alunos desse nível possuem melhores performances quanto à habilidade de leitura do que de compreensão oral. Isso ocorre principalmente em língua estrangeira onde a prática constante de atividades gramaticais, de vocabulário e de leitura é mais enfatizado. Um problema para muitos alunos do nível avançado é o grau de informalidade e as reduções presentes na fala. O desconhecimento

de questões como a proeminência, a pausa e os padrões entoacionais são alguns dos principais itens que acarretam equívocos e interferem na construção do significado.

2. A juntura e a proeminência e as bases fonético-acústicas para suas análises

2. 1. Fonética e Fonologia

A Fonética e a Fonologia, ciências distintas no ramo da Lingüística dentro de uma perspectiva estruturalista, têm como objeto de estudo os sons da fala. Crystal (1997) define a Fonética como a ciência que estuda as características do som humano, principalmente os sons da fala, e fornece métodos para descrever, classificar e transcrever esses sons. Ela pode ser dividida em três ramos: a) a fonética articulatória, b) a fonética acústica e c) a fonética auditiva.

A fonética articulatória, que está diretamente ligada à anatomia e fisiologia, estuda a maneira como os sons da fala são produzidos, ou seja, como eles são articulados pelos órgãos envolvidos na produção da fala. A fonética acústica, por sua vez, investiga as propriedades físicas dos sons da fala, enquanto transmitidos entre a boca e o ouvido. Ela apóia-se em técnicas instrumentais de investigação e os dados obtidos a partir da análise acústica para inferir dados sobre a produção dos sons. Já a fonética auditiva, investiga a reação em termos de percepção aos sons da fala, enquanto mediados pelo ouvido, nervo auditivo e cérebro.

A Fonologia, segundo Crystal (1997), é a ciência que estuda os sistemas de sons da língua. Ela abrange o estudo da função dos sons de línguas específicas e as regras que podem ser elaboradas para mostrar os tipos de relações fonéticas que associam e contrastam palavras e outras unidades lingüísticas. É de interesse da fonologia não somente o funcionamento da fala, mas também os sistemas e padrões dos sons que ocorrem em línguas particulares.

A fonologia segmental analisa a fala em unidades distintivas (fonemas) enquanto a supra-segmental analisa traços de fala que se estendem por mais de um segmento, como a entoação, a acentuação, o ritmo, a taxa de elocução e a qualidade de voz.

2. 1. 1. Fonética Acústica

A Fonética Acústica dedica-se à análise das propriedades físicas dos sons da fala e as correspondências entre traços acústicos e elementos dos sistemas fonológicos das línguas. Ela utiliza instrumentos que possibilitam a visualização do sinal acústico gerado pela fala produzida assim como a medição de correlatos acústicos. Sendo assim, a Fonética Acústica lida com dados concretos e mensuráveis.

As vantagens de usar os recursos dos instrumentos da fonética acústica são inúmeras. Antes, o que era percebido e analisado somente auditivamente passa a ser examinado visualmente e mensurado com os recursos de análise acústica.

Esses recursos permitem verificar, através dos correlatos acústicos presentes no espectrograma, diferenças na produção de uma mesma sentença feita por falantes de regiões diferentes, por exemplo. Além disso, esses instrumentos podem mostrar como são diferentes as várias modalidades de produção de uma mesma sentença. Ou seja, a visualização de uma sentença ora produzida de forma interrogativa ora declarativa é comprovada com diferentes correlatos acústicos que estão ligados àquilo que nossos ouvidos entendem como uma pergunta ou uma afirmação.

2. 2. A Onda Sonora

O som consiste de vibrações mecânicas transmitidas ao ouvido através de um meio físico como a água e o ar. O estudo do som sempre foi apontado como difícil de ser feito uma vez que o som é rápido e transitório. Assim que a palavra é pronunciada ela deixa de existir. Sabemos que é possível fazer a repetição de algo que foi falado, porém, passa a ser um novo evento.

O som é resultado de variações na pressão do ar que conseqüentemente produzem vibrações. Quando ocorre a propagação dessas vibrações no meio elástico em que ocorre temos as ondas sonoras.

A onda sonora, que é a unidade básica da Fonética Acústica e que se dá em nosso aparelho auditivo como sensação sonora, é o registro do deslocamento das partículas de ar a partir de uma fonte sonora e que produz som em um determinado intervalo de tempo.

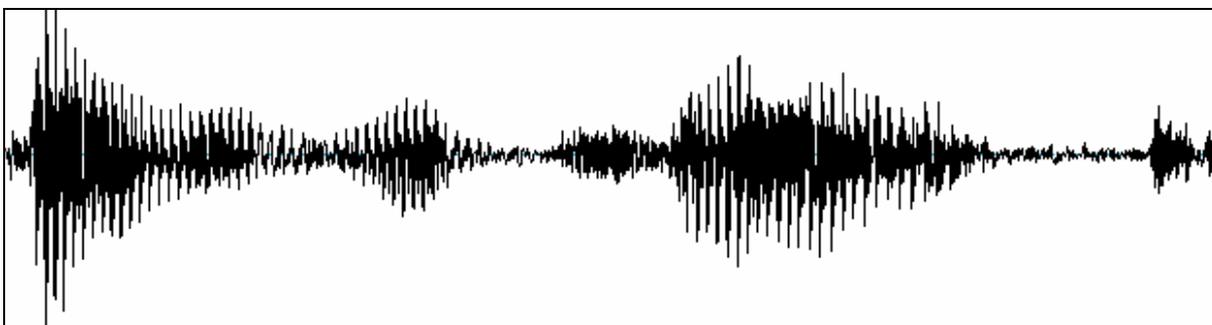


FIGURA 1: Exemplo de onda sonora do enunciado "That was a joke" em um intervalo de tempo de 0.6s.

Uma onda sonora é definida tanto em termos de freqüência como de amplitude. A freqüência está ligada ao número de vezes que a onda ocorre em um intervalo de tempo. Isto significa que quanto mais uma onda passa na linha do tempo, maior sua freqüência. É a freqüência que caracteriza um som como sendo mais grave ou mais agudo, ou seja, quanto maior a freqüência mais agudo é um som e quanto menor ela é, mais grave é esse som. Já a amplitude é um termo usado para se referir à grandeza de deslocamento em uma vibração sonora.

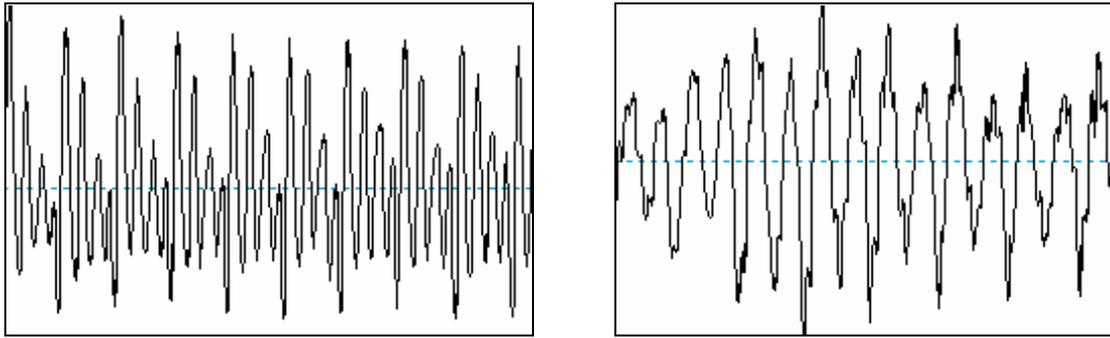


FIGURA 2a: Diferenças de freqüência entre a vogal [p], 306 Hz (esquerda) e a vogal [i], 250 Hz (direita), em um intervalo de tempo de 0,03s.

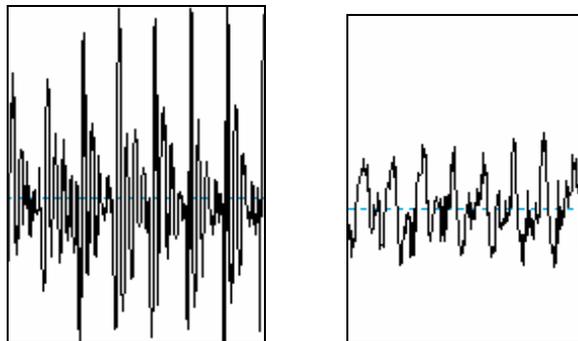


FIGURA 2b: Diferenças de amplitude entre a vogal [p] (esquerda) e a vogal [i] (direita), em um intervalo de tempo de 0,03s.

Hewlett e Beck (2006) classificam as ondas sonoras em quatro tipos (periódicas, aperiódicas, simples e complexas) e apontam que as diferenças entre elas são o resultado das diferentes maneiras de fonte de energia de um som que é gerado no trato vocal.

As ondas simples apresentam um só componente de freqüência. Só podem ser emitidas por corpos rígidos como um diapasão. Os sons da natureza, incluídos os da fala, são de natureza complexa.

As ondas sonoras complexas são o resultado da soma de senóides. Essa descoberta foi feita por Fourier, matemático francês. A análise de Fourier tem variadas aplicações no processamento do sinal acústico, de imagem, na física e na mecânica quântica.

A onda periódica é aquela que apresenta padrões que se repetem no tempo. As vogais, as consoantes nasais e as aproximantes são exemplos de ondas periódicas.

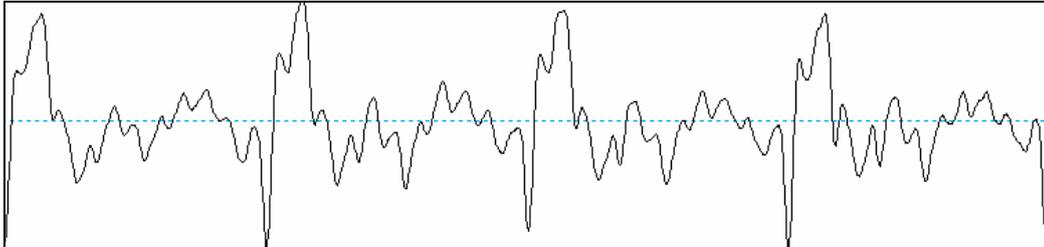


FIGURA 3: Exemplo de onda periódica. Vogal [i] em um intervalo de tempo de 0.03s.

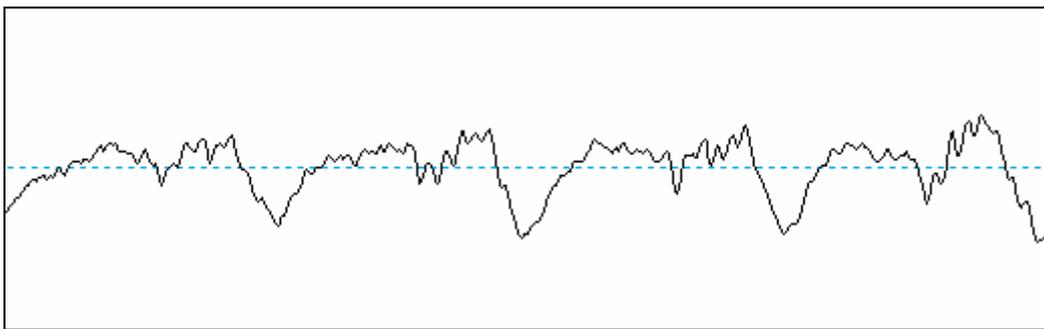


FIGURA 4: Exemplo de onda periódica. Consoante nasal [m] em um intervalo de tempo de 0.03s.

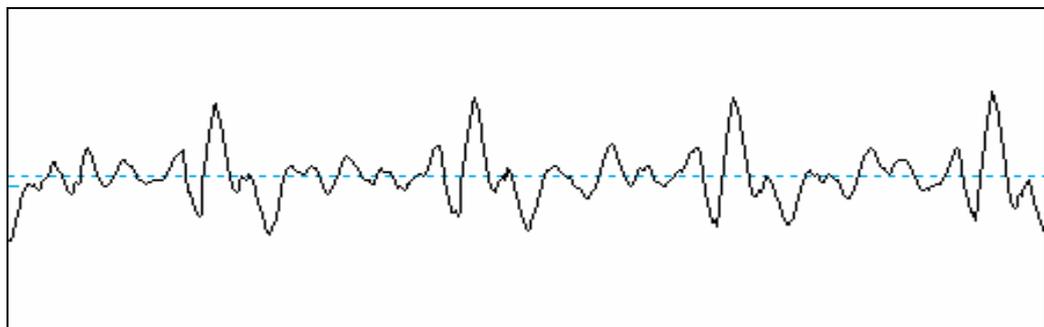


FIGURA 5: Exemplo de onda periódica. Aproximante lateral [l] em um intervalo de tempo de 0.03s.

A onda aperiódica é aquela em que ocorre irregularidade em seu padrão, ou seja, os ciclos não se assemelham ao longo do tempo e não têm um padrão definido de

comportamento. Segundo Hewlett e Beck (2006), esse tipo de onda mostra subidas e descidas caóticas e irregulares.

As consoantes fricativas, que têm como fonte de som uma turbulência ruidosa criada pela força de uma corrente de ar através da abertura entre dois articuladores, são exemplos de ondas aperiódicas.

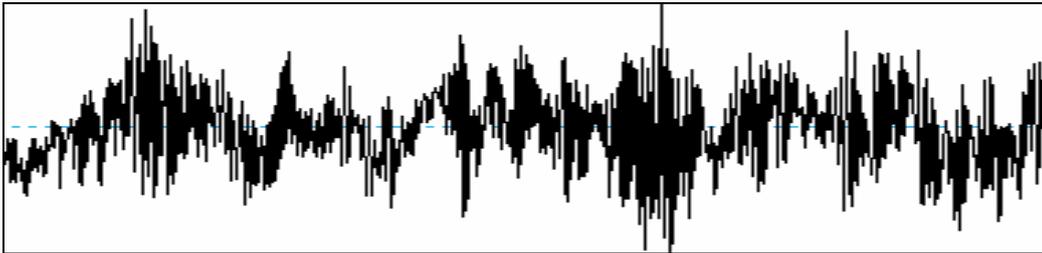


FIGURA 6: Exemplo de onda aperiódica. Consoante fricativa alveolar [s] em um intervalo de tempo de 0.03s.

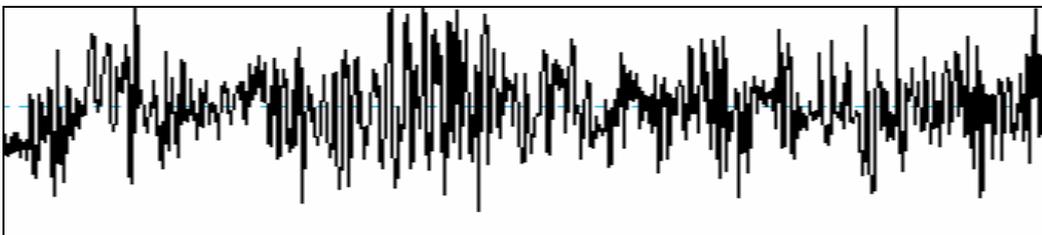


FIGURA 7: Exemplo de onda aperiódica. Consoante fricativa palatoalveolar [ʃ] em um intervalo de tempo de 0.03s.

A fase de aspiração das plosivas surdas [p], [t] e [k] criada por uma turbulência na glote também é exemplo de onda aperiódica.

O silêncio também permeia a fala e não somente pausas silenciosas do discurso oral. Um exemplo de onda silenciosa na produção de sons ocorre na fase de fechamento das plosivas surdas quando os articuladores fecham a saída de ar e as pregas vocais não vibram.

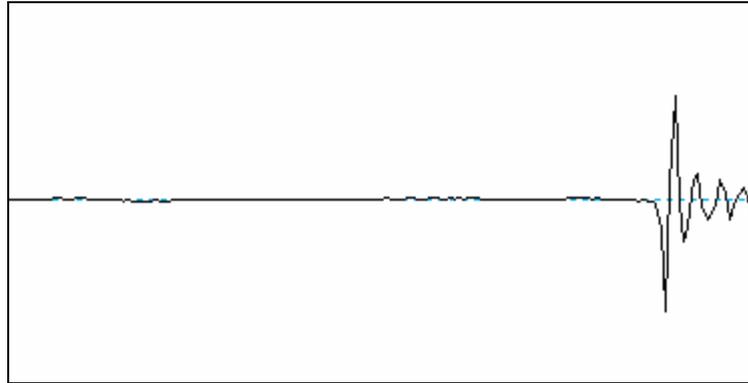


FIGURA 8: Exemplo de onda silenciosa seguida de ruído transiente. Fase de fechamento dos articuladores, que antecede a plosão (ruído transiente) da plosiva alveolar surda [t].

O ruído transiente está associado à segunda fase das plosivas na qual a pressão de ar que se forma atrás do fechamento dos articuladores é liberada com uma explosão (estouro). Ele também é uma onda aperiódica. Entretanto, se diferem das ondas produzidas pelas consoantes fricativas por serem breves.

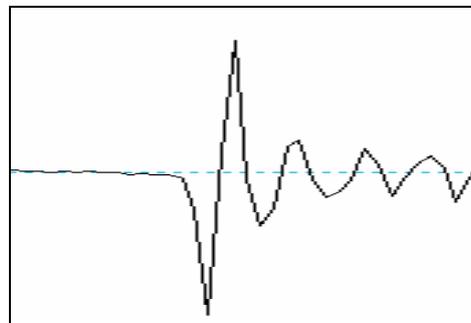


FIGURA 9: Exemplo de onda transiente. Fase da plosão da plosiva alveolar surda [t].

As diferenças nos tipos de forma da onda servem para distinguir as classes de sons da fala: sonoras, fricativas e plosivas. Essas diferenças são determinadas pela natureza da fonte do som durante a sua produção: nas sonoras, é a vibração periódica das pregas vocais; nas fricativas, é a turbulência do ar criada entre dois

articuladores; e nas plosivas, o período de fechamento que é seguido pela soltura da pressão de ar.

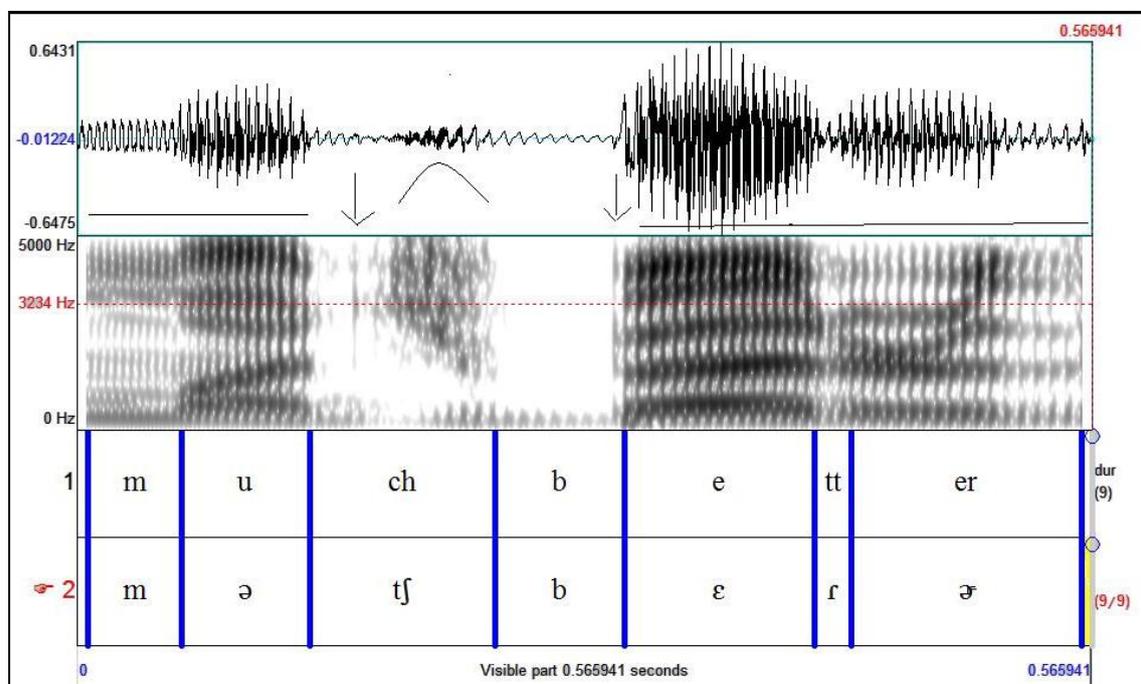


FIGURA 10: Forma da onda, espectrograma de banda larga com camadas de segmentação ortográfica e fonética, respectivamente, do enunciado “much better”. O traço na posição horizontal próximo a onda sonora representa a ressonância, caracterizada pela barra de sonoridade; as setas direcionadas para baixo representam o ruído transiente; e a curva representa o ruído contínuo.

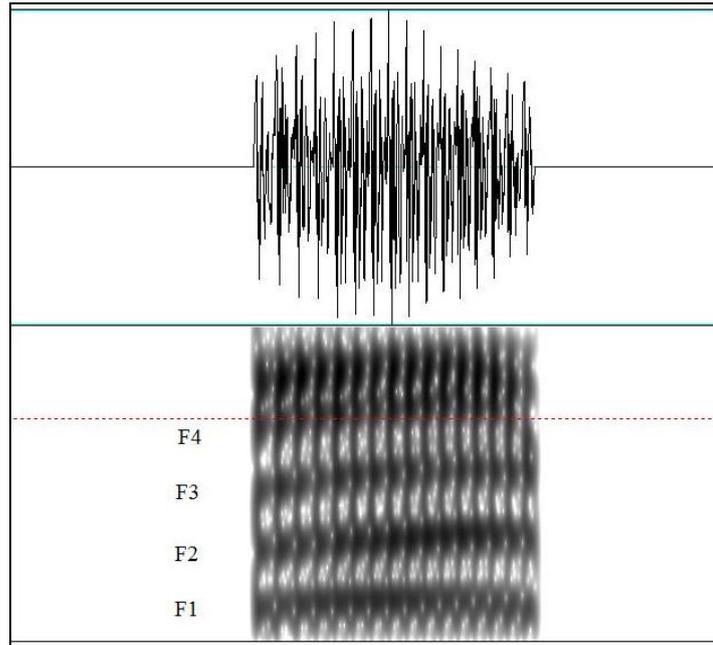


FIGURA 11: Forma da onda, espectrograma de banda larga com estrutura formântica da vogal [ε] da palavra “better” produzida no enunciado “much better”.

2.3. A espectrografia da fala

O espectrograma é um gráfico tridimensional de tempo, freqüência e amplitude.

O espectrograma de banda larga é representado basicamente por dois eixos. O eixo vertical, ou também eixo das ordenadas, representa a freqüência que é medida em Hz e o eixo horizontal, ou eixo das abcissas, representa a tempo em que são feitas medidas de duração e que tem intervalos de tempo (segundos e milissegundos) como unidade de medição. A amplitude, medida em decibéis (dB), pode ser verificada pelas zonas escuras (quanto mais escura, maior a energia).

O espectrograma de banda larga é gerado por filtros que comumente têm larguras de banda superiores a 300 Hz. É a freqüência fundamental da voz que determina a escolha da largura de banda do filtro. Larguras de banda maiores são, em geral, exigidas por vozes de crianças e de mulheres, pois filtros estreitos não revelariam os formantes e as ressonâncias do trato vocal, pois ao se separar os harmônicos,

fica impossível detectar em que faixas há a intensificação dos correspondentes de frequência.

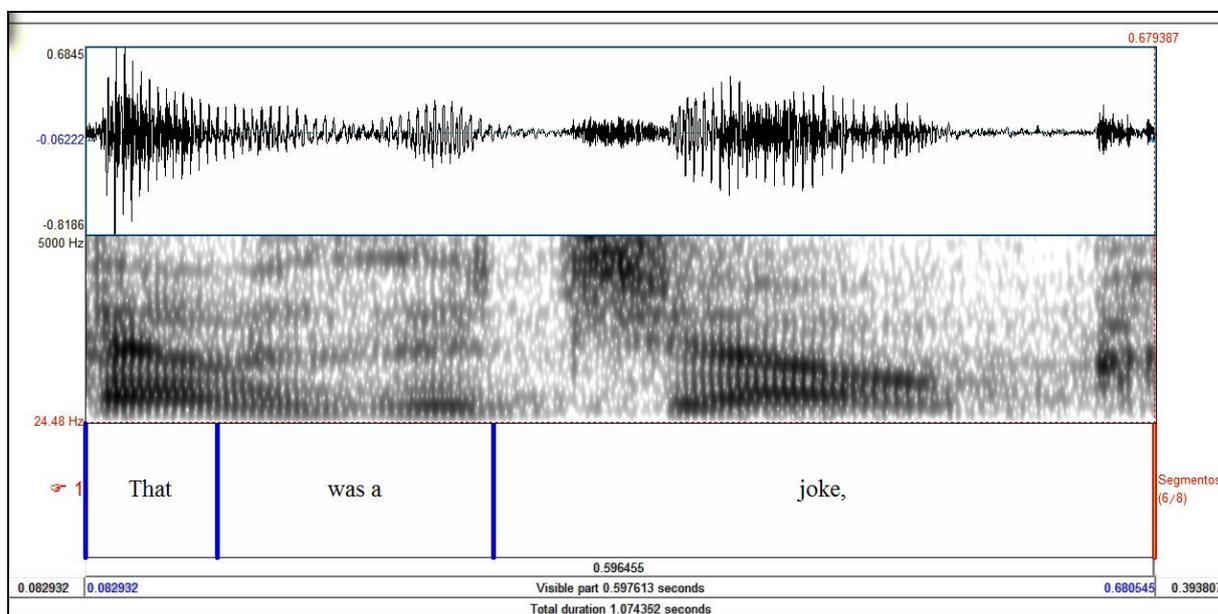


FIGURA 12: Forma da onda, espectrograma de banda larga com camada de segmentação do enunciado “That was a joke”.

O espectrograma de banda estreita, por sua vez, é gerado por filtros com larguras de banda mais estreitas que são em torno de 50 Hz. Nesse tipo de espectrograma, os filtros conseguem separar com melhor resolução os componentes harmônicos de uma voz.

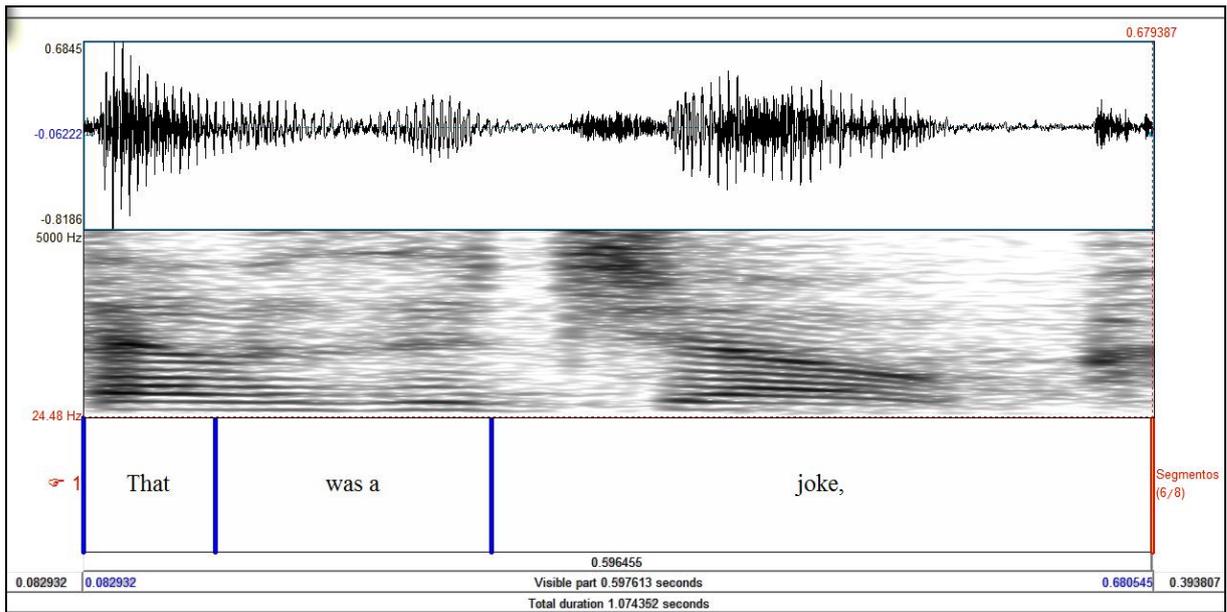


FIGURA 13: Forma da onda, espectrograma de banda estreita com camada de segmentação do enunciado “That was a joke”.

2.4. As pistas acústicas

A frequência fundamental f_0 é o parâmetro acústico mais importante para o estudo da entoação. Hewlet e Beck (2006) definem a frequência fundamental como a frequência com que o ciclo da onda de um som se repete no tempo. Medida em hertz (Hz), ela é um atributo dos sons periódicos (vogais, consoantes nasais e aproximantes), uma vez que somente esses sons são constituídos pela repetição de ciclos.

A frequência fundamental de um som da fala é determinada pela frequência fundamental da vibração das cordas vocais: um ciclo completo de uma onda periódica corresponde a um ciclo completo de abertura e fechamento das pregas vocais (Hewlet e Beck, 2006).

Crystal (1997) define a frequência fundamental referindo-se ao número de ciclos completos (movimentos de abrir e fechar) da vibração das cordas vocais em uma

unidade de tempo. Na verdade, ela é responsável pela sensação (*pitch*) que nós ouvimos.

O parâmetro da duração, medido em milissegundos (msec), é de grande importância para os estudos relacionados ao ritmo e à taxa de elocução. A duração indica a extensão de tempo envolvido na articulação de um som ou de uma sílaba.

A intensidade, por sua vez, varia de acordo com os segmentos produzidos.

2.5. Processos fonológicos

Laver (1994) aponta a importância de se estudar a estruturação da fala encadeada e a forma como ela é determinada por fenômenos de co-articulação. A co-articulação se manifesta pela alteração do padrão articulatório de um segmento pela influência da articulação de outro segmento adjacente, ou de menor grau. Reetz (2009) define a co-articulação como o fenômeno no qual os sons da fala são produzidos com sobreposição articulatória. Em outras palavras, as manobras articulatórias para a produção de um som sobrepõem outro som que o antecede ou precede.

A co-articulação pode ser antecipatória ou perseveratória. Reetz (2009) define a articulação antecipatória como “right-to-left” *coarticulation*, pois ocorre a influência de um segmento posterior (à direita) em um segmento anterior (à esquerda). Um exemplo disso ocorre na produção da palavra *keel*. A antecipação da vogal alta anterior [i] interfere a produção da plosiva velar [k] fazendo com que a língua toque o véu palatino em uma locação mais à frente (Reetz, 2009:39).

A co-articulação perseveratória ocorre quando o prolongamento de um som afeta um som posterior. Na “left-to-right” *coarticulation*, segundo Reetz (2009), também conhecida como “*carry-over*”, um segmento anterior (à esquerda) influencia um segmento posterior (à direita). Isto ocorre na palavra *arc* onde a articulação da

vogal baixa posterior [a] influencia na posteriorização da plosiva velar [k], (Laver, 1994: 151).

2.6. Junturas

Segundo Crystal (1997) a junctura é um termo utilizado para indicar traços fonéticos que delimitam as fronteiras entre as unidades lingüísticas.

Para esta pesquisa, atento-me para as junturas externas, que são aquelas que ocorrem entre palavras.

É importante ressaltar que o acento também está relacionado à questão das junturas.

Cutler (1997) aponta que uma das grandes confusões que ocorrem com a compreensão oral está na mudança de acentuação nas fronteiras entre palavras uma vez que o ouvinte também determina limites entre palavras por meio da acentuação.

2.6.1. Junturas simples

O processo de junctura simples é aquele em que ocorre a união sonora entre duas palavras em um enunciado, ou seja, em uma fala encadeada, tais como na figura abaixo em que ocorre a junção entre as palavras “perfect” e “time”.

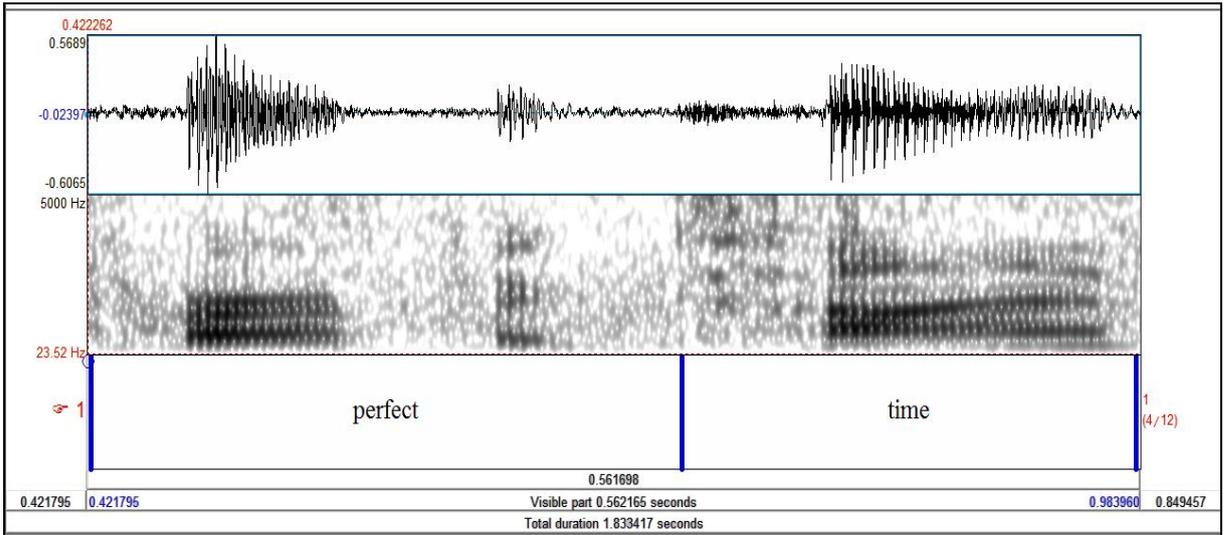


FIGURA 14: Forma da onda, espectrograma de banda larga exemplificando a junção entre as palavras “perfect time”.

2.6.2. Junturas complexas

A união sonora que ocorre entre três ou mais palavras em um enunciado, ou seja, em uma fala encadeada, é denominada como sendo processo de juntura complexas. A figura a seguir exemplifica a junção entre as palavras “sitting”, “in” e “a”.

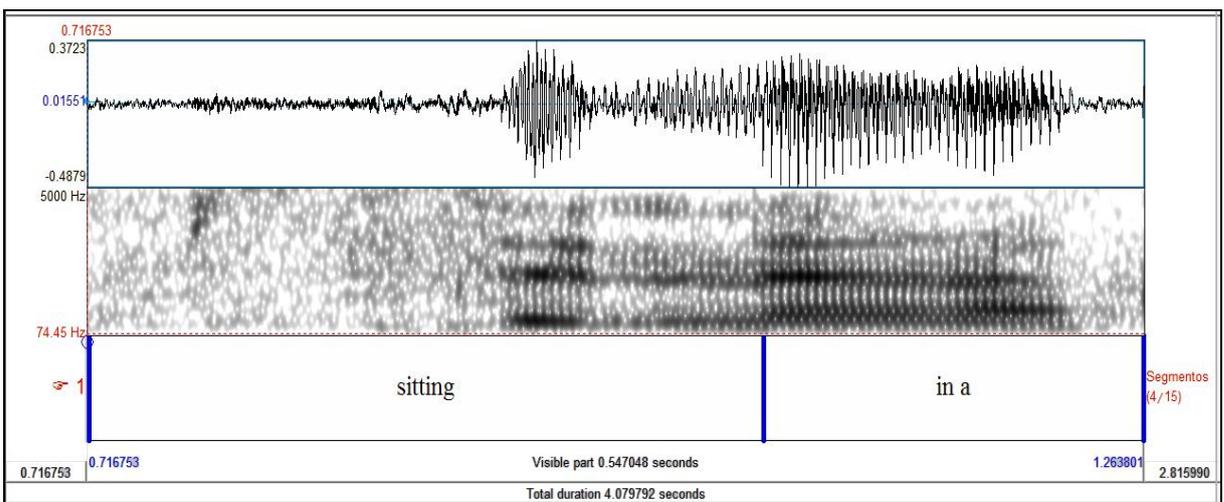


FIGURA 15: Forma da onda, espectrograma de banda larga exemplificando a junção entre as palavras “sitting in a”.

2.7. Proeminência

Na fala contínua, a produção de algumas sílabas se destaca em relação a outras. As sílabas variam, na verdade, de acordo com a maneira como são percebidas. Quanto mais proeminente for uma sílaba, maior é o esforço muscular do falante na *performance* de seus segmentos.

A proeminência é percebida de acordo com a produção das sílabas e, principalmente, pela percepção de uma vogal em relação às demais. Laver (1994) define que uma sílaba é mais proeminente em relação à outra quando seus segmentos são marcados por *pitch* elevado, maior intensidade (*loudness*), maior duração e qualidade articulatória. Em outras palavras, quando uma sílaba é mais proeminente é devido ao aumento ou “exagero” em um ou mais parâmetros (*pitch*, *loudness*, *duration* ou *quality*). Desta forma, uma sílaba proeminente é marcada por acento ou *more stress*. A função do acento, de acordo com a fonologia, é fornecer meios de distinção dos níveis de contraste ou ênfase nas frases.

Stress, ou acento, pode ser considerado uma propriedade fonológica de uma sílaba e ser distinguido a partir da separação entre sílabas acentuadas e sílabas não acentuadas. O posicionamento de um acento na sílaba de uma palavra se caracteriza como uma propriedade específica desta palavra e pode ser denominado acento lexical.

O acento lexical, no inglês, tem como principal correlato acústico a frequência fundamental (f_0), embora a duração exerça também um papel importante.

O acento frasal se manifesta por meio de um movimento de f_0 que recai sobre a sílaba da palavra que na frase apresenta a informação de maior importância, ou seja, o foco.

Na análise dos dados da dissertação, utilizarei os espectrogramas de banda larga e as formas de onda para inferir o posicionamento dos articuladores nos contextos de juntas e me guiarei principalmente pelo contorno da frequência fundamental na observação das proeminências.

3. Metodologia de pesquisa

Neste capítulo descrevo a metodologia de pesquisa empregada. Explicito o contexto de pesquisa assim como os sujeitos de pesquisa, a coleta de dados e os instrumentos e procedimentos de análise.

3. 1. A escolha da metodologia de pesquisa

A presente pesquisa é de base qualitativa e enfoca um estudo de caso sobre o tempo de estudo da língua inglesa fora da escola regular como uma variável para a compreensão oral do inglês como língua estrangeira por um grupo de alunos.

Uma das grandes vantagens de se optar por um estudo de caso, conforme Bell (1989), é a possibilidade de identificação e reconhecimento dos processos que interpõem o contexto estudado e uma maior atenção e concentração em um aspecto ou situação específica. Stake (1998), por sua vez, afirma que um estudo de caso caracteriza-se pela sua especificidade e delimitação de fronteiras, e propicia uma compreensão mais profunda e detalhada do fenômeno pesquisado.

Sobre o estudo de caso, Johnson (1992:76) afirma

“Case studies can provide rich information about an individual learner. They can inform us about the processes and strategies that individual L2 learners use to communicate and learn, how their personalities, attitudes and goals interact with the learning environment, and about the precise nature of their linguistic growth.”

Johnson (1992) e Nunan (1992) apontam que um estudo de caso permite que as informações qualitativas sejam quantificadas e se tornem de grande importância para uma investigação. Yin (2005) ressalta que um estudo de caso procura responder questões do tipo “como” e “por que”. Para ele, o estudo de caso permite uma investigação para poder preservar as características integrais e

significativas dos acontecimentos e fenômenos da vida real, ou seja, sem haver separação ou exclusão de partes deles.

Além disso, Lier (2005) define um estudo de caso como uma forma de pesquisa qualitativa e interpretativa, embora possa ser usada análise quantitativa. Para ele, o estudo de caso tem como foco o contexto, que muda de acordo com o tempo e com os sujeitos envolvidos. Ele serve para compreendermos como uma unidade específica, seja uma pessoa ou um grupo, atua em um mundo real ao longo de um período significativo de tempo.

Optei por um estudo de caso por se caracterizar como um estudo que investiga o contexto e os sujeitos pertencentes a ele de maneira específica, além de permitir uma análise das particularidades e complexidades de um caso e trabalhar com número limitado de sujeitos.

Pretendi obter informações a respeito das estratégias utilizadas por um grupo de alunos em atividades de percepção oral em inglês e relatar achados significativos que pudessem aperfeiçoar a prática de ensino desta professora-pesquisadora e contribuir com a área de ensino-aprendizagem de inglês como LE.

3. 2. Contexto de pesquisa

A coleta dos dados deste estudo de compreensão oral em língua inglesa foi realizada em três aulas de inglês em uma sala do 1º ano do Ensino Médio em uma escola privada na cidade de Pouso Alegre, sul do estado de Minas Gerais. Por se tratar de uma escola que segue um sistema de ensino específico, os alunos utilizam material apostilado para todas as disciplinas. Entretanto, a direção da escola autoriza a utilização de materiais extras e complementares em sala de aula.

Em se tratando da disciplina de língua inglesa, os alunos recebem dois livros anuais e uma apostila bimestral. Dos livros anuais, um é o livro-texto com textos e explicações gramaticais para serem trabalhados em sala e/ ou em casa; e o outro,

um caderno de atividades com tarefas mínimas e complementares para serem feitas como lição de casa. A apostila bimestral, que traz o conteúdo bimestral de várias disciplinas e o da disciplina de inglês, é o material que os alunos utilizam dentro da sala de aula juntamente com a professora. Tanto os livros anuais quanto as apostilas bimestrais não trazem atividades voltadas para a compreensão oral do inglês.

Por se tratar de uma escola que tem como mantenedora uma fundação de ensino superior e por estar dentro do espaço físico de uma universidade que também tem a fundação de ensino como mantenedora, os alunos têm acesso a todos os recursos oferecidos por essa universidade aos alunos de graduação, principalmente os laboratórios de informática, de biologia, de química e de línguas.

3. 3. Sujeitos de pesquisa

Participaram desta pesquisa, em um primeiro momento, vinte e sete alunos do 1º ano A do Ensino Médio, sendo dez do sexo feminino e dezessete do sexo masculino, com diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa, uma vez que muitos deles estudaram inglês fora do contexto regular, ou seja, em institutos de línguas e outros freqüentaram somente a escola regular.

Para poder analisar de forma minuciosa os dados obtidos a partir da coleta realizada e evitar variâncias devido à grande heterogeneidade da sala selecionada, decidi separá-los em grupos, tendo como critério de separação o tempo de estudo de inglês fora do contexto escolar. A partir de relatos de alunos em relação ao nível de dificuldade de compreensão oral durante as aulas, optei por fazer um recorte na quantidade total de alunos participantes da pesquisa, tendo como critério o tempo de estudo de inglês. Foram selecionados oito alunos do sexo masculino na faixa etária entre 14 e 15 anos e falantes nativos do português brasileiro.

Os participantes constituíram os grupos 1, 2, 3 e 4.

a) os alunos LG-8 e LS-8 constituíram o grupo 1 e ambos estudavam inglês em escola de idiomas há oito anos.

LG-8 tinha 14 anos de idade e estudou inglês em escola de línguas desde os sete anos. Sempre demonstrou grande interesse e entusiasmo por músicas e atividades de compreensão oral. O segundo sujeito, LS-8, tem 14 anos e estudou em escola de idiomas desde os sete anos. Sempre demonstrou interesse por atividades que explorassem a produção oral e a compreensão oral do inglês. Ambos sempre foram muito prestativos e tentavam ajudar os colegas que apresentavam dificuldades. Entretanto, mostravam-se desmotivados em algumas situações devido à heterogeneidade da classe.

b) os sujeitos do grupo 2, FA-4 e FM-4 estudam inglês fora do ensino regular há quatro anos.

FA-4 e FM-4 tinham 14 anos de idade e estudavam juntos na mesma escola de idiomas há quatro anos. Eles tinham bastante contato com o idioma, pois possuíam o hábito de ouvir músicas de *rock* e acompanhá-las com o uso de letras e traduções. FM-4 treinava a pronúncia das músicas que ouvia, pois queria montar uma banda de *rock* com os colegas. Além disso, tinha grande conhecimento lexical em inglês devido aos jogos de computador e vídeo game.

c) o grupo 3 é formado pelos alunos JG-2 e PS-2, que estudaram inglês fora do ensino regular por menos de dois anos e pararam.

O primeiro sujeito, JG-2, tinha 14 anos e morava em uma cidade a cerca de 40 quilômetros de Pouso Alegre. Estudou inglês por dois anos em uma escola de línguas em Pouso Alegre, mas precisou parar devido à incompatibilidade de horários entre as aulas que eram no período da tarde e a van escolar que o levava de volta para sua cidade. JG-2 sempre tinha boa participação e desempenho. Entretanto, relatou dificuldades em relação à aprendizagem do

idioma. O segundo aluno, PS-2, que também morava em uma cidade próxima de Pouso Alegre, acabara de completar 15 anos e decidiu parar com o estudo de inglês em uma escola de línguas de sua cidade, pois se sentia desmotivado e achava muito difícil aprender inglês. O aluno relatou em sala sua grande dificuldade no que diz respeito à compreensão oral.

d) o grupo 4 é constituído por alunos que nunca estudaram inglês fora do ensino regular, GG-0 e MH-0.

GG-0 completou 15 anos de idade no meio do ano letivo e nunca estudou inglês. Afirmou não gostar da disciplina e também não compreender o que os falantes de inglês dizem. MH-0, o segundo sujeito deste grupo, tinha 14 anos e alegava que questões financeiras o impediam de freqüentar uma escola de idiomas. Ele sempre justificava sua dificuldade de aprendizagem ao fato de nunca ter estudado inglês fora do contexto regular.

Além da participação dos alunos, esta pesquisa também contou com a participação desta professora-pesquisadora que tem formação em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas - pela Universidade do Vale do Sapucaí de Pouso Alegre e especialização em Língua Inglesa pela Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá. Leciona a disciplina de língua inglesa em escola de idiomas e escola regular há cerca de dez anos.

3. 4. Constituição do perfil dos alunos participantes

Esta pesquisa teve como fonte inicial os resultados obtidos a partir da aplicação de um questionário que levava em consideração a realidade sócio-histórica dos alunos para analisar os interesses e desejos quanto às aulas de língua inglesa. Esse questionário foi aplicado em uma única aula na segunda semana após o início das aulas. As questões foram lidas uma a uma e conseqüentemente explicadas de modo que os vinte e cinco alunos presentes no dia da aplicação tivessem o tempo necessário para o total preenchimento. Os dados levantados

permitiram esta professora-pesquisadora conhecer um pouco mais sobre dados pessoais dos alunos assim como obter informações sobre o contato com o inglês fora da escola. Ele também funcionou como uma forma de auto-relato, pois os informantes puderam escrever coisas a respeito de seus pontos fortes e fracos em relação à aquisição desse idioma.

O questionário era composto de 15 questões (anexo 1). A parte inicial (itens 1, 2, 3 e 4) solicitava algumas informações pessoais (nome, faixa etária e sexo). As perguntas de número 5 e 6 estavam direcionadas ao fator interesse do aluno em aprender inglês e o que era mais interessante da disciplina. Para esta última, os alunos deveriam escrever suas opiniões levando em consideração experiências anteriores. A questão de número 7 pedia que relatassem se e em quais ocasiões os conteúdos ensinados em sala de aula seriam úteis fora da escola. As perguntas 8 e 9 solicitavam informações sobre tempo de estudo de inglês na contexto regular de ensino e fora dele, ou seja, em escolas de idiomas. A décima questão sugeria que os alunos numerassem de acordo com o grau de preferência as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. As questões 11 e 12 pediam respectivamente que os alunos escolhessem, dentre as alternativas, quais as dificuldades enfrentadas durante a aquisição do inglês e quais as atividades relacionadas às habilidades de escuta, fala, escrita e leitura deveriam ser mais trabalhadas nas aulas. As perguntas de número 13 e 14 solicitavam informações a respeito das atividades ligadas à língua inglesa de maior preferência fora da escola. A última pergunta pedia aos alunos que marcassem dentre as opções ou relatassem quais eram as formas de contato com o inglês no dia-a-dia.

Os dados coletados dos questionários mostraram que as atividades de compreensão oral eram tanto as que os alunos mais gostavam quanto as que eles achavam que deveriam ser trabalhadas com mais frequência em sala de aula. Entretanto, elas também foram assinaladas como as atividades de maior nível de dificuldade.

3. 5. *Corpus* de pesquisa

Para a montagem do *corpus* do estudo, foi utilizado o levantamento dos interesses dos alunos quanto à língua inglesa, obtido a partir da aplicação do questionário. Esse levantamento mostrou que 89% dos alunos gostariam que fossem trabalhadas mais atividades para a compreensão oral em sala de aula. Além disso, ele também revelou a escolha dos alunos para a utilização de seriados e um *ranking* com os seriados de maior preferência. Dentre os seriados mencionados, verificou-se a preferência pelo “Smallville”.

O *corpus* de pesquisa é composto de sentenças extraídas de diálogos de cenas do seriado “Smallville” - 5º episódio, nomeado *Cool*, da 1ª temporada. O primeiro e o segundo diálogos foram utilizados em atividades distintas. Um, para o preenchimento de lacunas com palavras caracterizadas por processos de junturas; e a outro, para a marcação das palavras em foco.

Escolhi dois diálogos de cenas diferentes, sendo o segundo diálogo uma seqüência do primeiro, por querer investigar fatos distintos neste estudo.

A escolha do primeiro diálogo foi feita a partir da cena entre as personagens principais e, principalmente, por apresentar enunciados simples e processos de junturas entre palavras habituais para os alunos. Uma das preocupações na escolha do primeiro diálogo dizia respeito ao conhecimento lexical. Enunciados muito complexos ou junturas entre palavras totalmente desconhecidas poderiam acarretar um número elevado de respostas em branco, principalmente por parte dos alunos com pouco ou nenhum estudo de inglês.

O segundo diálogo foi escolhido por se tratar de uma cena com o casal protagonista do seriado. Além disso, ele complementa a seqüência de fatos da primeira cena. Sua compreensão se torna passível devido à contextualização feita a partir do diálogo anterior.

A seguir apresento os diálogos dos quais as atividades aplicadas em sala foram preparadas e que serviram de fonte para a extração das sentenças analisadas.

Diálogo 1 – utilizado na atividade de preenchimento de lacunas com palavras ou expressões marcadas por processos de junções

Diálogo entre duas personagens principais do seriado – Clark Kent e Lex Luthor. Lex Luthor tenta convencer Clark Kent a levar Lana ao show de uma banda de rock chamada Radiohead. Lex faz uma proposta dizendo que se Clark conseguir convencer Lana ele dará os bilhetes de entrada. Ambos estão conversando do lado de fora do café onde Lana se encontra.

LEX: You know, she's free tomorrow night.

Hey, Clark.

This is the perfect time for you to ask her out.

CLARK: She's got a boyfriend, Lex.

LEX: A high school boyfriend isn't a husband, he's an obstacle.

And I bet if you ask Lana to go with you to the Radiohead concert in Metropolis tomorrow, she'll say yes.

CLARK: And if she says yes?

LEX: I'll give you the tickets.

CLARK: Why are you doing this?

LEX: You're like the younger brother I never had. I think that someone should benefit from my experience.

CLARK: I can't just ask her out.

LEX: The hardest thing in the world is telling the girl you love that you'd like...

(pause)

LEX: I'll raise the bet.

You ask her in the next sixty seconds, you get the tickets and I'll throw in a roundtrip limo ride. Starting now.

A seleção das sentenças para a primeira etapa da análise foi feita a partir da classificação das palavras caracterizadas por processos de junturas, ou seja, junturas simples e junturas complexas.

Embora os alunos tenham recebido a primeira folha de atividades com treze sentenças constituídas de lacunas brancas para serem preenchidas, foram selecionadas apenas seis sentenças para serem analisadas, sendo três sentenças caracterizadas por processos de junturas simples e três por processos de junturas complexas. As demais sentenças serviram como distratoras para que os alunos não percebessem quais delas seriam verdadeiramente analisadas.

Sentenças com junturas simples, marcadas em negrito:

Sentença I: She's **got a** boyfriend, Lex.

Sentença II: A high school boyfriend **isn't a** husband.

Sentença III: I **bet if** you ask Lana to go with you to the Radiohead concert in Metropolis tomorrow, she'll say yes.

Sentenças com junturas complexas, marcadas em negrito:

Sentença IV: This is the perfect time **for you to ask her out**.

Sentença V: **He's an obstacle**.

Sentença VI: **Why are you doing** this?

Diálogo 2 – utilizado na atividade de marcação de palavras em posição de foco nas sentenças

Momento em que Clark entra no café onde Lana estava para convidá-la para ir ao show. Ele não explica como conseguiu as entradas, mas convence Lana a aceitar o convite.

CLARK: Hey, Lana. Are you busy?

LANA: Completely swamped. That's why I'm sitting in a coffee shop attempting to wade through a Russian classic.

CLARK: *(hesitation - leaving the room)*

LANA: That was a joke, Clark.

CLARK: Ah, good. Because there's just a thing tomorrow night.

LANA: Define "thing".

CLARK: It's a concert. Radiohead to be exact and I get a couple of tickets.

LANA: Wow. Where did you get these?

CLARK: A friend. Something came up at the last minute and I was wondering if you would like to go, you know, with me.

LANA: I'd ...

CLARK: We ... just as friends.

LANA: Definitely. I'd love to.

A seleção das sentenças para a segunda etapa da análise foi feita a partir de critérios ligados às modalidades das sentenças, pois isso gera variações na posição do acento frasal.

Os alunos receberam a segunda folha de atividades que continha treze sentenças cujas palavras se encontravam separadas umas das outras. Cada palavra ou expressão de palavras se encontrava dentro de blocos ou quadradinhos para a marcação do foco. Dentre essas treze sentenças, seis foram selecionadas para serem analisadas, sendo quatro sentenças na modalidade declarativa e duas

sentenças na modalidade interrogativa. As demais sentenças serviram como distratoras para que os alunos não percebessem quais delas seriam analisadas.

Sentenças na modalidade declarativa:

Sentença I: That's why I'm sitting in a coffee shop attempting to wade through a Russian classic.

Sentença II: That was a joke, Clark.

Sentença III: Radiohead to be exact and I get a couple of tickets.

Sentença IV: Something came up at the last minute and I was wondering if you would like to go, you know, with me.

Sentenças na modalidade interrogativa:

Sentença I: Hey, Lana. Are you busy?

Sentença II: Where did you get these?

Para a exibição das imagens das cenas foi utilizado o DVD original do seriado *Smallville* através de projeção em *data show*. As falas, que foram apresentadas uma a uma de forma isolada e sem as cenas, foram extraídas a partir do programa *DVD Audio Extractor* versão 4.2.2 e gravadas diretamente no disco rígido do computador. A aplicação e os procedimentos serão explicados a seguir em 3.6.

3. 6. Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

A partir dos resultados obtidos no questionário, elaborei duas atividades distintas de compreensão oral ligadas a dois fatores de grande dificuldade apontados pelos alunos em contextos de debates e comentários sobre as aulas de inglês – o de não conseguirem entender um falante falando inglês devido à rapidez da fala e à presença de junções entre as palavras, ou seja, a famosa “fala embolada”, conforme descrita pelos alunos; e o de não compreenderem nem mesmo algumas palavras ou palavras chaves em sentenças em inglês.

A seguir apresento as etapas de aplicação do instrumento de avaliação.

3. 6. 1. Atividade de preenchimento de lacunas com palavras ou expressões marcadas por processos de junturas simples e complexas

Etapa I

Na aula anterior ao dia da aplicação da primeira atividade, avisei os alunos que faríamos um exercício em sala sobre compreensão oral de cenas de seriados vistos por eles. Sem entrar em muitos detalhes, apenas pedi para que procurassem não faltar nos dias que se seguiriam.

No dia marcado, no qual felizmente todos os alunos estavam presentes, iniciei a aula explicando a atividade desenvolvida com a utilização de cenas do seriado *Smallville*. Disse a eles que procurassem participar da melhor maneira possível, com tranquilidade. Com a utilização de *data show* na sala de aula em que eles estudam, dei início à exibição das cenas do primeiro diálogo mostrando somente as imagens com o áudio desligado. Meu objetivo nesse momento era fazer com que os alunos tentassem imaginar qual poderia ser o assunto da conversa entre as personagens Clark Kent e Lex Luthor. Tratava-se, na verdade, de um “ice breaker” para que os alunos pudessem relatar algumas hipóteses a partir da

observação das imagens. Após esse momento de discussão dos possíveis temas da conversa assistida, conduzi os alunos para o laboratório de línguas para que eles pudessem fazer a utilização dos fones de ouvido para a atividade de audição.

Etapa II

No laboratório de línguas, que é composto por 60 cabines numeradas sendo 30 cabines do lado direito e 30 cabines do lado esquerdo, informei aos alunos que somente os assentos cujas cabines tivessem números ímpares deveriam ser ocupados, pois isso evitaria que uns olhassem as respostas dos outros. Além disso, pedi para que os meninos se sentassem nas cabines do lado direito e as meninas nas cabines do lado esquerdo do laboratório. Essa separação foi feita dessa forma, pois a cabine principal onde estava esta professora-pesquisadora ficava em frente às fileiras onde estavam os meninos. Esse esquema de posicionamento permitiu à professora-pesquisadora fazer observações minuciosas, tais como as reações dos alunos, as expressões faciais e gestuais, o tempo de percepção das respostas, durante a realização das atividades. Fiz a distribuição da folha com a primeira atividade (anexo 2) e expliquei que se tratava de um exercício de completar os espaços em branco, ou seja, de preenchimento de lacunas. Chamei à atenção para o fato de que não se tratava de palavras pronunciadas isoladamente e sim grupos de palavras dentro de sentenças encadeadas. Além disso, reafirmei o fato de que eles teriam apenas o recurso sonoro, ou seja, não poderiam contar com o recurso visual.

Para evitar que os alunos ficassem tensos ou desmotivados, expliquei essa proposta dizendo que eles ouviriam sentença por sentença pausadamente e com a repetição de cada uma por três vezes. Como um item de total importância, solicitei a todos que se esforçassem para não deixar nenhuma lacuna em branco e que tentassem preencher de acordo com aquilo que tivessem ouvido, pois não se tratava de nenhuma atividade avaliativa na qual poderiam ser prejudicados caso não compreendessem. Enfatizei a proposta dizendo que não se tratava de um exercício de preenchimento de lacunas com palavras certas ou erradas.

O tempo de aplicação da atividade durou 50 minutos.

Etapa III

Na aula seguinte à atividade realizada, recapitulei e comentei tudo o que havia sido feito anteriormente. Um fato que chamou bastante a atenção foi a necessidade de muitos alunos de saberem se tinham “errado ou acertado” muitas respostas. Precisei nesse momento enfatizar que minha preocupação não estava em torno dos erros ou acertos, mas sim naquilo que eles haviam ouvido e escrito na folha da atividade. Aproveitei esse instante para dizer que estava feliz, pois todos haviam feito a atividade com seriedade.

É importante relatar que nesse instante fizemos apenas uma discussão da experiência vivida e não uma correção da atividade aplicada.

3. 6. 2. Atividade de marcação de palavras em posição de foco nas sentenças

Etapa I

Após a discussão sobre a primeira atividade, escrevi no quadro a seguinte pergunta “What is going to happen in the next scene?” para que os alunos pudessem pensar sobre o que poderia acontecer na cena seguinte desse episódio. A partir daí, segui o mesmo procedimento utilizado na atividade anterior. Projetei a cena através do *data show* para que eles pudessem explorar a parte visual sem se basear no recurso sonoro. Repetimos o mesmo procedimento utilizado no estágio I, fazendo um “brainstorming” de idéias em torno dos possíveis assuntos na cena entre o casal Clark Kent e Lana Lane. Nesse momento o levantamento das idéias foi mais coerente, pois eles puderam se

basear na seqüência de imagens e no que haviam compreendido da cena anterior.

Os alunos foram novamente conduzidos ao laboratório de línguas e posicionados conforme o primeiro estágio para que pudessem fazer a segunda atividade.

Estágio II

No laboratório de línguas, entreguei a segunda folha de atividades (anexo 3) e repeti as instruções citadas no primeiro estágio quanto ao apoio somente do recurso sonoro e da quantidade de repetições. Nesse instante, salientei a questão de que não se tratava de um exercício de preenchimento de lacunas, conforme feito anteriormente, mas sim de uma atividade de marcação de palavras que se destacassem, ou que fossem mais perceptíveis em sentenças encadeadas. Novamente reforcei a idéia de não haver resposta certa e errada, mas sim de se tratar de uma questão de percepção auditiva que poderia variar de aluno para aluno.

Essa atividade teve um tempo de duração mais curto em relação à primeira. Enquanto a primeira exigia um pouco mais de tempo para que os alunos escrevessem nas lacunas, nessa eles apenas marcaram as palavras em foco, o que justifica o menor tempo gasto. Finalizando a aula, tivemos os cinco minutos finais para comentários em relação à atividade vivenciada. Curiosamente, os alunos apontaram a segunda atividade realizada como sendo mais fácil e mais prazerosa de ser feita, pois eles tiveram apenas que fazer marcações, ao contrário da primeira, na qual eles mencionaram problemas na hora da escrita das palavras.

Estágio III

No terceiro dia de atividades extras, assistimos em sala de aula às cenas do episódio selecionado. Porém, diferentemente das experiências anteriores que não contavam com o uso do áudio e da legenda em inglês, utilizamos o áudio e a legenda concomitantemente e pausamos após cada enunciado para comentar as falas das personagens e para comparar os diferentes pontos de vista e de compreensão de ambas as cenas.

As etapas de aplicação das atividades, que foram realizados em três aulas consecutivas, não atrapalharam o andamento das aulas proposto pelo sistema de ensino adotado nessa instituição, pois eles foram realizados no início do ano letivo, período no qual a escola ainda não havia feito a entrega no material apostilado aos alunos.

Finalmente, a interpretação dos dados coletados foi feita pela esta professora-pesquisadora com base nos pressupostos teóricos descritos no capítulo I. Além disso, procurei retratar meu ponto de vista acerca das experiências vivenciadas a partir de comentários e observações feitos pelos alunos e anotados em meus diários de anotações, feitos sempre após o término de cada uma das aulas.

A inspeção acústica dos enunciados constituídos por processos de junturas entre palavras e dos enunciados cujas palavras em posição de foco foram demarcadas foi feita por meio do programa de domínio público PRAAT⁵ versão 4.1.3.

⁵ PRAAT é um *software* utilizado para análise e síntese de fala. Ele foi desenvolvido pelos lingüistas Paul Boersma e David Weenink do *Institute of Phonetic Sciences* da Universidade de Amsterdã.

4. Análise e interpretação dos dados

Neste capítulo apresento a análise das respostas dos alunos em relação aos enunciados trabalhados nas duas atividades propostas em sala. Inicialmente, revelo os resultados obtidos a partir da primeira atividade em que os alunos preencheram lacunas utilizando palavras ou seqüências de palavras caracterizadas por processos de junturas. Em seguida, explico os resultados da segunda atividade em que os alunos marcaram as palavras que se encontravam em posição de foco nos enunciados do segundo diálogo.

4.1. Análise dos resultados quanto às palavras e seqüências de palavras caracterizadas por processos de junturas simples e complexas

4.1.1. Análise dos enunciados marcados por junturas simples

4.1.1.1. Análise do enunciado *She`s get a boyfriend, Lex*

No espectrograma abaixo, verifica-se o ruído contínuo característico de fricativa palatoalveolar surda [ʃ]. Não há presença de barra de sonoridade e estrutura formântica relativa à produção da vogal oral alta anterior [i]. É possível, assim, inferir um alto grau de co-produção entre a consoante fricativa palatoalveolar surda [ʃ] e a vogal alta anterior.

Em relação à produção de “get a”, verifica-se a ocorrência do flape como variante do [t] e a realização das vogais média-baixa anterior [ɛ] e média central [ə].

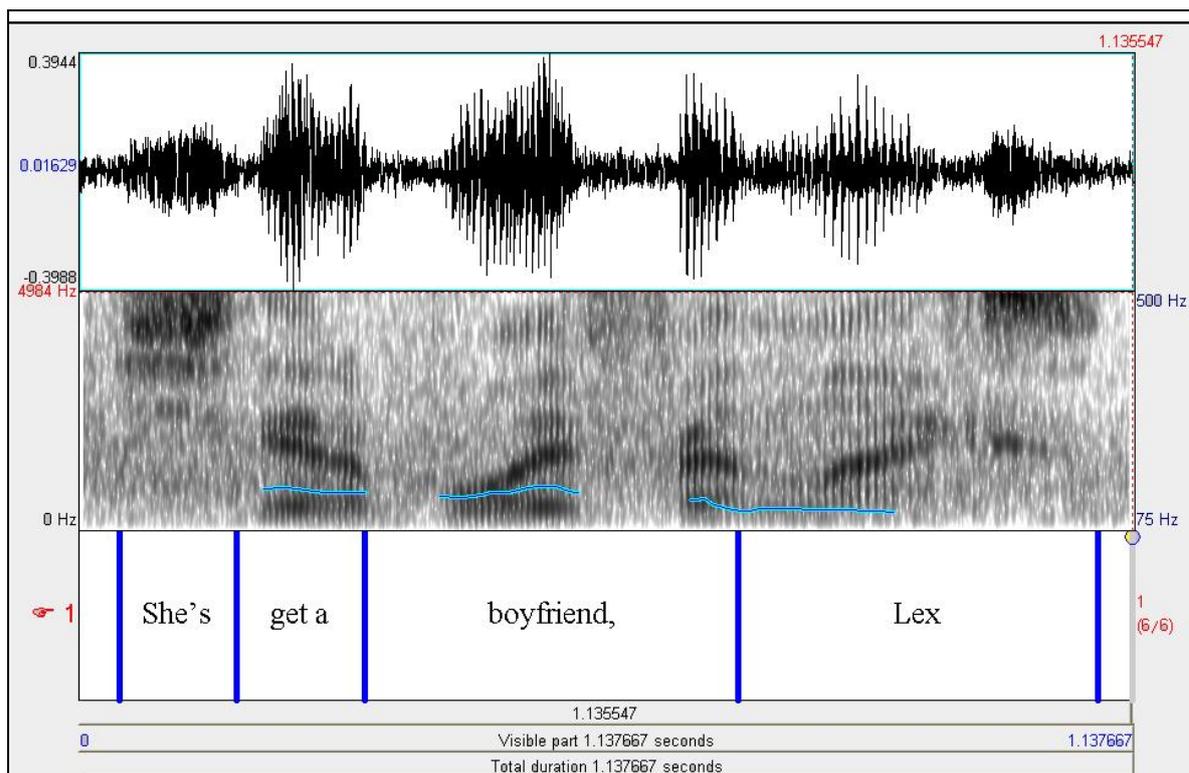


FIGURA 16: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado *She's get a boyfriend, Lex.*

As palavras “she`s”, “get” e “a” presentes nesse enunciado revelaram um grau elevado de dificuldade uma vez que nenhum aluno conseguiu preencher a lacuna por completo. A junção entre as palavras “get” e “a” se caracteriza pela união entre uma palavra terminada com consoante e outra palavra que se inicia com vogal. Neste caso, houve a junção do flape [r] como variante de [t] com a vogal schwa [ə] formando, assim, / gɛrə /.

Nota-se que a junção entre “get a” é precedida de outra forma reduzida na junção entre “she” e “is” (*she`s*).

Grupo relacionado ao tempo de estudo do inglês fora do contexto regular	Aluno	Resposta apresentada para a junção de sons ocorrida nas palavras “she`s get a”
Grupo 1	LG – 8	He`s your
	LS – 8	She has a
Grupo 2	FA – 4	She has a
	FM – 4	It`s her`s
Grupo 3	JG – 2	She is
	PS – 2	See
Grupo 4	GG – 0	She is a
	MH – 0	She`s a

QUADRO 1: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “she`s”, “get” e “a”.

Analisando o quadro acima, constata-se que as anotações transcritas pelos sujeitos LS-8, FA- 4, JG-2, GG-0 e MH-O revelaram que a consoante inicial da palavra "she" foi percebida. Entretanto, houve diferenças nas respostas em relação à percepção dos demais sons da seqüência "she`s get a". LS-8 e FA-4 fizeram o preenchimento da lacuna, preservando o mesmo número de palavras. A partir de deduções baseadas em conhecimentos semânticos e sintáticos, tentaram atribuir sentido à frase diante das respostas que escreveram. Os sujeitos JG-2, GG-0 e MH-0 apresentaram semelhanças na descrição das respostas. Eles não se atentaram à atribuição de sentido à frase e guiaram-se não somente pelo conhecimento fonético, mas também pelo conhecimento gramatical, ligado ao fato de que todo substantivo (nesse caso, *boyfriend*) requer um artigo posicionado anteriormente.

Observando o quadro, verifica-se que LG-8 e FM-4 não preencheram as lacunas com base em aspectos fonéticos, pois suas descrições não se assemelharam em termos sonoros às palavras descritas nesse enunciado. LG-8 tomou como base aspectos ligados à sintaxe e semântica, enquanto FM-4 escreveu palavras que não fizeram sentido dentro do contexto do enunciado.

A palavra “she”, marcada pela produção da fricativa palatoalveolar surda / ʃ / foi percebida como fricativa alveolar surda / s /. Isso ocorreu devido ao fato de que esses dois sons são fricativos e seus pontos de articulação são próximos.

É possível afirmar, a partir da observação das respostas, que "she's" foi percebida com maior clareza pelos sujeitos enquanto a parte final, composta pela junção entre as palavras “get” e “a” não foi percebida pelos sujeitos. Conclui-se que o processo de junção entre as palavras “get” e “a” / *gɛrə* / foi de difícil percepção tanto para os alunos com maior tempo de estudo quanto para os alunos com pouco ou nenhum estudo do inglês fora do contexto regular da escola.

4.1.1.2. Análise do enunciado *A high school boyfriend isn't a husband*

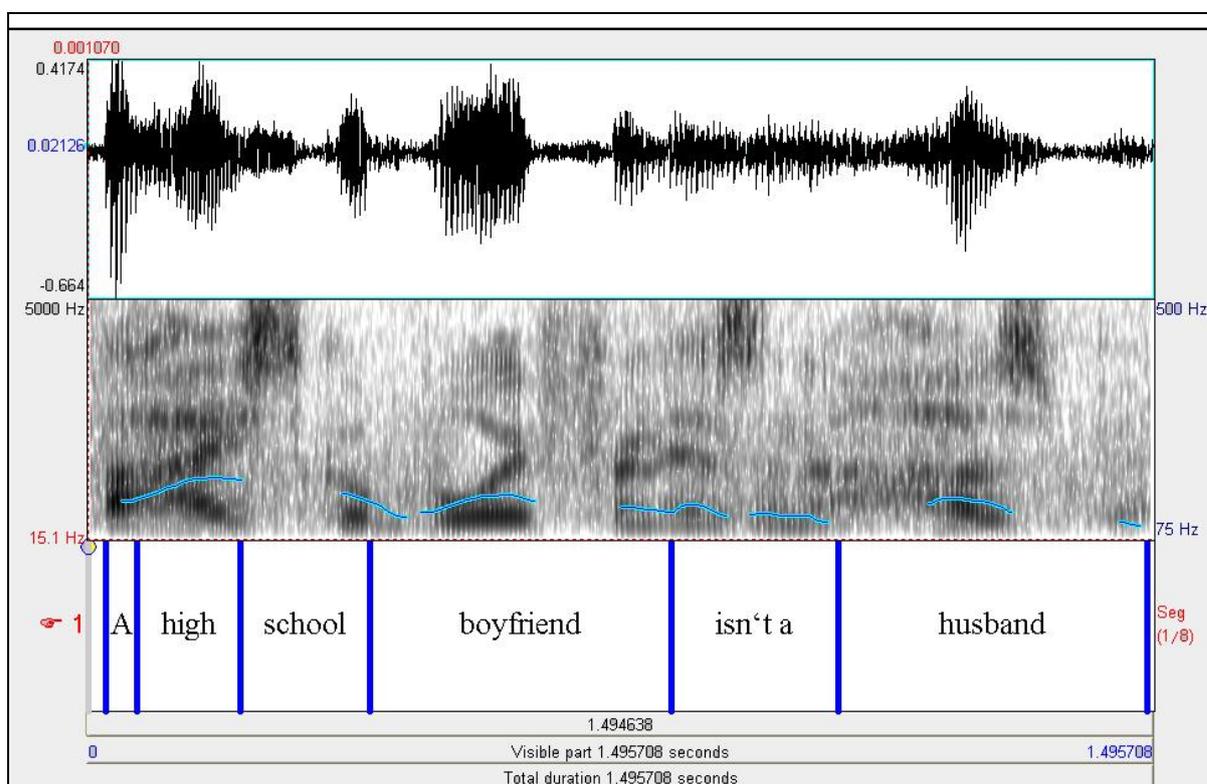


FIGURA 17: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado *A high school boyfriend isn't a husband*.

No espectrograma acima, verifica-se a estrutura formântica correspondente à produção da vogal oral alta anterior [i] seguida de ruído contínuo acompanhado de barra de sonoridade correspondente à fricativa sonora alveolar [z]; estruturas formânticas correspondentes às produções da consoante nasal alveolar [n] e da vogal média central [ə]. A sequência "n't" apresenta sons consonantais com pontos de articulação idênticos e a semelhança em termos de maneira de articulação, pois tanto a nasal quanto a oclusiva são produzidas com obstrução total na cavidade oral.

Neste enunciado os alunos deveriam preencher a lacuna com a forma reduzida "isn't" e o artigo indefinido "a" que são bastante familiares no contexto das aulas de inglês do ensino regular, devido à constante revisão do ensino do verbo "to be"

e suas respectivas formas negativas e interrogativas e dos artigos indefinidos que são apresentados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, é incorreto concluir que a familiarização com a forma escrita e a função gramatical seja suficiente para a compreensão oral.

O quadro 2, demonstra que a parte inicial da junção sonora foi compreendida por todos os alunos que perceberam o som / ɪz /. Entretanto, a junção da forma negativa “isn` t” com o artigo “a” gerou dificuldades.

Grupo relacionado ao tempo de estudo do inglês fora do contexto regular	Aluno	Resposta apresentada para a junção de sons ocorrida nas palavras “isn` t a”
Grupo 1	LG – 8	isn` t
	LS – 8	isn` t a
Grupo 2	FA – 4	isn` t a
	FM – 4	isn` t
Grupo 3	JG – 2	is a
	PS – 2	is na
Grupo 4	GG – 0	
	MH – 0	is na

QUADRO 2: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “isn` t”, e “a”.

Observando as respostas preenchidas pelos sujeitos, constata-se que os dois alunos, LS-8 e FA-4, que compõem os grupos dos alunos com mais tempo de estudo do inglês fora do contexto regular, conseguiram preencher as lacunas corretamente.

LG-8 e FM-4 conseguiram resgatar a parte inicial da junção presente nesse enunciado. Pode-se afirmar que ambos se apoiaram no processamento fonético

para completar essa lacuna. Entretanto, esses alunos não se preocuparam com a questão gramatical, uma vez que não escreveram o artigo “a” referente à expressão “a husband” que funciona como predicativo do sujeito nesse enunciado. Outra hipótese pode estar ligada a fatores fonéticos. Como houve a junção das palavras “isn’t” e “a” formando / ɪzŋə /, o artigo “a” foi produzido como a vogal média central [ə] que não é familiar para os alunos, uma vez que este som não faz parte do inventário do português do Brasil.

Um fato que chama a atenção é a resposta apresentada por JG-2. A presença da consoante nasal alveolar [n] não foi percebida por este aluno que escreveu a forma “is a” ao invés da forma negativa “isn’t a”. Observando o espectrograma desse enunciado, verificam-se as características fonético-acústicas correspondentes à produção do segmento nasal. A seguir, observa-se o espectrograma da palavra “isn’t” com a segmentação de seus constituintes.

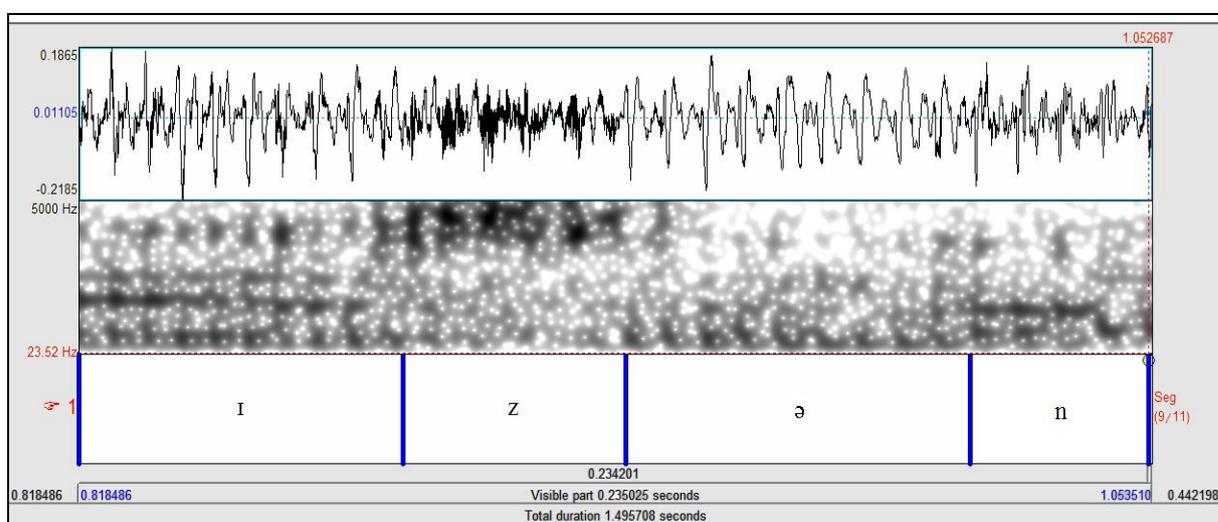


FIGURA 18: Forma da onda, espectrograma de banda larga e camada de segmentação da palavra “isn’t”.

Os alunos PS-2 e MH-0, a partir de percepção fonética, interligaram o som da consoante nasal alveolar [n] com a vogal média central [ə] referente ao artigo “a” que acompanha a palavra “isn’t”, caracterizando o processo de *bottom-up*. A

partir disso, eles acabaram criando uma palavra inexistente no inglês (na), mas típica do português do Brasil.

GG-0, que integra o grupo 4, não compreendeu a junção sonora apresentada deixando, conseqüentemente, a lacuna em branco.

É possível concluir que esse enunciado não apresentou grande dificuldade de percepção.

4.1.1.3. Análise do enunciado *And I bet if you ask Lana*

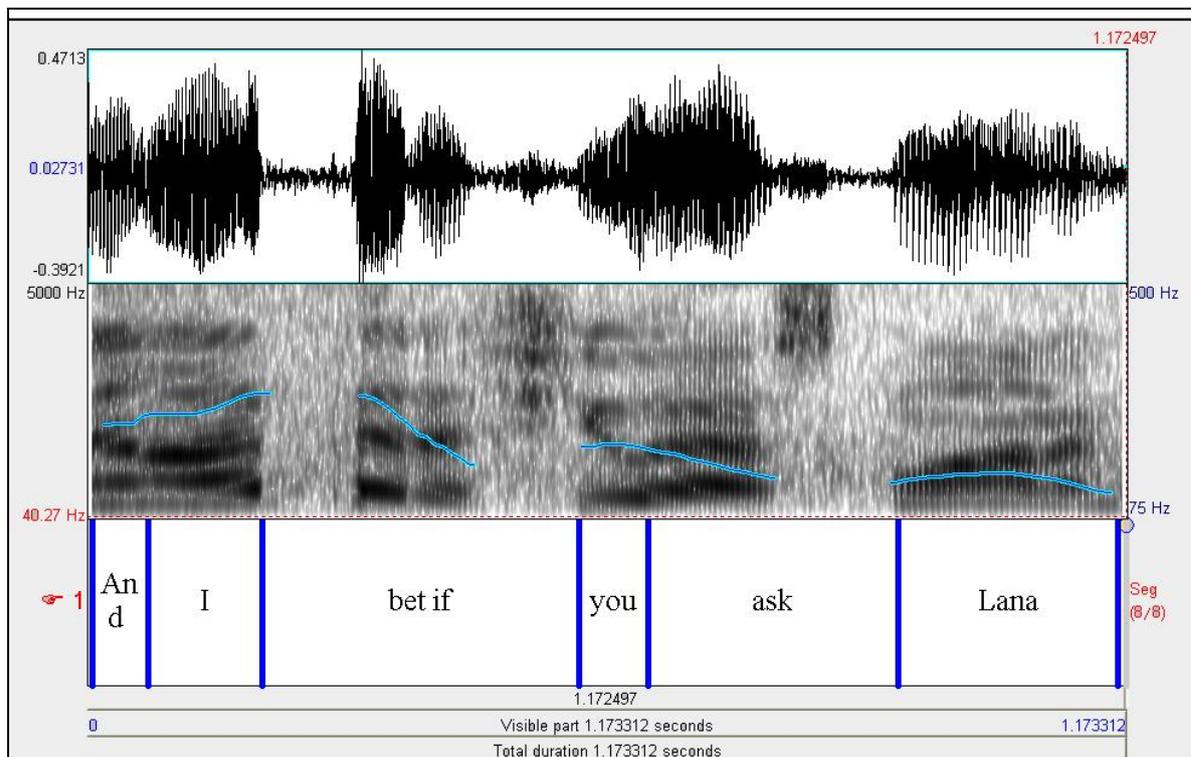


FIGURA 19: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado *And I bet if you ask Lana*.

Na figura acima, referente à produção da junção entre “bet if”, constata-se a realização da plosiva sonora bilabial [b] e a presença de barra de sonoridade e estrutura formântica relativa à produção da vogal oral média-baixa anterior [ε].

Em seguida, ocorre a realização da variante flape de [t] ligada à produção da vogal oral alta anterior [ɪ] e da consoante fricativa labiodental surda [f].

As anotações dos dois primeiros enunciados sugerem, que na maioria das vezes, os alunos fazem generalizações e tentam reproduzir o que foi percebido a partir de palavras semelhantes ou guiam-se apenas pelas características fonéticas. Entretanto neste enunciado, verifica-se que os alunos não conseguiram completar a lacuna apresentada. O quadro a seguir, revela que somente quatro, dos oito sujeitos participantes, conseguiram preenchê-la.

Grupo relacionado ao tempo de estudo do inglês fora do contexto regular	Aluno	Resposta apresentada para a junção de sons ocorrida nas palavras “bet if”
Grupo 1	LG – 8	If
	LS – 8	better if
Grupo 2	FA – 4	
	FM – 4	Think
Grupo 3	JG – 2	
	PS – 2	
Grupo 4	GG – 0	
	MH – 0	Feel

QUADRO 3: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “bet”, e “if”.

Observando o quadro acima, com as respostas descritas pelos alunos, é possível inferir que o processo de junções entre palavras presente nesse enunciado foi de difícil percepção. Apesar de ser um trecho curto, formado por apenas duas palavras, ele é constituído de léxico desconhecido pelos alunos. Assim, ressalta-

se o fato de que poucas respostas apresentadas foram baseadas exclusivamente na percepção dos sons, pois as palavras reproduzidas pelos alunos não fazem sentido dentro do contexto apresentado nesse enunciado.

Merece destaque a resposta apresentada pelo sujeito de pesquisa LS-8, que escreveu “better / bɛrər / if” para a junção [bɛrif] formada pelas palavras “bet if”. Isso deixa transparecer a tentativa de representar a junção pelo ponto de vista fonético. Comprova-se claramente esse fato devido à realização da variante flape de [t], que é marcante na junção existente entre as palavras “bet if” e na palavra “better”. Sua resposta foi a que mais se aproximou da junção apresentada, tanto na quantidade de palavras descritas quanto na semelhança sonora. Entretanto, essa resposta não se adequa ao enunciado no que se diz respeito ao ponto de vista semântico.

Diferentemente, as repostas apresentadas por LG-8, FM-4 e MH-0 não preservam a estrutura métrica da junção, mas apresentam sons que podem ser comparados com os sons realizados nessa junção, se consideradas questões referentes ao ponto de vista fonético. LG-8 percebeu somente a parte final da junção, pois sua resposta foi apenas a palavra “if”. FM-4 colocou como resposta a palavra “think”. Observando pelo viés fonético e analisando o trecho “bet if you” [bɛrif ju] do enunciado apresentado e a palavra “think” [ɔɪŋk] percebe-se que a realização da fricativa labiodental surda [f] ocorre em um ponto de articulação próximo ao ponto de articulação da fricativa interdental surda [θ] . Sendo esse um som inexistente no português do Brasil, muitos alunos o associam a um som existente em nossa língua. Nesse caso, o aluno fez uso de seu conhecimento lexical e associou a palavra “think” ao som que ele percebeu como sendo uma consoante fricativa labiodental.

Um evento semelhante aconteceu com o sujeito MH-0, que preencheu a lacuna com a palavra “feel”, apoiando-se em semelhanças fonéticas entre a palavra “if”, que é seguida do pronome “you”, e “feel”, uma vez que ambas apresentam a fricativa labiodental surda [f]. Os demais sujeitos, FA-4, JG-2, PS-2 e GG-0, não conseguiram compreender a junção sonora e completar a lacuna.

É possível concluir, a partir das tentativas de respostas e também da inexistência delas, que houve grande dificuldade de percepção das junturas, mesmo em se tratando daquelas entre palavras conhecidas pelos estudantes.

4.1.2. Análise dos enunciados marcados por junturas complexas

4.1.2.1. Análise do enunciado *This is the perfect time for you to ask her out*

Analisando a forma da onda e o espectrograma relativo às junturas produzidas entre as palavras “for” e “you”, observa-se a realização de ruído contínuo característico de fricativa labiodental surda [f] seguido de semivogal palatal [j]. Na junção entre “to”, “ask”, “her” e “out” não há indícios de estouro característico da plosiva dental surda [t] para representar a palavra “to”. Em seguida, verifica-se a presença de barra de sonoridade e estrutura formântica relativa à produção da vogal oral baixa anterior [æ], seguida de ruído característico de fricativa alveolar surda [s] e estouro referente à produção de plosiva velar surda [k]. É possível inferir um alto grau de co-produção entre a oclusiva velar surda [k] e a vogal média central conhecida como *rhotacized schwa* [ə̃]. Quanto à produção de “out”, verifica-se a ocorrência da vogal baixa posterior [ɔ]. Não há vestígios de produção de plosiva dental surda [t].

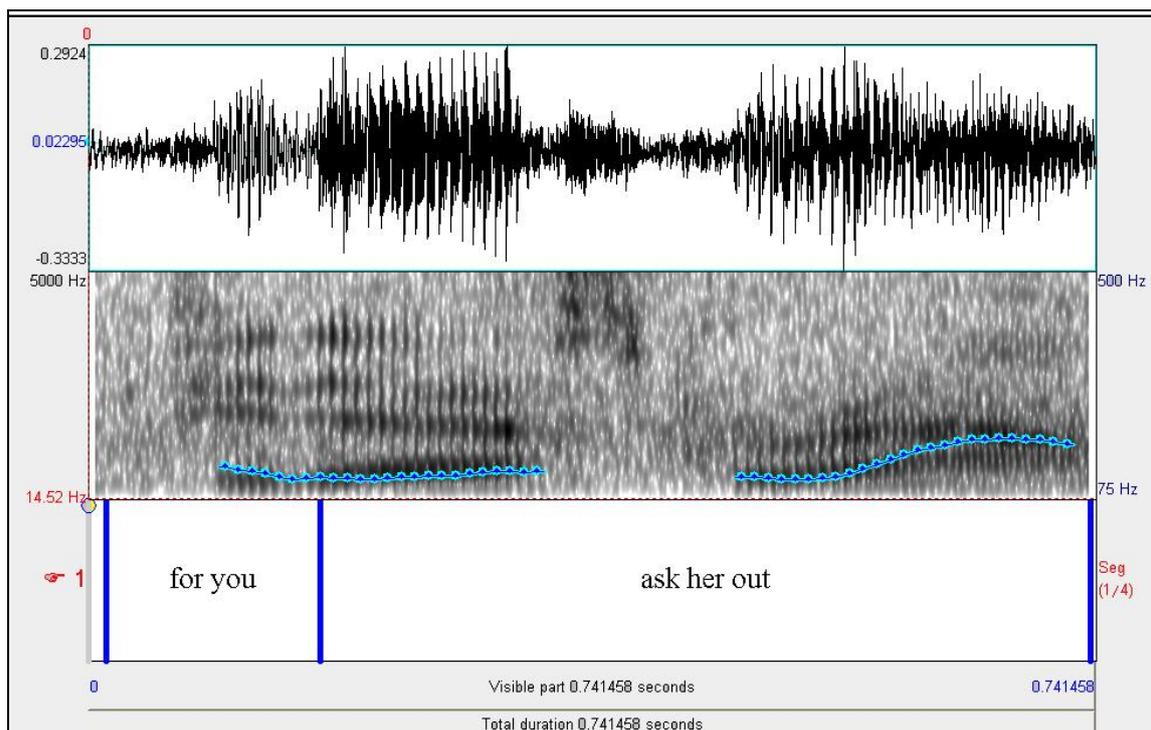


FIGURA 20: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f_0 e camada de segmentação da junção entre as palavras “for you to ask her out”.

A co-produção das palavras “for you to ask her out” foi percebida de diversas maneiras pelos sujeitos de pesquisa, conforme quadro abaixo. Entretanto, ninguém conseguiu escrever a seqüência por completo. Além disso, dois alunos não completaram a lacuna de preenchimento, deixando, conseqüentemente, o espaço reservado para elas em branco.

Grupo relacionado ao tempo de estudo do inglês fora do contexto regular	Aluno	Resposta apresentada para a junção de sons ocorrida nas palavras “for you to ask her out”
Grupo 1	LG – 8	to ask go
	LS – 8	for ask her
Grupo 2	FA – 4	to ask her out
	FM – 4	to ask her out
Grupo 3	JG – 2	to ask for a
	PS – 2	
Grupo 4	GG – 0	
	MH – 0	to asker a

QUADRO 4: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “for”, “you”, “to”, “ask”, “her” e “out”.

As anotações descritas pelos alunos e apresentadas no quadro 4 deixam transparecer que tanto a parte inicial da junção composta pelas palavras “for you” quanto a parte final com as palavras “her out” geraram confusões e incompreensões.

No espectrograma, verifica-se como as palavras foram co-produzidas, demonstrando ter ocorrido junção entre seis palavras.

Os alunos do grupo 2 foram os que mais se aproximaram das produções alvo. Constata-se que a parte inicial composta pelas palavras “for” e “you” havia passado despercebida auditivamente por FA-4 e FM-4.

Na verdade, todos os alunos que preencheram as lacunas desse enunciado não perceberam por completo a produção das palavras “for” e “you”. Uma justificativa para esse fato, conforme mencionado, é que se trata de reduções. Entretanto,

esses alunos não observaram aspectos gramaticais e sintáticos desse enunciado. Analisando-o como um todo, nota-se que há a presença de um verbo “ask” que pede um sujeito. Outra hipótese pode estar ligada ao contexto apresentado. Como se tratava de um diálogo entre duas personagens, pode ter ficado subentendida a idéia transmitida nas palavras “for you”, uma vez que a personagem Lex Luthor se referia diretamente à personagem Clark Kent.

LG-8 conseguiu perceber a parte central da junção. Confirma-se esse fato a partir da observação de sua resposta descrita no quadro. Entretanto, sua descrição para a parte final da junção violou o sentido da frase. Além disso, pode ter havido interferência devido ao conhecimento da expressão “go out”.

LS-8, baseando-se nos sons e palavras percebidas na parte inicial da junção escreveu uma seqüência incoerente de acordo com as normas gramaticais. A ausência das palavras “you” e “to” entre as anotações das palavras “for ask” descritas geraram incompreensões e ausência de sentido em relação à verdadeira intenção expressa no enunciado produzido pela personagem Lex Luthor que sugeriu a Clark Kent a idéia de convidar Lana para sair.

Do grupo 3, apenas JG-2 preencheu a lacuna da atividade proposta. Analisando sua resposta, percebe-se o envolvimento do processamento fonético na parte final de sua resposta. Há a semelhança sonora entre as palavras “out”, produzida nesse enunciado como [ɑ], e o artigo “a”. Esse aluno também fez uso de seu conhecimento da língua inglesa para relacionar a preposição “for”, que é comumente utilizada com o verbo “ask”, além de as palavras “her” e “for” apresentarem semelhanças sonoras.

Uma seqüência de palavras que chamou atenção foi a descrita pelo aluno MH-0 do grupo 4. Verifica-se que esse aluno se guiou exclusivamente por sua percepção auditiva quando escreveu o som produzido pela palavra “her” a partir das letras “er” atribuídas ao verbo “ask”. Houve a tentativa de representar graficamente o que foi percebido. Entretanto, não estiveram envolvidos aspectos semânticos e gramaticais na descrição de sua resposta.

É possível afirmar, desta forma, que mesmo com diferentes níveis de conhecimento de inglês, os alunos puderam perceber com maior clareza somente a parte central - “to ask” – da junção sonora apresentada. Entretanto, o mesmo não pode ser declarado a respeito das partes iniciais “for you” e finais “her out” devido à ausência de respostas ou variações entre elas. Uma explicação que possa justificar o nível de dificuldade ou incompreensões dos sujeitos, independentemente do tempo de estudo de inglês fora da escola regular, está ligada ao fato de que se tratava de um processo de junturas complexo, constituído pela co-produção de muitas palavras.

4.1.2.2. Análise do enunciado *he`s an obstacle*

No espectrograma do enunciado *he`s an obstacle*, a junção dos sons das palavras “he`s” e “an” com o início do som da palavra “obstacle” gerou respostas diversificadas, além de revelar o fato de que os alunos desconheciam a palavra “obstacle”, pois ninguém conseguiu escrevê-la de forma correta.

No enunciado apresentado, verifica-se a presença de barra de sonoridade relativa à produção da fricativa glotal sonora [h], seguida da vogal alta anterior [i], que é marcada pela presença da barra de sonoridade e estrutura formântica com os dois primeiros formantes distanciados, e ruído contínuo acompanhado de barra de sonoridade correspondente à fricativa alveolar sonora [z]. Constata-se, a partir da observação do espectrograma, um nível elevado de co-produção entre a consoante [z] e a consoante nasal alveolar [n]. Em relação à produção de “obstacle”, há uma vogal baixa posterior [ɑ], seguida de uma oclusiva bilabial sonora [b]; um ruído contínuo correspondente à fricativa alveolar surda [s]; uma plosiva alveolar surda [t] seguida pela vogal média central [ə]; uma oclusiva velar surda [k] seguida de vogal média central [ə] e, finalmente, a consoante lateral velar [ɫ].

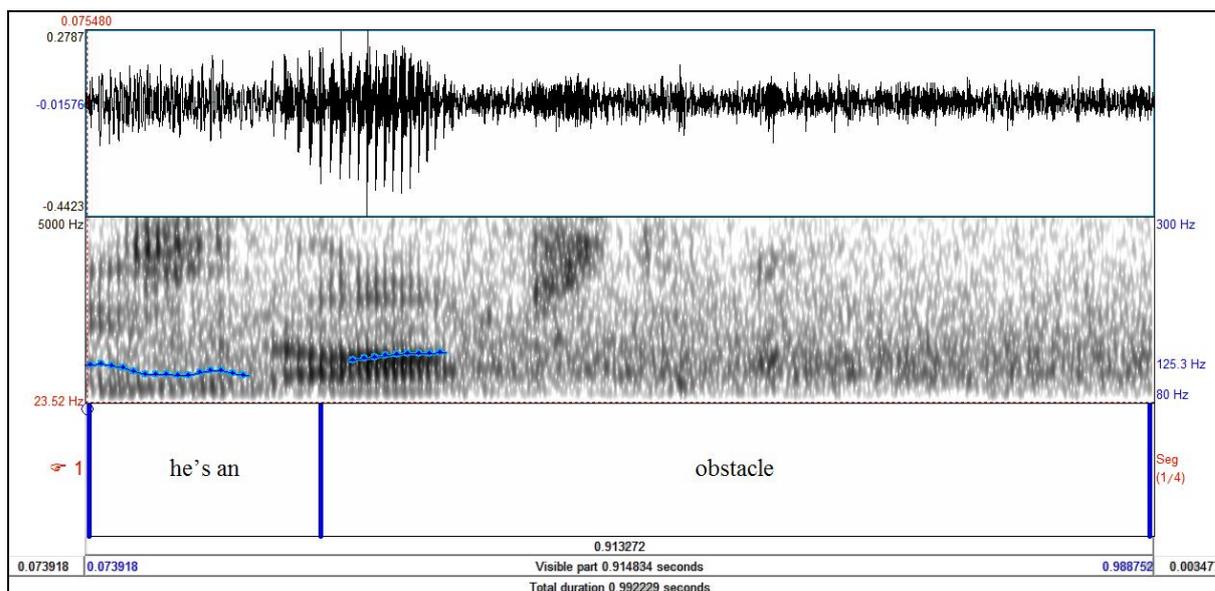


FIGURA 21: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado *he`s an obstacle*.

Este enunciado causou grandes divergências nas respostas a começar por sua parte inicial. A junção dos sons das palavras “he`s” e “an”, formando a composição / hɪzn /, conduziu os alunos a escreverem palavras de grafia ou pronúncia semelhantes, porém totalmente incoerentes em aspectos semânticos e sintáticos.

A partir da junção “he`s an” com o som inicial da palavra “obstacle”, novas palavras foram criadas, ou seja, palavras não pertencentes ao inglês e desprovidas de significado, conforme quadro 5.

Grupo relacionado ao tempo de estudo do inglês fora do contexto regular	Aluno	Resposta apresentada para a junção de sons ocorrida nas palavras “he`s an obstacle”
Grupo 1	LG – 8	he isn` t an opstakow
	LS – 8	he`s enough
Grupo 2	FA – 4	reason of
	FM – 4	he isn` t opstico
Grupo 3	JG – 2	reason tacle
	PS – 2	he`s in a
Grupo 4	GG – 0	
	MH – 0	Stacol

QUADRO 5: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “he`s”, “an”, “obstacle”.

Observando o quadro, nota-se que ambos os alunos do grupo 1, juntamente com FM-4 E PS-2, puderam perceber que se tratava de um enunciado que se iniciava com o pronome “he”. Entretanto, é possível perceber que ocorreram problemas no momento que houve a junção entre esse pronome e o verbo TO BE que o acompanhava e a junção com a palavra “obstacle”.

A junção entre “he`s an” fez com que LG-8 e FM-4 a percebessem como a forma negativa do verbo *TO BE* “is” – *isn` t*, conforme quadro 5. Isso aconteceu devido ao fato da junção / hɪzn / ser semelhante à produção de “isn` t”. Ambos se apoiaram no processamento fonético para escrever a palavra “obstacle” e terminaram por escrever palavras de aspecto sonoro semelhante, mas de grafia inexistente na língua inglesa.

LS-8 e PS-2 foram os únicos sujeitos que conseguiram perceber a parte inicial constituída pelo pronome “he” seguido do verbo TO BE. Enquanto LS-8 descreveu para “obstacle” a palavra “enough”, que não produz sentido nesse enunciado e não apresenta características sonoras semelhantes que possam justificar seu uso; PS-2, a partir de sua percepção da junção entre as palavras “he`s an” e a primeira letra de “obstacle” [ɔ], descreveu as palavras “in a” [inə] de aspectos sonoros semelhantes.

As lacunas de FA-4 e JG-2 chamaram a atenção pelo fato de terem sido preenchidas com a palavra “reason” / rɪzən /, enquanto a junção se mantinha em “he`s an” / hɪzn /. Percebe-se a partir desse fato que eles desconhecem questões fonéticas ligadas à língua inglesa, principalmente as diferenças entre a produção da fricativa glotal sonora [h] e o flape alveolar sonoro [r]. Quanto à palavra “obstacle”, FA-4 descreve a preposição “of” que comumente acompanha a palavra “reason”. Conclui-se que ele fez uso de conhecimento gramatical ao preencher a lacuna. Entretanto, destaca-se a não semelhança sonora entre “of” e “obstacle” e a falta de sentido no enunciado proposto. Por sua vez, JG-2, a partir de sua percepção, preenche a lacuna tentando descrever graficamente o que foi compreendido. O desconhecimento lexical fez com que ele criasse uma palavra inexistente, conforme quadro 5.

Finalmente, outra questão de destaque está ligada à maneira como a palavra “obstacle” foi percebida por MH-0 do grupo 4, que não compreendeu a parte inicial da junção. Conclui-se que a maneira descrita – “stacol”- está ligada a parte final dessa palavra. Ele tentou fazer uma reprodução fiel dos sons que percebeu e não se preocupou com o fato de ser uma palavra inexistente e que não se encaixa ao enunciado proposto devido à falta de sentido.

As anotações transcritas pelos sujeitos deixam transparecer que o desconhecimento lexical e o processo de junções entre palavras não familiares geram dificuldades de percepção, afetando, conseqüentemente, a compreensão.

4.1.2.3. Análise do enunciado *Why are you doing this?*

Observando a figura 22, pode-se observar a junção entre as palavras “why”, “are” e “you”, sendo esta seguida imediatamente da palavra “doing”. Essas palavras são familiares no contexto de inglês, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, que explicita o uso de *WH – questions*, como *What, Where, Who, Why*, e de orações interrogativas com o verbo *TO BE*, como é o caso o enunciado apresentado.

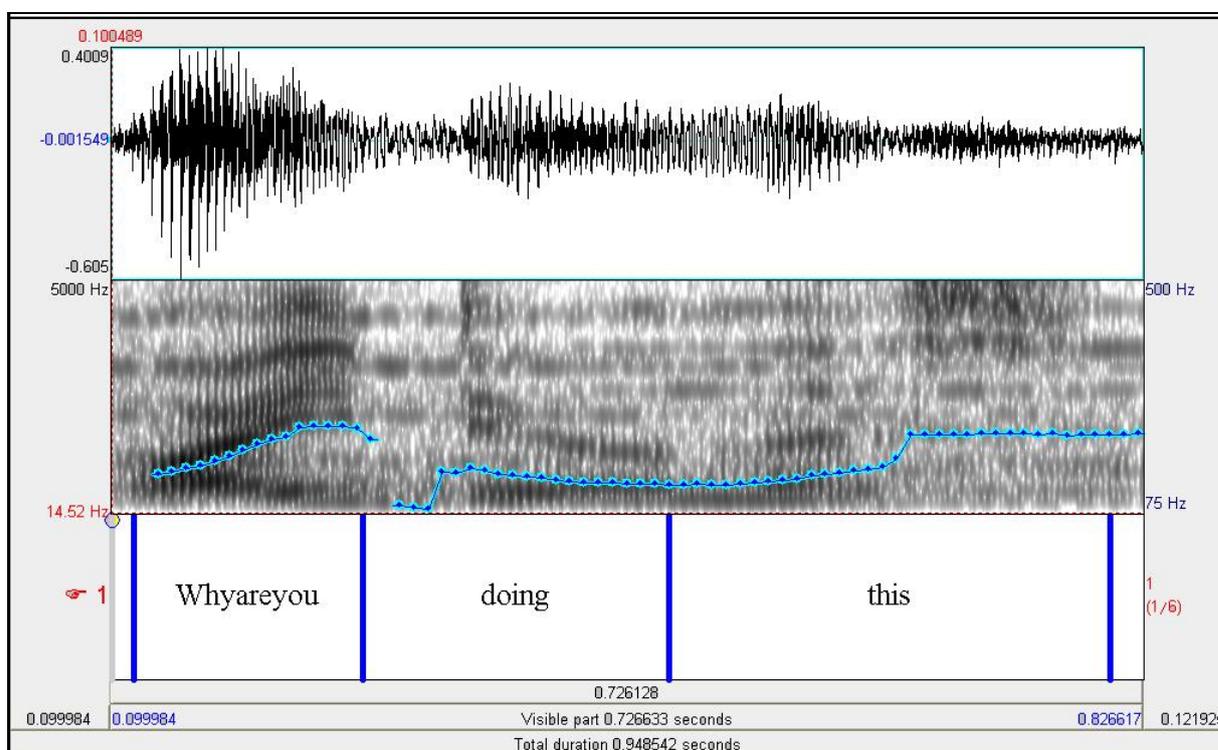


FIGURA 22: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f0 e camada de segmentação do enunciado *Why are you doing this?*

Analisando o espectrograma, verifica-se a presença de barra de sonoridade e estrutura formântica relativa às produções da aproximante labial velar [w], seguida de vogal baixa anterior [a] e da aproximante palatal [j], formando um ditongo; e de vogal média central [ə]. Não há indícios de pistas sonoras que representem o [r].

Em relação à produção de “doing”, pode-se observar a ocorrência de plosiva alveolar sonora [d] seguida de vogal alta posterior [u], de vogal alta anterior [i] e de consoante nasal velar [ŋ].

As respostas do quadro abaixo mostram que somente FM-4 do segundo grupo completou fielmente a junção sonora apresentada.

Grupo relacionado ao tempo de estudo do inglês fora do contexto regular	Aluno	Resposta apresentada para a junção de sons ocorrida nas palavras “why are you doing”
Grupo 1	LG – 8	why ...
	LS – 8	Do
Grupo 2	FA – 4	
	FM – 4	why are you
Grupo 3	JG – 2	do you
	PS – 2	why you
Grupo 4	GG – 0	you
	MH – 0	Do

QUADRO 6: Respostas descritas pelos alunos na lacuna referente à junção que ocorre entre as palavras “why”, “are”, “you”.

Assim como o sujeito LS-8, o sujeito MH-0 escreveu apenas a palavra “do” para a junção apresentada. A suposição é de que ambos não tenham percebido que se tratava de um verbo no particípio presente por não reconhecerem a produção da nasal velar.

LG-8 E GG-0 não conseguiram perceber a junção. As respostas descritas no quadro comprovam essa afirmação uma vez que ambas as respostas são compostas de uma única palavra. Enquanto LG-8 conseguiu perceber a primeira

palavra, GG-0 conseguiu compreender a palavra mais proeminente desse enunciado. Olhando o contorno de f0, nota-se que o acento frasal desse enunciado recai sobre a palavra referida por esse aluno “you”.

JG-2 e PS-2, apesar de terem descrito respostas incompletas e incoerentes, guiaram-se por pistas sonoras presentes no enunciado apresentado. JG-2, sem se preocupar com aspectos ligados à produção de sentido, descreveu o som referente ao pronome “you” e o auxiliar “do” referente ao verbo “doing”. Embora tenha descrito primeiro o som percebido como “do” e em seguida o som de “you”, diferentemente da ordem em que esses sons apareceram na seqüência, ele fez uso de seu conhecimento gramatical sobre interrogativas ao descrever o auxiliar antes do sujeito.

Observando a produção da junção “why are you doing” no espectrograma, constata-se que a produção de “why are you” pode ser transcrita foneticamente como [wajə]. Isso justifica a resposta apresentada por PS-2 que fez a omissão desse verbo. A suposição é de que ele se baseou apenas em aspectos fonéticos, sem se preocupar com a estrutura da frase ou com sua significação.

4.2. Análise dos resultados quanto às palavras em posição de foco nos enunciados.

4.2.1. Análise das sentenças na modalidade declarativa

4.2.1.1. Análise do enunciado *That's why I'm sitting in a coffee shop attempting to wade through a Russian classic*

Analisando os contornos de f_0 , observa-se dois momentos distintos nesse enunciado. O movimento ascendente no contorno de f_0 na palavra “shop” e o movimento descendente do contorno de f_0 em “attempting” marcam a separação de dois grupos prosódicos. O primeiro grupo “That`s why I`m sitting in a coffee shop”, produzido em 1.8 s, é marcado por uma diferença entre o ponto máximo e o ponto mínimo de f_0 de 121 Hz, apresentando um valor máximo de f_0 de 282 Hz e um valor mínimo de f_0 de 161 Hz. O segundo grupo, por sua vez, foi produzido em 1.9 s com valor máximo de f_0 de 217 Hz e valor mínimo de f_0 de 151 Hz

No quadro de respostas, percebe-se que dos oito participantes, apenas GG-0 não fez a marcação da palavra mais proeminente “shop”. Dentre esses alunos, LG-8, LS-8, FA-4 e MH-0 marcaram junto com a palavra “shop”, a palavra “coffee”. Pode-se explicar esse fato a partir da observação do contorno de f_0 , onde se confirma movimento ascendente do contorno na palavra “coffee” até culminar na palavra “shop”.

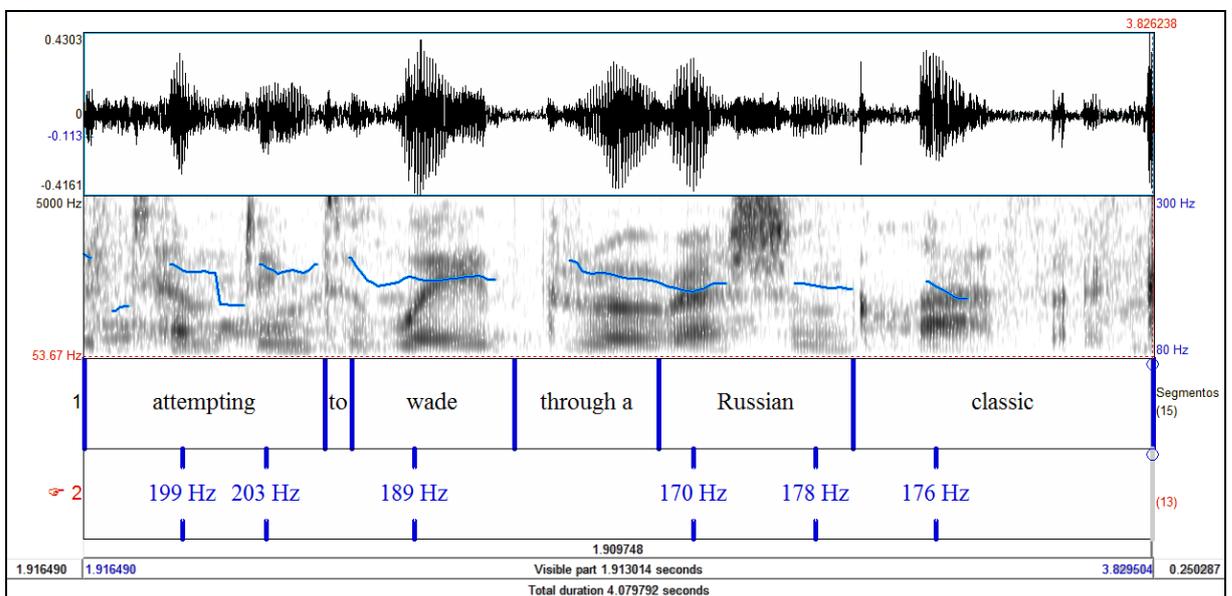
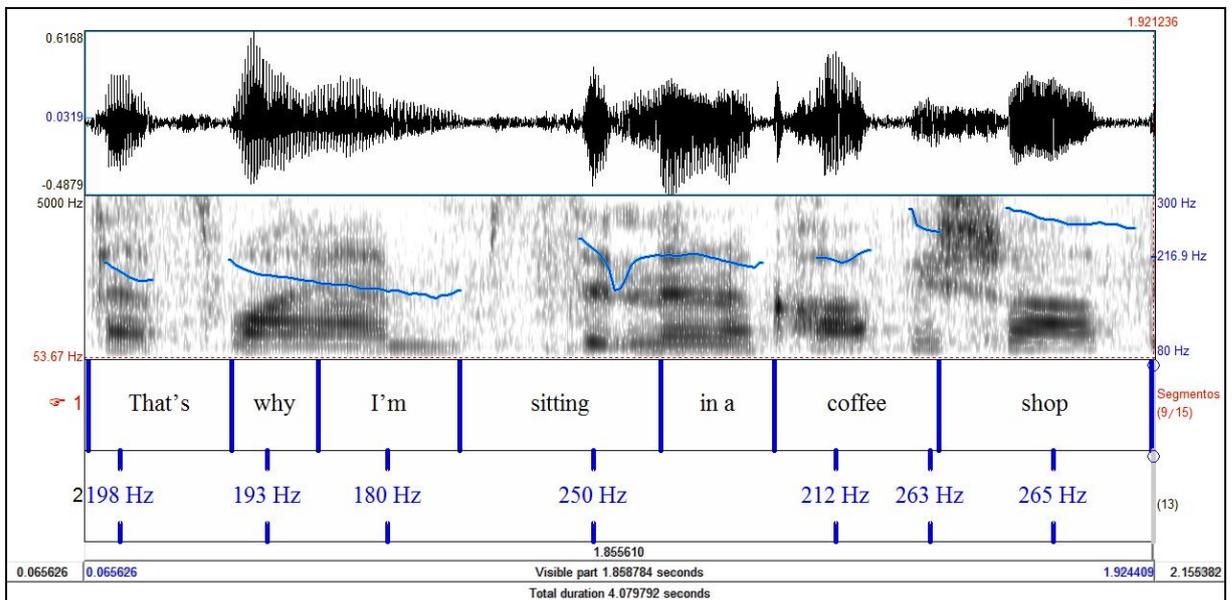


FIGURA 23: Forma da onda, espectrogramas de banda larga com contorno de f_0 , camadas de segmentação e de valores de f_0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *That's why I'm sitting in a coffee shop attempting to wade through a Russian classic*.

LG-8 e LS-8 marcaram a palavra “sitting” como sendo uma palavra proeminente na sentença. Isto pode ser explicado a partir do alongamento na produção da

palavra “sitting”, uma vez que ela é seguida da preposição “in”. Neste caso, houve a junção entre os sons produzidos na parte final de “sitting”, cuja sílaba final é seguida da preposição “in”, que conseqüentemente colaborou para que os alunos a assinalassem. Além disso, é possível perceber que após as palavras “coffee” e “shop”, a palavra que apresenta um movimento ascendente no contorno de f0 é a palavra “sitting”. Conforme medidas apresentadas na segunda camada do espectrograma, afirma-se que “sitting” é a terceira palavra, antecedida por “shop” e “coffee”, em termos de valores de f0.

Finalmente, LS-8 e GG-0 marcaram a palavra inicial do enunciado. Esse fato nos remete à idéia comentada por Kreidler (1999) de que em inglês, e em outras línguas, o falante começa a produção de um enunciado com *high pitch*.

Em relação ao segundo grupo prosódico, constata-se que nenhum dos sujeitos fez marcações de palavras percebidas como proeminentes nesse grupo, o que pode ter sido influenciado pela excursão de f0 diminuída: diferença de 27 Hz entre o valor máximo e o valor mínimo de f0.

Alunos	That's	why	I'm	sitting	in a	coffee	shop	attempting	to	wade	through a	Russian	classic.
LG-8				✓		✓	✓						
LS-8	✓	✓		✓		✓	✓						
FA-4						✓	✓						
FM-4							✓						
JG-2							✓						
PS-2		✓					✓						
GG-0	✓	✓											
MH-0						✓	✓						

QUADRO 7: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado *That's why I'm sitting in a coffee shop attempting to wade through a Russian classic.*

4.2.1.2. Análise do enunciado *That was a joke, Clark*

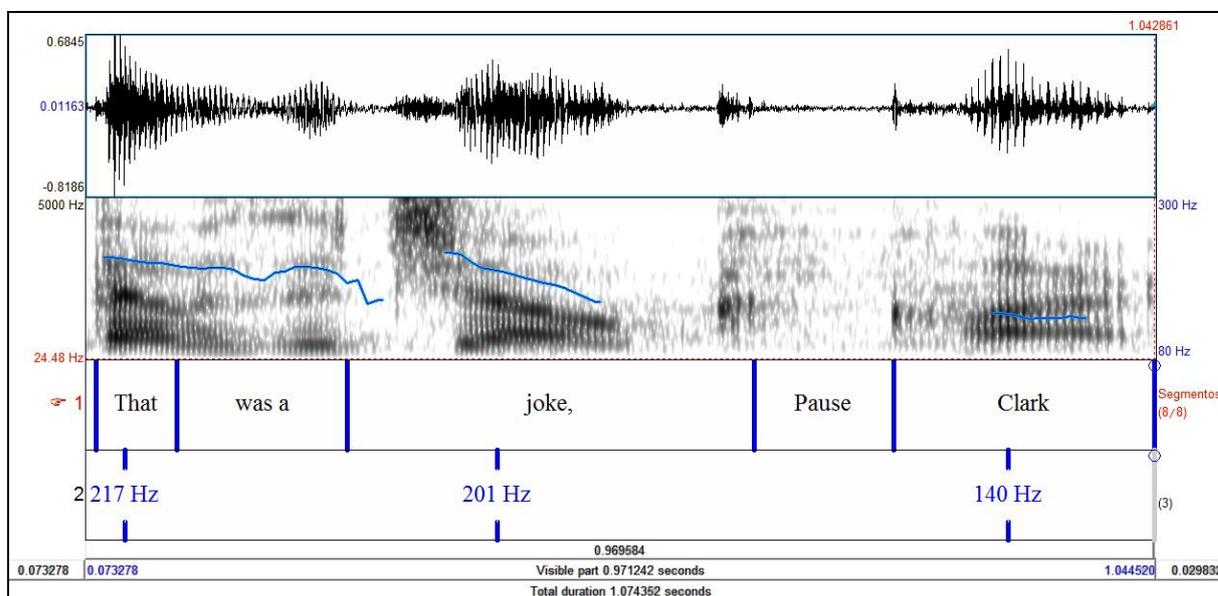


FIGURA 24: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f_0 , camadas de segmentação e de valores de f_0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *That was a joke, Clark*.

Verifica-se acima que o enunciado começa com valores altos de f_0 em "That", e ocorre movimento descendente em "joke", seguido de pausa.

Confirma-se a existência de dois momentos bem distintos nesse enunciado, ou seja, dois grupos prosódicos separados pela pausa. O enunciado apresenta contorno global descendente, pois se trata de sentença declarativa.

Alunos	That	was a	joke	Clark
LG-8			✓	
LS-8			✓	✓
FA-4			✓	
FM-4			✓	
JG-2	✓		✓	
PS-2			✓	
GG-0	✓		✓	
MH-0			✓	✓

QUADRO 8: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado *That was a joke, Clark*.

O quadro de respostas acima mostra que todos os alunos, independentemente do tempo de estudo do inglês, perceberam a palavra “joke” como a palavra mais proeminente no enunciado. Isto acontece devido a dois fatores: é a palavra que contém a informação mais importante e é seguida de pausa, que delimita os grupos prosódicos.

A demarcação da palavra “that”, feita por JG-2 e GG-0, retoma a hipótese apresentada na análise anterior sobre a ocorrência de *high pitch* em início de sentença em inglês.

4.2.1.3. Análise do enunciado *Radiohead to be exact and I get a couple of tickets*

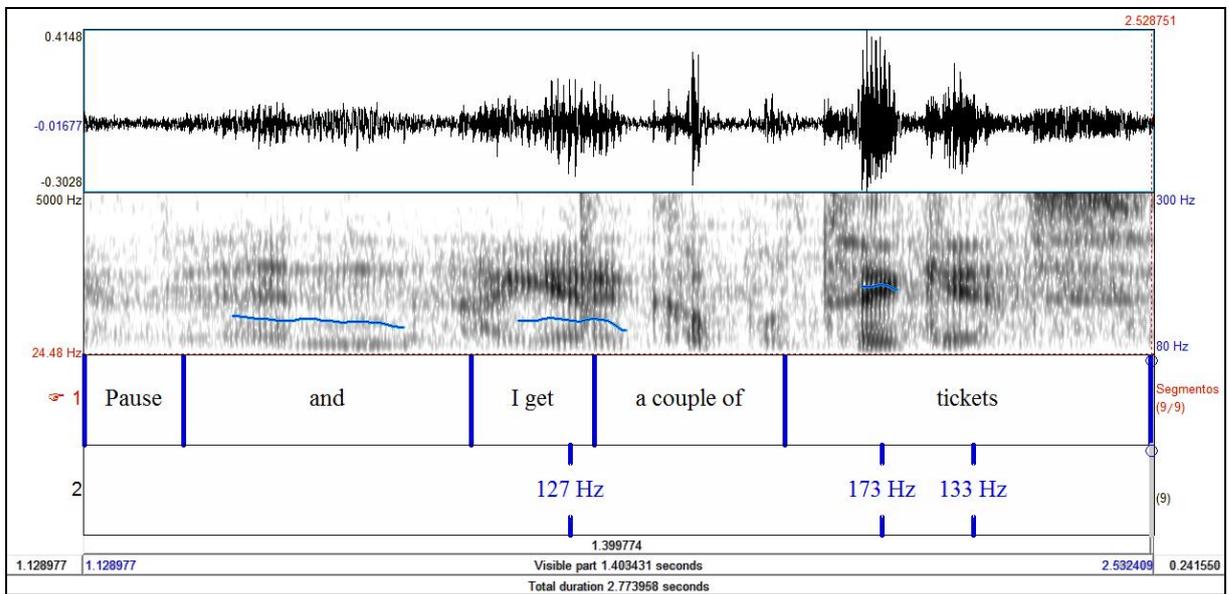
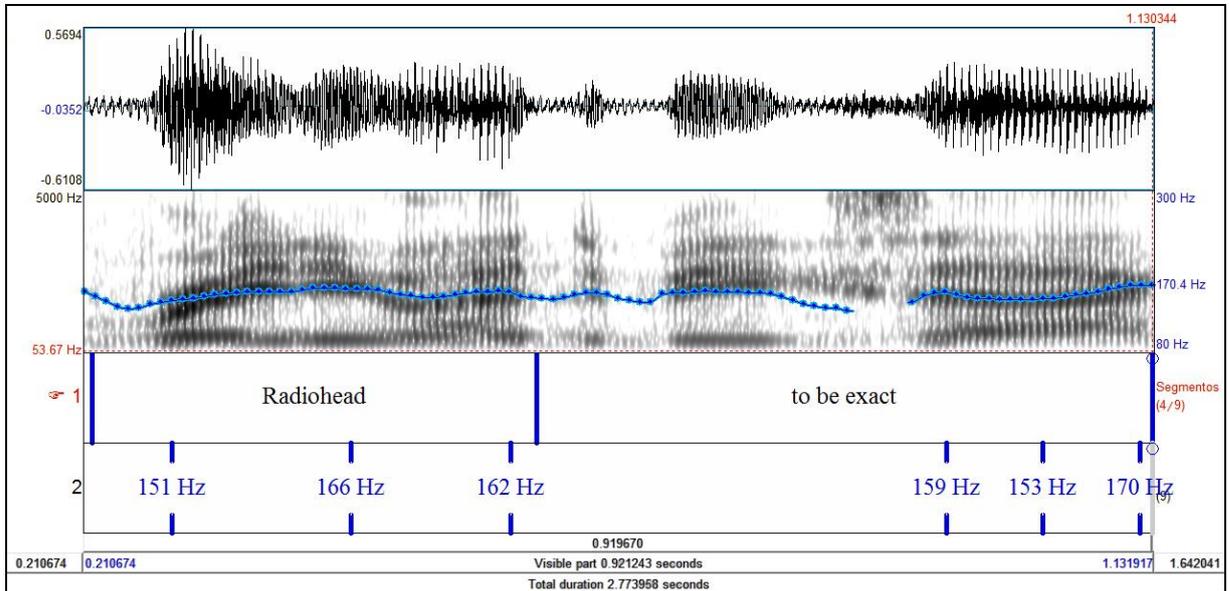


FIGURA 25: Forma da onda, espectrogramas de banda larga com contorno de f_0 , camadas de segmentação e de valores de f_0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *Radiohead to be exact and I get a couple of tickets*.

Nota-se no contorno de f0, a existência de dois grupos prosódicos separados por pausa.

No primeiro grupo “Radiohead to be exact”, percebe-se a palavra “exact” como a palavra que apresenta os valores mais altos de f0.

Já no segundo grupo “and I get a couple of tickets”, constata-se que na palavra “tickets”, a sílaba cuja proeminência pode ser confirmada pela subida do contorno de f0 é “ti” (173 Hz).

Alunos	Radiohead	to	be	exact	and	I	get	a	couple	of	tickets.
LG-8				✓					✓		
LS-8	✓			✓			✓				✓
FA-4				✓							✓
FM-4				✓							✓
JG-2				✓							✓
PS-2				✓							✓
GG-0				✓					✓		
MH-0				✓							✓

QUADRO 9: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado *Radiohead to be exact and I get a couple of tickets*.

O quadro acima revela uma unanimidade das respostas quanto à palavra “exact” do primeiro grupo prosódico, que antecede a pausa que delimita os grupos prosódicos.

LS-8 marcou, além a palavra “exact”, a palavra “Radiohead”. Isto pode ter ocorrido devido ao fato de que esta palavra está posicionada no início do enunciado, demonstrando alta no contorno de f0 na sílaba “dio” (166 Hz), seguida de queda e nova subida até culminar na palavra “exact”.

Quanto ao segundo grupo prosódico, enquanto a maioria assinalou a palavra “ticket” como mais proeminente, LG-8 e GG-0 assinalaram “couple”.

4.2.1.4. Análise do enunciado *Something came up the last minute and I was wondering if you`d like to go, you know, with me*

O enunciado apresenta dois grupos prosódicos distintos separados por pausa.

Embora o primeiro grupo prosódico “Something came up the last minute and I was wondering if you`d like to go”, que é composto por orações coordenadas sindéticas aditivas, contenha um maior número de palavras e produzido em um intervalo de tempo maior (2.9 s) em relação ao segundo grupo “you know, with me” (produzido em 0.6 s), não há grande diferença entre as médias das medidas extraídas.

O primeiro grupo apresenta um valor máximo de f_0 de 164 Hz e um valor mínimo de 104 Hz, enquanto o segundo apresenta um valor máximo de f_0 de 139 Hz e valor mínimo de 103 Hz.

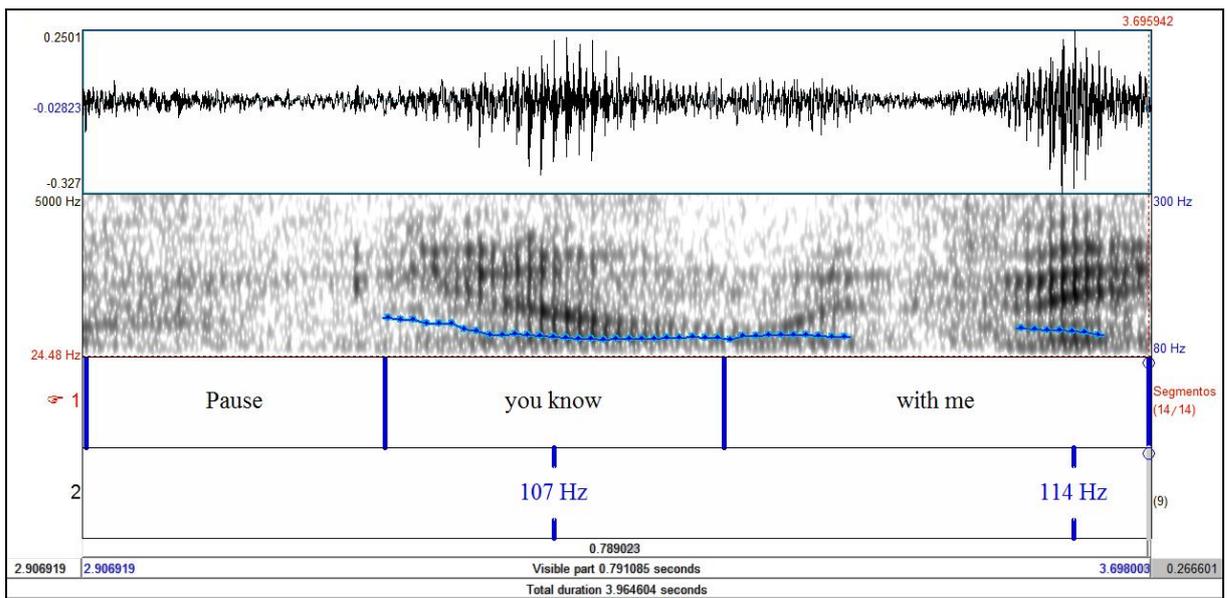
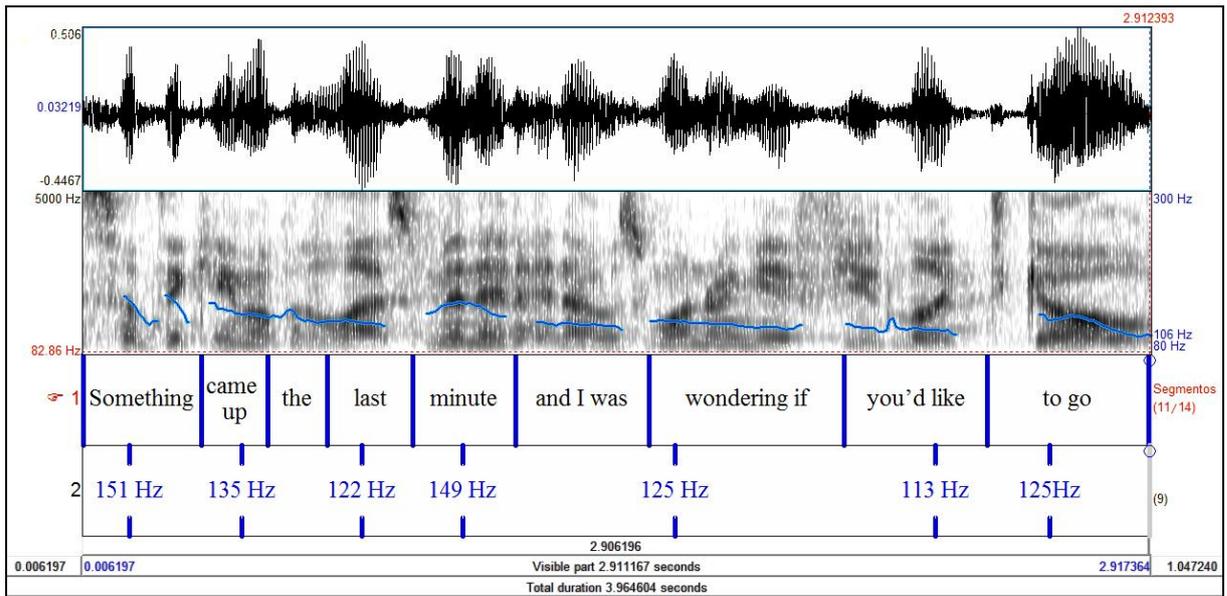


FIGURA 26: Forma da onda, espectrogramas de banda larga com contorno de f_0 , camadas de segmentação e de valores de f_0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *Something came up the last minute and I was wondering if you'd like to go, you know, with me*

Alunos	Something	came	up	the	last	minute	and I	was	wondering	if	you'd	like to	go	you	know	with	me.
LG-8													✓				
LS-8						✓							✓				✓
FA-4													✓				
FM-4													✓				
JG-2													✓				✓
PS-2													✓				✓
GG-0													✓				
MH-0													✓				✓

QUADRO 10: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado *Something came up the last minute and I was wondering if you'd like to go, you know, with me*

O quadro de respostas acima revela um fator de relevância para a análise dos dados. Apenas LS-8 marcou a palavra “minute” como proeminente. Ela se caracteriza por subida no contorno de f0 em “mi” (149 Hz), e aparece antes da conjunção coordenativa “and”, que separa as duas orações coordenadas.

O movimento ascendente no contorno de f0 e a pausa são dois fatores que comprovam a unanimidade das respostas quanto à palavra “go”. Isto quer dizer que todos os sujeitos de pesquisa a assinalaram. Além disso, esta palavra é um verbo que expressa importância quando se deseja convidar alguém para sair, conforme o fez a personagem “Clark” nesse enunciado.

Dos participantes, ninguém fez a marcação da palavra “something”, posicionada no início do enunciado, embora ela tenha apresentado a maior medida extraída (151 Hz) e o contorno de f0 em posição alta.

Quanto ao segundo grupo, LS-8, JG-2, PS-2 e MH-0 assinalaram a palavra final “me”. Além de estar posicionada em fronteira final de enunciado, sua importância quanto ao sentido da frase pode ter sido um fator para que estes alunos a marcassem. Constata-se que ela reforça a ideia “com quem” a ação de sair será feita.

4.2.2 Análise das sentenças na modalidade interrogativa

4.2.2.1. Análise do enunciado *Hey Lana, are you busy?*

Verifica-se, abaixo, a produção de um enunciado marcado por um início com contorno de f_0 em posição alta, referente à palavra “Lana”. Em seguida, há uma queda do contorno e nova subida em “busy”.

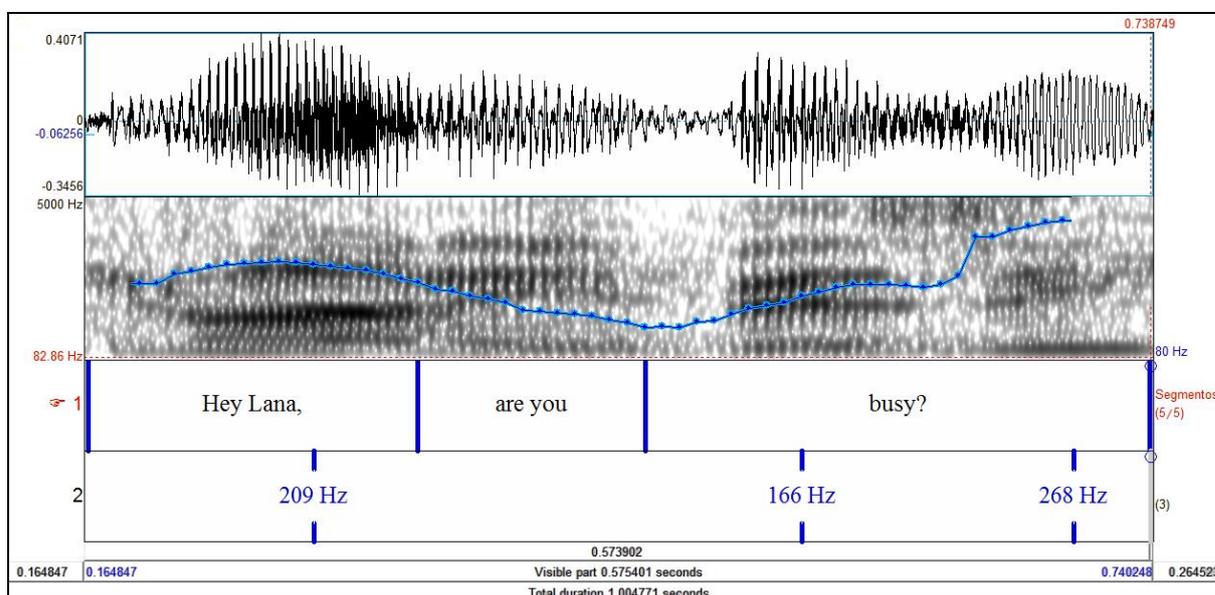


FIGURA 27: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f_0 , camadas de segmentação e de valores de f_0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *Hey Lana, are you busy?*

O quadro de respostas abaixo mostra que todos os participantes perceberam e marcaram a palavra mais proeminente “busy”, podendo ser confirmada a partir da observação do contorno de f_0 e das medidas extraídas no espectrograma. Por se tratar de uma sentença na modalidade interrogativa (*YES-NO question*), há um movimento ascendente no contorno de f_0 no final do enunciado, demonstrando esta palavra como a de maior destaque em termos de percepção oral. Além de estar em posição de fronteira final, ela carrega informação importante, pois

demonstra a intenção da personagem “Clark” de convidar a personagem “Lana” para sair.

Além da palavra “busy”, LS-8 e FA-4 marcaram o nome próprio “Lana” como sendo uma palavra proeminente nesta interrogativa. Se observados os valores extraídos, verifica-se que a palavra Lana (209 Hz na sílaba “la”) é marcada por elevação no contorno de f0. Isso revela a atitude de abordagem da personagem “Clark” ao se referir à personagem “Lana”.

Alunos	Hey	Lana,	are you	busy?
LG-8				✓
LS-8		✓		✓
FA-4		✓		✓
FM-4				✓
JG-2				✓
PS-2				✓
GG-0				✓
MH-0				✓

QUADRO 11: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado *Hey Lana, are you busy?*

4.2.2.2. Análise do enunciado *Where did you get these?*

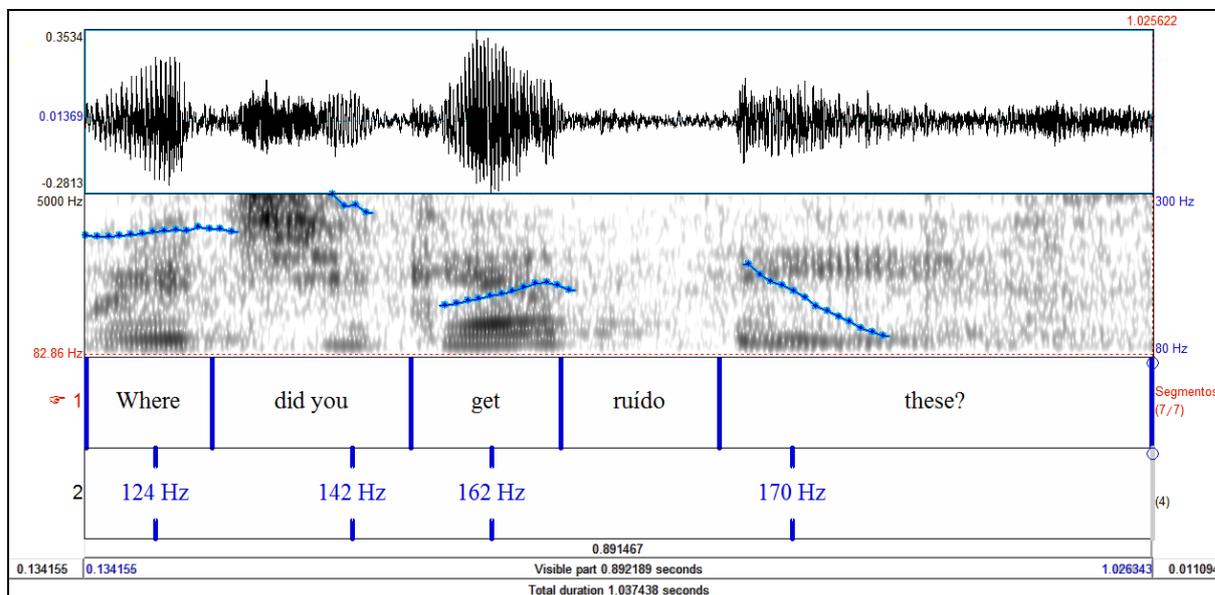


FIGURA 28: Forma da onda, espectrograma de banda larga com contorno de f_0 , camadas de segmentação e de valores de f_0 em Hz das vogais das palavras proeminentes no enunciado *Where did you get these?*

O enunciado apresentado acima se inicia com a *question word* “where” com contorno de f_0 em posição elevada seguida de subida em “you”. Há um movimento descendente do contorno no verbo “get” e nova subida que culmina na palavra “these”.

Houve divisão de respostas quanto à marcação de palavras proeminentes neste enunciado. O quadro a seguir mostra que a diferença na marcação da palavra proeminente se concentrou em torno do verbo “get”, assinalado pelos sujeitos LG-8, LS-8, FM-4, JG-2 e MH-0 e da palavra final “these”, marcada por LS-8, FA-4, JG-2, PS-2 e GG-0.

Alunos	Where	did you	Get	these?
LG-8			✓	
LS-8			✓	✓
FA-4				✓
FM-4			✓	
JG-2			✓	✓
PS-2				✓
GG-0				✓
MH-0			✓	

QUADRO 12: Respostas marcadas pelos alunos quanto à palavra mais proeminente no enunciado *Where did you get these?*

Observando esse enunciado, constata-se que o contorno de f_0 na palavra “these” começa alto e é seguido por queda. Na palavra “get”, por sua vez, há um movimento ascendente seguido de pausa. Entretanto, se comparados os valores extraídos em ambas as palavras, pode-se concluir que a palavra de destaque neste enunciado é a palavra “these” com medida de 170 Hz se comparada com a palavra “get” com 162 Hz.

Conclui-se, desta forma, constatando a existência de vínculo entre a produção e a percepção de palavras proeminentes em enunciados em inglês. Pode-se confirmar esse fato a partir das respostas marcadas pelos alunos, principalmente nas marcações de palavras em posição de fronteira medial.

Considerações finais

Este trabalho é fruto da curiosidade desta professora-pesquisadora. Há alguns anos ministro aulas de língua inglesa no Ensino Médio de uma escola privada na cidade onde residio e acompanho de perto a realidade das escolas quanto à heterogeneidade presente nas aulas de língua inglesa no que diz respeito ao tempo de estudo de inglês em institutos de línguas, às diversas formas de contato e uso deste idioma e ao conhecimento que se tem a respeito dessa língua.

Presenciei diversos questionamentos quanto ao ensino de inglês para salas compostas por estudantes de diferentes perfis, além de reclamações e súplicas dos alunos acerca das dificuldades de se aprender o inglês, principalmente aprender a ouvir e entender o que foi falado.

Este trabalho surgiu exatamente do interesse de investigar estas dificuldades. As junções entre as palavras eram as que mais me intrigavam. Percebia-se que quando ocorriam junções entre palavras em fala corrente, mais freqüentes eram as situações de dificuldade de percepção, o que contribuía para que os alunos ficassem desmotivados ou se sentissem incapazes de aprender este idioma.

Alguns alunos argumentavam também, durante as atividades que envolviam percepção / compreensão oral, a respeito da dificuldade em perceber palavras importantes em um enunciado, ou seja, palavras-chave que pudessem colaborar para uma melhor compreensão. Havia a tentativa de captar a informação mais importante por meio de atenção às palavras. Entretanto, essa tentativa de compreensão ocorria com palavras isoladas, e não dentro do contexto no qual elas eram produzidas. Além disso, esbarrava-se com freqüência em questões de desconhecimento lexical.

Por conta dessa realidade e dos questionamentos, passei a me interessar pelos estudos sobre a aquisição de língua estrangeira e, principalmente, sobre a compreensão oral de inglês como língua estrangeira.

A análise dos dados obtidos revelou semelhanças entre os sujeitos de pesquisa no que diz respeito à percepção oral de inglês, independentemente do tempo de estudo fora do contexto regular.

Verificou-se que os alunos apresentaram o mesmo grau de dificuldade em depreender processos de junções entre palavras, ou seja, que o tempo de estudo de inglês fora do contexto regular não era uma variável de contribuição para a percepção.

Constataram-se diferentes processamentos envolvidos durante o processo de percepção de junções. Os alunos dos grupos 1 e 2, que eram os que possuíam mais tempo de estudo de inglês fora da escola, apoiaram-se em conhecimentos semânticos e sintáticos, além do conhecimento fonético, para preencher as lacunas da primeira atividade. Constatou-se que eles utilizaram, em diversos momentos, estratégias de *top-down* na tentativa de atribuir um significado para o que fora ouvido.

Por outro lado, evidenciou-se que os alunos com pouco ou nenhum estudo de inglês fora da escola (grupos 3 e 4, respectivamente) apoiaram-se exclusivamente naquilo que fora percebido. Não houve tentativa de atribuir significado ao enunciado, mas fazer uma transcrição fiel daquilo que fora apresentado. É importante mencionar a interferência da língua materna, percebida nas respostas destes alunos, além de estratégias como *bottom-up*.

Dificuldades de reconhecimento lexical e de conhecimento fonético sobre os processos de junções entre palavras foram vivenciados por todos os participantes, pois nota-se a presença de palavras incoerentes ou inexistentes em inglês, além de lacunas deixadas em branco.

Desta forma, não se pode afirmar que o tempo de estudo de inglês fora do contexto regular seja fator primordial para a percepção de junções.

A percepção de palavras proeminentes também foi um aspecto investigado. Questionou-se o tempo de estudo de inglês fora da escola como uma variável para a percepção de palavras proeminentes em enunciados. E, neste caso, não houve discrepância entre as palavras anotadas pelos sujeitos.

Os dados analisados mostraram que os alunos conseguiram perceber características supra-segmentais independentemente do domínio de inglês que possuíam. Em outras palavras, eles perceberam unidades relevantes que estavam diretamente ligadas à prosódia, principalmente à entoação.

Desta forma, verifica-se que o tempo de estudo de inglês fora do contexto regular não se caracteriza como aspecto fundamental para se perceber palavras em posição de foco. Isso se confirma a partir das respostas assinaladas pelos alunos, conforme discutido anteriormente, quanto às palavras proeminentes diante de fronteiras prosódicas.

Além disso, constatou-se a percepção de palavras que carregavam a informação mais importante do enunciado, embora não se objetivava analisar o conhecimento acerca da palavra apontada e nem o significado atribuído por ela.

Há muitos aspectos envolvidos no processo de compreensão oral que poderiam ser melhor/ mais explorados em sala de aula com o objetivo de conscientizar os alunos sobre questões presentes na fala.

Aspectos ligados à percepção de palavras proeminentes deveriam ser incorporados por meio de constantes atividades que apresentassem situações de fala encadeada. Porém, mais do que aspectos a respeito da proeminência, os aspectos fonéticos ligados à percepção de junturas entre palavras deveriam ser os de maior atenção no que se refere ao ensino da compreensão oral.

Deve-se ainda ressaltar que esta atenção deve ser atribuída às aulas de inglês do Ensino Médio, começando nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Finalmente, este estudo conduziu-me à reflexão acerca da compreensão oral em inglês como LE e das dificuldades envolvidas no processo de percepção. Além disso, permitiu considerar diferentes estratégias utilizadas pelos alunos.

A partir disso, passarei a incorporar atividades extras de compreensão oral desde o 5º ano (4ª série) do Ensino Fundamental I em que leciono. Acredito que partindo de atividades simples por meio de músicas e vídeos educacionais infantis, será possível explorar aspectos segmentais e supra-segmentais relevantes para a aprendizagem da língua inglesa.

Referências bibliográficas

ALVES, L. R. 2003. *Compreensão oral: a habilidade Cinderela*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

ANDRADE, E. C. 2009. *Ensino de compreensão e produção oral em inglês como L2*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

BARCELOS, A. M. F. 2004. *Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras*. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes.

BECK, J.M. & HEWLETT, N. 2006. *An Introduction to the Science of Phonetics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.

BELL, J. 1985. *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. England: Open University Press.

BRASIL. 1996. *Parâmetros Curriculares Cacionais / Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – língua estrangeira*.

BRUMFIT, C. J. & K. JOHNSON. 1979 (ed). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CASTILHO, F. A. R. O. 2004. *Questões de pronúncia em língua inglesa: realizações fônicas representadas na escrita por “s”*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. & GOODWIN, J. M. 1996. *Teaching pronunciation*. Cambridge: CUP.

CRISTINO, L. S. 2008. *Bilingüismo e code-switching: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

CRYSTAL, D. 2003. *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

CUNNINGSWORTH, A. 1984. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London: Heinemann Educational Books.

CUTLER, A. 1997. *Phonological structure and language processing: cross-linguistics studies*. New York: Mouton de Gruyter.

D`AGOSTINI, F. P. 2009. *Produção e percepção da fricativa interdental surda por aprendizes brasileiros de língua inglesa*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

FLEGE, J.E., 1995. *Second-language speech learning: theory, findings, and problems*. In: STRANGE, W. (Ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience, Issues in Cross-linguistic research*. York Press, Timonium.

FLOWERDEW, J. (ed). 1994. *Academic listening*. Cambridge: CUP.

GIMENEZ, T., PERIN, J.O.R.; SOUZA, M.M. 2003. *Ensino de inglês em escolas públicas: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação*. Londrina: Signum.

JOHNSON, D. 1992. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman.

KREIDLER, C. W. 1989. *The pronunciation of English: a coursebook in phonology*. Oxford: Blackwell Publishers.

KENT, R.D. 1997. *The speech sciences*. San Diego: Singular Publish Group. Inc.

LADEFOGED, P. 1995. *Elements of Acoustic Phonetics*. University of Chicago Press.

LAVER, J. 1994. *Principles of phonetics*. Cambridge: CUP.

LAVER, J. & HARDCASTLE, W.J. 1997. *The Handbook of Phonetic Sciences*. Blackwell Pub.

LEFFA, VILSON J. (org) 2001. *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a Profissão*. Pelotas: Educat.

LIER, L. V. 2005. *Case study*. In: HINKEL, E. (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

LENNEBERG, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

MAUAD, S. A. 2007. *Questões de prosódia: uma investigação, com apoio de instrumentais de análise fonético-acústico, dos padrões entoacionais de falantes bilíngües brasileiros e norte-americanos*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

MICCOLI, L. 2007. *Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa*. Pelotas: Linguagem & Ensino.

MOITA LOPES, L.P. 2005. *Ensino de Inglês Como Espaço de Embates Culturais e de Políticas da Diferença*. In: JORDÃO, C., GIMENEZ, T. & ANDREOTTI, V. (orgs). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat.

MORLEY, J. 1991. *Listening comprehension in second / foreign language instruction*. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. USA: Heinle & Heinle Publishers.

OLIVEIRA, E. 2002. *Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira. Professores de inglês em curso*. Campinas: Trabalhos em Lingüística Aplicada.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I.O. 2003. *Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a qualidade dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas*. Campinas: Trabalhos em Lingüística Aplicada.

O`MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. 1995. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: CUP.

NIDA, E. A. 1953. *Language learning*. Michigan: Language Learning Research Club.

NUNAN, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.

PETERSON, P. W. 1991. *A synthesis of methods for interactive listening*. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. USA: Heinle & Heinle Publishers.

PICCIN, I. M. 2003. *Ensino de pronúncia do inglês: uma análise sincrônica de livros didáticos*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

POLACZEK, M. 2003. *Compreensão oral em língua estrangeira: aspectos psicolingüísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

REETZ, H. & JONGMAN, A. 2009. *Phonetics: transcription, production, acoustics and perception*. Oxford: Blackwell Publishers.

RICHARDS, J. C. 1990. *The language teaching matrix*. New York: CUP.

RIVERS, W. M. 1968. *Teaching foreign language skills*. Chicago: Chicago University Press.

ROCCA, P. D. A. 2003. *A tecnologia da fala aplicada ao ensino da entoação da língua inglesa para falantes nativos da língua portuguesa*. Tese de doutorado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

ROST, M. 1990. *Listening in language learning*. New York: Longman.

ROST, M. 1994. *Introducing listening*. England: Penguin Group.

SILVA, A. F. 2009. *Contrastes em estratégias de falantes bilíngües na produção de um diálogo e um monólogo em inglês*. Dissertação de mestrado. São Paulo: LAEL / LIAAC - PUCSP.

STAKE, R. E. 1998. *Case studies*. In DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y. S. (eds.) *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage.

VIDOTTI, J.J.V. 2005. *Problemas de compreensão oral da língua inglesa para o aluno brasileiro*. Dissertação de mestrado. UnB. In: www.pgla.org.br/site/junia.pdf

YIN, R.K. 2005. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

ANEXO 1 - Questionário – Perfil dos alunos

Este questionário é desenhado para a identificação de dados referentes à língua inglesa dos alunos do 1º ano A do Ensino Médio de uma escola privada na cidade de Pouso Alegre, Minas Gerais, visando o delineamento da disciplina de língua inglesa a partir dos dados colhidos e analisados.

Aluno (a), solicito sua análise e respostas às seguintes questões. Asseguro a confidência das informações.

1. Nome

2. Data

____/____/____

3. Idade

4. Sexo

() F () M

5. Você tem interesse em aprender inglês?

() sim, tenho muito interesse

() tenho um pouco de interesse

() sim, tenho interesse

() não tenho interesse

6. Baseando em suas experiências anteriores vivenciadas na escola, você acha a disciplina de língua inglesa interessante? Se sim, em que ela é interessante?

7. Você acha que os conteúdos aprendidos na aula de inglês são úteis em sua vida fora da escola? Em que situações?

8. Há quanto tempo você estuda inglês na escola?

9. Você já estudou ou estuda em escolas de idiomas:

- nunca estudei em escola de idiomas
- estudei por _____, mas não estudo mais.
- estudo há _____.

10. O que você mais gosta de fazer em inglês? Numere de acordo com sua preferência, começando com o número 1 para o que mais gosta.

- ouvir falar ler escrever

11. Você seria capaz de apontar suas dificuldades em língua inglesa?

- leitura e interpretação de textos
- capacidade de comunicação com os outros
- conceitos gramaticais
- assimilação de vocabulário
- entender propostas de exercícios e tarefas
- escrever em inglês
- entender o que o professor está falando ou explicando
- outros: _____

12. Quais habilidades você gostaria que fossem mais trabalhadas na aula de inglês?

- listening skill – ouvir músicas, diálogos; assistir filmes e seriados
- speaking skill – conversar em inglês com a professora e demais pessoas
- writing skill – escrever textos, cartas, bilhetes em inglês
- reading skill – ler livros e outros textos em inglês

- Além das habilidades citadas, há alguma atividade específica que você gostaria que fosse trabalhada em sala de aula?

13. O que você gosta de fazer quando não está na escola? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

- () assistir TV () ouvir música () ler
() navegar na Internet () outros: _____

14. O que você mais gosta de assistir?

- () filmes () vídeo clipes () seriados
() telejornais () novelas () outros: _____

- Cite nomes que exemplifiquem sua preferência.

15. Que contato você tem com a língua inglesa em seu dia-a-dia? (assinale mais de uma alternativa se necessário)

- () quando ouço músicas
() ao ver filmes ou seriados legendados
() quando navego na Internet
() quando jogo vídeo game
() outros: _____

ANEXO 2 - Teste auditivo-perceptivo 1

Ouçã cada frase do diálõgo abaixo e preencha as lacunas de acordo com o que vocẽ ouvir. Nãõ fique preocupado querendo fazer 100% correto. Na verdade, o mãis importante ẽ escrever aquilo que vocẽ ouviu / entendeu. Nãõ hesite em escrever mesmo que vocẽ acha que nãõ conhece a palavra. Lembre-se o importante ẽ marcar aquilo que vocẽ acha que ẽ de acordo com a sua percepçãõ.

Vocẽ ouvirã cada frase duas vezes, seqüencialmente. Portanto, nãõ se preocupe caso nãõ conseguir escrever na primeira vez que ouvir. Ao final da dupla repetiçãõ de cada frase vocẽ ouvirã o diálõgo por completo, ou seja, sem interrupções.

Smallville – Season 1- episode 5 – Cool

LEX: You know, she's free _____.

Hey, Clark.

This is the perfect time _____.

CLARK: _____ boyfriend, Lex.

LEX: A high school boyfriend _____ husband, _____.

And _____ ask Lana to go _____ Radiohead concert _____, she'll say yes.

CLARK: And _____ yes?

LEX: I'll _____ the tickets.

CLARK: _____ this?

LEX: You're like the younger brother I never had. I think _____ benefit from my experience.

CLARK: I _____ just _____.

LEX: The hardest thing _____ is telling _____ that you like her.

(pause)

LEX: I'll raise the bet.

You _____ in the next sixty seconds you get the tickets and I'll throw in a roundtrip limo ride. Starting now.

ANEXO 3 - Teste auditivo-perceptivo 2

Ouçã cada frase do diálogo abaixo e marque a parte - retângulo com a(s) palavra(s) - que você ouviu com maior proeminência. Não fique preocupado querendo fazer 100% correto. Na verdade, o mais importante é marcar aquilo que você ouviu. Se você achar que existe proeminência em mais de um lugar, não hesite em marcar. Lembre-se o importante é marcar aquilo que você acha que é de acordo com a sua percepção.

Você ouvirá cada frase duas vezes, seqüencialmente. Portanto, não se preocupe caso não conseguir marcar na primeira vez que ouvir. Ao final da dupla repetição de cada frase você ouvirá o diálogo por completo, ou seja, sem interrupções.

Smallville – Season 1- episode 5 – Cool

CLARK: Hey, Lana, you busy ?

LANA: Completely swamped . That's why I'm sitting in a coffee shop attempting to wade through a Russian classic

CLARK: *(hesitation)* Leaving the room.

LANA: That was a joke Clark

CLARK: Ah, good . Because there's this thing tomorrow night .

LANA: Define "thing"

CLARK: It's a concert . Radiohead to be exact, and I get a couple of tickets .

LANA: Wow . Where did you get these ?

CLARK: A friend . Something came up the last minute and I was wondering if you'd like to go you know with me

LANA: *I'd ...*

CLARK: We ... just as friends

LANA: Definitely . I'd love to