

EFEITOS EXTRALINGUÍSTICOS NA PERCEPÇÃO DE INGLÊS COMO L2¹

Extralinguistic effects in the perception of English as L2

Amaury Flávio SILVA (Faculdade de Tecnologia de Jacareí, Jacareí, Brasil)

RESUMO: *Aprendizes brasileiros de inglês como L2 podem apresentar dificuldades na percepção dos sons da língua inglesa devido a fatores como: tempo de exposição à língua, motivação, qualidade do input recebido durante o aprendizado, idade de início de aprendizado e utilização da língua em atividades significativas. Devido à presença desses fatores, neste artigo, apresentaremos os achados de uma pesquisa a qual avaliou os efeitos de fenômenos extralinguísticos na percepção de 5 brasileiros, aprendizes de inglês como L2. O ponto de partida dessa avaliação foi um questionário que avaliou os perfis dos sujeitos os quais realizaram tarefas de percepção. A pesquisa revelou que os sujeitos que possuíam maior tempo de experiência com a L2, tanto em termos de aprendizado formal da língua quanto em envolvimento em atividades significativas, obtiveram melhor desempenho em relação ao sujeito que possuía menor tempo de aprendizado formal da língua e menor tempo de exposição em atividades significativas.*

PALAVRAS-CHAVE: Percepção; L2; Fenômenos extralinguísticos

ABSTRACT: *Brazilian learners of English as L2 may have difficulties in the perception of the sounds of the English language due to factors such as: time of exposure to the language, motivation, quality of the input during learning activities, age of introduction to the L2 and the use of the language in meaningful activities. Due to these factors, in this article, we will present the findings of a research that evaluated the effect of extralinguistic phenomena in the perception of 5 Brazilian learners of English as L2. The starting point for this analysis was a questionnaire that evaluated the profile of the subjects who did perception tasks. The research revealed that the subjects who had more experience using the L2 not only in terms of formal language learning, but also in meaningful activities, showed better performance in comparison to the subject who had less experience learning the L2 in a formal context and less use of the language in meaningful tasks.*

KEYWORDS: Perception; L2; Extralinguistic phenomena

INTRODUÇÃO

A percepção de fala é uma capacidade da audição humana que se inicia desde o nascimento, pois prestamos atenção e reagimos a sons da fala diferente da maneira que reagimos diante de outros sinais acústicos (CHUN, 2002, p. 10). Entretanto, ao tratarmos de L2, há fatores que podem gerar dificuldades na sua percepção por

¹ Ao utilizar o termo L2, nos referimos ao aprendizado de inglês como segunda língua, assim como o aprendizado de inglês como língua estrangeira.

aprendizes. Em meio a esses fatores podemos citar fenômenos linguísticos como a diferença no inventário de fonemas entre duas línguas como o inglês e o português e a diferença no padrão entoacional também entre essas línguas.

No que tange ao inventário de fonemas, a língua inglesa possui os fonemas /ɪ/ e /i/ presentes nas palavras *bit* e *beat* respectivamente. Porém, aprendizes brasileiros de L2 tendem a não discriminar tais fonemas por não fazerem parte do inventário da língua portuguesa, o que caracteriza dificuldade de percepção.

Com relação ao padrão entoacional, as *Wh-questions* em inglês como “what are you doing tonight?” geralmente possuem padrão descendente. Porém, um falante pode produzir tais tipos de questões com um tom ascendente atribuindo outro sentido à fala. Tal sentido pode não ser percebido por aprendizes brasileiros de inglês como L2 de modo que não fazem a conexão entre informações melódicas e textuais e a mensagem linguística (‘t HART et al., 1990).

Além de fenômenos linguísticos, a presença de fenômenos extralinguísticos também pode afetar a percepção de aprendizes de L2. Nesse sentido, um estudo realizado por Schüppert et al. (2008) sobre o papel de fatores extralinguísticos na inteligibilidade de línguas escandinavas, buscou excluir a influência dos seguintes fenômenos extralinguísticos na inteligibilidade: a atitude, a exposição prévia e a capacidade leitora². O objetivo de tal exclusão foi o de verificar se a assimetria existente no nível de inteligibilidade de compreensão por dinamarqueses do idioma sueco e do idioma dinamarquês por suecos é fruto da presença de fenômenos linguísticos dada a semelhança entre as duas línguas.

No nosso estudo, devido à dificuldade de percepção por aprendizes de inglês como L2, produzimos uma pesquisa com o objetivo de investigar como fatores extralinguísticos podem influenciar a percepção. Os fenômenos analisados englobam a atitude do aprendiz, o seu tempo de aprendizado formal da L2 e o seu envolvimento em atividades significativas nas quais a L2 é utilizada.

No seção a seguir, Fundamentação Teórica, trataremos de teorias sobre a percepção em L2.

² A capacidade leitora concerne ao fato de que a forma escrita dos idiomas dinamarquês e sueco são muito semelhantes e a inteligibilidade na escrita de tais línguas é alta e simétrica: os dinamarqueses são capazes de decodificar por volta de 56 por cento do sueco escrito e os suecos 56 por cento do dinamarquês escrito (SCHÜPPERT et al., 2008).

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprendizes de L2 encontram obstáculos relacionados ao aprendizado da percepção de sons devido ao contraste existente entre a fonética e a fonologia da língua materna em comparação a L2 (BEST e TYLER, 2007). Acerca desse obstáculo, existe a hipótese de que ele seja mais evidente para aprendizes tardios. Tal hipótese é discutida em modelos de percepção de fala como o Modelo de Assimilação Perceptual (PAM), Best (1993, 1994a, 1994b, 1995), Best *et al.* (1987), o qual lida com aprendizes funcionais, isto é, pessoas que possuem contato com a língua estrangeira apenas em situações de aprendizagem (situações irreais de comunicação) e que possuem o sistema fonológico da L1 ajustado à fonética dessa língua, e o Modelo de Aprendizagem de Língua (SLM), Flege (1995, 1999, 2002), o qual trata de aprendizes experientes que estão aprendendo a L2 e a utilizam não apenas em situações de aprendizagem.

O obstáculo relacionado ao aprendizado de línguas para aprendizes tardios remete à tese levantada pela teoria do período crítico (LENNEBERG, 1967) no que concerne a aquisição de língua materna. Segundo a hipótese do período crítico, que se inicia nos primeiros anos da infância e se estende até a puberdade, a língua seria adquirida dentro desse período.

Johnson e Newport (1989) realizaram um estudo com o intuito de verificar se a hipótese do período crítico poderia se estender para a aprendizagem de L2. Em tal estudo, Johnson e Newport (op. cit.) compararam a proficiência em língua inglesa de 46 falantes nativos de chinês ou coreano que chegaram aos Estados Unidos com idades entre 3 e 39 anos e que haviam morado nesse país entre 3 e 26 anos. Os resultados demonstraram uma maior proficiência por parte dos sujeitos que chegaram aos EUA mais novos em comparação aos que chegaram aos EUA quando mais velhos. O desempenho dos sujeitos foi relacionado linearmente à idade de chegada dos sujeitos até a puberdade. Após a puberdade o desempenho foi inferior, porém, amplamente variável e não relacionado à idade de chegada dos sujeitos. Tal estudo levou em consideração conhecimento sobre a estrutura gramatical.

Flege (2002) refuta a questão segundo a qual quanto mais cedo melhor em relação ao aprendizado de L2, pois alguns bilíngues que iniciaram o aprendizado cedo demonstram menos capacidade de identificar palavras da L2 em comparação a nativos. Além disso, foi verificado que alguns aprendizes que iniciaram o aprendizado em um período mais tardio apresentaram as mesmas habilidades linguísticas de falantes nativos.

De acordo com Flege (op. cit.) um dos fatores que influencia o desempenho de bilíngues é a qualidade do *input* e não apenas a quantidade de tempo, isto é, um falante que mora em um país de língua inglesa, mas nem sempre está envolvido em atividades que exigem o uso dessa língua, possui um desenvolvimento inferior em comparação a pessoas cujos tempo de residência em tal país é mais curto, mas passam mais tempo expostos a atividades nas quais o uso do inglês é mandatório.

Uma questão relacionada à idade e à quantidade de exposição à língua inglesa é apontada em um estudo desenvolvido por Flege (op. cit.) segundo o qual imigrantes chineses (crianças) nos EUA receberam mais *input* de falantes nativos de inglês em comparação a adolescentes e adultos. Nesse caso, as crianças apresentaram um melhor desempenho na L2 devido à quantidade de exposição a L2, isto é, o melhor desempenho não está relacionado necessariamente à idade das crianças.

Em suma, com relação à influência da idade no aprendizado de L2, do mesmo modo que são apontadas na literatura evidências de que o fator idade pode influenciar o desempenho do aprendiz (JOHNSON e NEWPORT, op cit.; ASHER e GARCIA, 1969; SELIGER, KRASHEN e LADEFOGED, 1975) há também estudos como os realizados por Flege (op cit.) que demonstram que a idade, além de não ser o único fator a ser considerado para determinar o desempenho do aprendiz na L2 não é suficiente para explicar casos de adultos que apresentam melhor desempenho em tarefas de produção oral do que crianças. Fatores como a qualidade de *input* ou o tempo de exposição à língua também devem ser considerados. Depreende-se dos trabalhos que revelam que o fator idade não tem um papel determinístico na performance em L2 que aprendizes tardios ainda podem desenvolver as habilidades de produção e percepção em L2 se expostos a condições de aprendizagem adequadas.

A percepção de fala por aprendizes sem experiência na L2 mostra que esses aprendizes apresentam dificuldades em categorizar e discriminar muitos contrastes fonéticos de línguas não familiares que não são utilizadas para distinguir itens lexicais em suas próprias línguas para vogais ou consoantes (BEST e TYLER, 2007). Esse fato aponta para a necessidade de que aprendizes de L2 tenham conhecimento das características dos sons utilizados em uma língua e em quais contextos tais sons ocorrem (fonotaxe), assim como o conhecimento das características específicas dos sons de modo que eles possam ser categorizados (TATHAM e MORTON, 2011).

Apesar da necessidade de que aprendizes possuam conhecimento das características dos sons da L2 para que haja a percepção, nem todos os contrastes de segmentos encontrados na L2 apresentam dificuldades para serem distinguidos pelos aprendizes, pois alguns são discriminados com um alto nível de precisão e outros se assemelham a precisão de falantes nativos (BEST e TYLER, op. cit.). Além disso, a facilidade ou dificuldade para discriminar segmentos na L2 depende da L1 do ouvinte. As variações na descrição de contrastes na fala também concernem, além de fatores segmentais (vogais e consoantes), a fatores suprasegmentais e à percepção de línguas tonais (BEST e TYLER, op. cit.).

A percepção de falantes experientes envolve uma questão segundo a qual os ajustes realizados para a percepção da L2 afetam a percepção da L1, isto é, geram um efeito perceptual além do nível da L2. Desse modo, uma comparação entre a percepção de falantes nativos, aprendizes de L2 e ouvintes inexperientes de L2

auxiliaria no processo de esclarecimento sobre como informações fonéticas e fonológicas são organizadas dentro, entre e além da língua do ouvinte e auxiliaria na determinação de como a mudança nessa organização, como um aumento no conhecimento e uso de outra língua ou dialeto, esclareceria os efeitos de experiência linguística na percepção de fala (BEST e TYLER, *op. cit.*, página 18).

Estudos com falantes tardios de L2 que possuíam uma experiência limitada com a língua alvo revelaram que tais sujeitos apresentaram dificuldades em diferenciar contrastes de L2 os quais não estão presentes em sua L1 (BEST e TYLER, *op. cit.*). Segundo tal ponto de vista, falantes nativos do espanhol teriam dificuldades para discriminar os segmentos [o] e [ɔ] das palavras "poço" e "posso" da língua portuguesa, pois não existe no inventário de fonemas da língua espanhola o fonema [ɔ].

Outro fator que pode afetar a percepção da L2 está relacionado ao contexto de aprendizado. Isto é, de acordo com Carroll (1999), aprendizes de L2 que estão envolvidos em ambientes de aprendizagem de segunda língua (SLA), no qual o aprendizado ocorre por meio de conversações sobre temas significativos e que a L2 também é utilizada fora do ambiente de aprendizagem, possuem uma maior habilidade para discriminar os contrastes entre os segmentos da L2 em comparação aos aprendizes expostos ao ensino de L2 aos moldes da FLA (ambiente de aprendizagem de língua estrangeira no qual a L2 não é utilizada fora do ambiente de ensino). No ambiente de aprendizagem contemplado pela FLA os aprendizes possuem menos habilidades para distinguir segmentos da L2, pois recebem o *input* por parte de professores que apresentam sotaque estrangeiro ou por falantes que apresentam variados dialetos (BEST e TYLER, *op. cit.*).

No caso de falantes experientes, apesar de a identificação de certos contrastes na L2 que não estão presentes na L1 ocorrer de modo mais preciso em comparação àquela por falantes inexperientes, essa identificação não é tão precisa quanto a identificação de falantes nativos. Todavia, alguns fonemas são discriminados facilmente por monolíngues e aprendizes inexperientes de L2, de modo que o nível de experiência dos falantes não afeta a percepção (Best e Tyler, *op. cit.*).

Estudos realizados por Best e Strange (1992); Flege (1984); MacKain et al. (1981), cujos sujeitos aprendizes de inglês americano eram provenientes do Japão e Arábia, mostraram que ouvintes mais experientes possuem a capacidade para categorizar e discriminar contrastes na L2 não presentes em suas línguas maternas de modo mais preciso em comparação a ouvintes menos experientes. Todavia, essa precisão não é comparável ao desempenho de falantes nativos.

O nível de proficiência não afeta a percepção de modo significativo de fonemas da L2 que são facilmente contrastados por monolíngues e falantes relativamente inexperientes de L2 (BEST e TYLER, *op. cit.*).

A percepção de vogais da L2 que diferem de modo significativo das vogais da L1 possibilita uma maior precisão na identificação em comparação a vogais que são

idênticas ou similares a vogais da L1. Nesse caso, a percepção de falantes inexperientes (aprendizes de L2) assemelha-se à percepção de falantes nativos, isto é, quanto maior o contraste entre a L1 e a L2, mais facilmente ocorrerá à identificação (BEST e TYLER, op. cit.).

Estudos realizados por Flege, MacKay e Meador (1999) apontam para o fato de que a percepção é diretamente afetada pela qualidade de *input*. Sendo assim, uma maior precisão na produção de sons da L2 corrobora com uma maior habilidade em distinguir e contrastar fonemas na L2. A qualidade na produção para Best e Tyler (op. cit.) está estritamente relacionada não apenas à experiência obtida pela quantidade de uso da L2, mas também à experiência perceptiva em conversas significativas.

Com relação ao nível de experiência que afeta a percepção, não há uma quantidade de tempo estabelecida que difira os falantes menos experientes dos falantes mais experientes. Nesse sentido, há estudos que consideram o ouvinte como experiente quando o seu tempo de experiência varia de 2 a 10 anos em um contexto de L2. Todavia, Best e Tyler (op. cit.) consideram que o ouvinte deve ser considerado experiente após seis meses de convivência em um ambiente de L2, pois o aprendizado da percepção pode ocorrer em um período de 6 a 12 meses em um ambiente de imersão, assim como ocorre com ouvintes que possuem de 0 a 6 meses de experiência. Além disso, estudos por Flege e Liu (2001) e Jia et al. (2006) apontam que um tempo de experiência em um ambiente de L2 superior a seis meses não proporciona melhoria significativa na percepção e não há diferenças na percepção de ouvintes que aprendem a L2 aos moldes da SLA, adultos que possuem de 6 a 12 meses de experiência e outros ouvintes que possuem aproximadamente 1,5 ou 5 anos de experiência (AOYAMA et al., 2004; JIA et al., 2006; TSUKADA et al., 2005).

Tais achados mostram a relevância de que aprendizes de L2 sejam submetidos a estímulos de qualidade desde o início do aprendizado da L2.

II. METODOLOGIA

Na presente seção abordamos os aspectos relacionados aos materiais e métodos de análise para a realização das investigações que serão apresentadas neste artigo. Esses aspectos incluem a escolha do *corpus*, os sujeitos e a aplicação das atividades de percepção.

II.1 A escolha do *corpus*

Para a realização das investigações, foram selecionadas duas entrevistas que fazem parte do programa de *Inside the Actors Studio* (temporada 12, episódio 9, lançada em 9 de julho de 2006; temporada 18, episódio 2, lançada em 31 de julho de 2012) e que podem ser acessadas no site www.bravotv.com. As entrevistas citadas foram utilizadas na elaboração de dez unidades de análise (atividades de percepção),

totalizando 49 contextos de análise. Todavia, devido às limitações no número de caracteres deste artigo, apresentaremos apenas um contexto de análise.

Para a realização das unidades de análise, trechos das entrevistas foram selecionados e transcritos. Posteriormente, partes das transcrições foram suprimidas para que os sujeitos falantes nativos do português pudessem ouvir a gravação e completar as lacunas das transcrições.

II.2 Sujeitos

Participaram desta investigação 2 sujeitos falantes nativos do inglês (FNI) do sexo masculino e 5 falantes nativos do português (FNP), sendo 4 do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Os FNI foram responsáveis pela gravação dos áudios que foram utilizados na elaboração dos exercícios de percepção sobre os quais trataremos mais adiante.

A escolha dos FNP foi determinada pelo bom desempenho obtido por tais sujeitos durante a vida escolar no que tange a disciplina de língua inglesa. Desse modo, sujeitos que apresentavam desempenho regular não foram considerados.

II.2.1 Perfis dos sujeitos

Apresentamos a seguir, os perfis dos FNI.

FNI-1 nasceu em Manhattan, Nova Iorque, em abril de 1965 e atualmente trabalha como ator.

FNI-2 nasceu em Lexington, Kentucky, em 1961 e atualmente trabalha como ator e ativista.

Apresentamos a seguir, os perfis dos FNP.

Todos os falantes nativos do português eram, na ocasião da aplicação das unidades, estudantes do 3º ano do ensino médio em uma escola particular em São Paulo.

Com o intuito de obter informações sobre os perfis dos falantes nativos do português, eles foram submetidos a um questionário, o qual apresentamos no quadro 5, cujas respostas apresento no quadro 1.

Quadro 1 - Questionário de avaliação dos perfis dos sujeitos

QUESTIONÁRIO

A) QUAL É A SUA IDADE?

B) VOCÊ JÁ ESTUDOU OU ESTÁ ESTUDANDO EM UMA ESCOLA DE ENSINO DE INGLÊS? QUAL? POR QUANTO TEMPO?

C) QUAIS RECURSOS VOCÊ UTILIZA PARA DESENVOLVER SUAS HABILIDADES NA LÍNGUA INGLESA:

- () VOCÊ ESCUTA MÚSICAS EM INGLÊS.
 () VOCÊ ASSISTE A FILMES OU A SÉRIES EM INGLÊS COM LEGENDA.
 () VOCÊ ASSISTE A FILMES OU A SÉRIES EM INGLÊS SEM O AUXÍLIO DA LEGENDA COM O ÁUDIO ORIGINAL?
 () OUTROS RECURSOS: _____
 D) VOCÊ TEM CONTATO COM FALANTES NATIVOS DO INGLÊS, POR EXEMPLO, NA SUA FAMÍLIA, NA IGREJA, EM UM CLUBE ETC.?
 E) O QUE O MOTIVA A APRENDER INGLÊS?

Fonte: Elaborado pelo autor

Sujeitos	Questão A	Questão B	Questão C	Questão D	Questão E
FNP-1	17	Sim. Estudo no CNA há 3 anos.	Assisto a filmes e séries com a legenda, jogo vídeo games e tento falar em inglês com meus amigos.	Não	No começo, estudava porque era necessário. Agora estudo porque gosto da língua.
FNP-2	16	Sim. Estudo no CNA há 2 anos.	Escuto músicas em inglês e assisto a filmes e a séries com e sem legenda.	Não.	A cultura de países de língua inglesa, livros, música e outros fatores.
FNP-3	16	Não. Realizo autoestudo.	Escuto músicas em inglês, assisto a filmes e a séries com e sem legenda e jogo vídeo games.	Sim, possuo amigos virtuais no jogo MMORPGs (<i>massive multiplayer online role-playing games</i>).	Possuo interesse em aprender línguas como inglês, japonês e cantonês.
FNP-4	16	Sim. Estudei em um curso proporcionado pelo Sindicato por 2 anos.	Escuto músicas em inglês, assisto a filmes e a séries com e sem legenda,	Não.	Gosto pela língua, objetivos futuros e realização pessoal.

			canto, leio artigos em inglês e converso em inglês.		
FNP-5	17	Sim. Estudei inglês por 1 ano na escola de idiomas até o ano passado.	Escuto músicas em inglês, assisto a filmes e a séries com legenda e falava com meus amigos em inglês.	Não.	Gosto de aprender línguas e inglês é a minha língua preferida.

Quadro 2 - Respostas do questionário de avaliação dos perfis dos sujeitos

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com os perfis dos sujeitos, cujas idades variam de 16 a 17 anos, todos, com exceção de FNP-3 que apenas realizava autoestudo, além de estudar inglês na escola regular, já estudaram em escolas de idiomas. Quanto ao nível do grupo em que estudavam, os sujeitos FNP- 1 e 2 estudavam no nível pré-avançado, porém, FNP-1 iniciou seus estudos no nível básico, enquanto FNP-2 realizou teste de nivelamento e ingressou no nível intermediário. FNP-4 fez curso intensivo e estudou até o nível avançado (finalizou o curso) e FNP-5 cursou apenas os dois primeiros níveis do curso de idiomas.

Os recursos utilizados pelos falantes indicam que todos tinham o costume de ouvir músicas e assistir a filmes em inglês. Todavia, apenas FNP-3 possuía contato com falantes nativos do inglês por meio de jogos *online*. Com relação à motivação dos sujeitos, seus interesses variavam desde questões culturais até questões profissionais.

Com relação às variáveis extralinguísticas subjacentes ao questionário, concluímos que todos os FNP possuem uma atitude positiva em relação ao aprendizado do idioma, pois afirmam ter interesse em aprender línguas. Sobre o tempo de aprendizado formal da L2 acreditamos que o pouco tempo de estudo de FNP-5 pode afetar a sua capacidade de percepção, assim como FNP-3 por não ter estudado em escolas de idiomas. Entretanto, tal fator pode ser compensado pelo envolvimento de tal sujeito em atividades significativas, uma vez que ele possuía contato com falantes nativos de inglês.

II. 3 Gravação

As entrevistas utilizadas nos exercícios de percepção foram gravadas a partir do site *bravotv.com* com a utilização do *software* "Video Download Professional", versão 1.97.51. Como os diálogos estavam disponíveis no formato de vídeo, eles foram convertidos para o formato "wav" com a utilização do programa Nero Express 6.

II. 4 Aplicação dos exercícios de percepção

Antes da aplicação dos exercícios de percepção, o tema subjacente ao trecho da transcrição era trabalhado em sala de aula com o intuito de levantar o conhecimento prévio dos sujeitos. Em seguida, cada FNP recebia uma folha de exercício composta pelo seu enunciado contendo as instruções do exercício e seguida pelo texto com partes suprimidas (contextos de análise) as quais deveriam ser preenchidas conforme a gravação que seria reproduzida. Os FNP escutavam cada texto quatro vezes, sendo que na primeira vez eles não deveriam tentar preencher as lacunas, mas apenas se familiarizar com o texto. Após os FNP se familiarizarem com o texto da gravação, ela era reproduzida por mais três vezes para que os trechos suprimidos pudessem ser preenchidos. Após as gravações terem sido tocadas quatro vezes, os exercícios de compreensão auditiva eram recolhidos.

Durante a aplicação das atividades de compreensão auditiva, os sujeitos não podiam trocar informações sobre as respostas das lacunas. Apenas após o recolhimento dos exercícios havia uma discussão sobre as respostas.

O texto da gravação foi reproduzido em um *lap top* Samsung modelo NP300V4A, equipado com processador Intel Core i3, 3 Gb de memória RAM acoplado a uma caixa de som estéreo Edifier modelo MP 250.

III. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A seguir, apresentamos o *corpus* utilizado em uma das 10 unidades investigadas com as lacunas e, em seguida, com as respectivas respostas. Tal texto foi produzido por FNI-1,

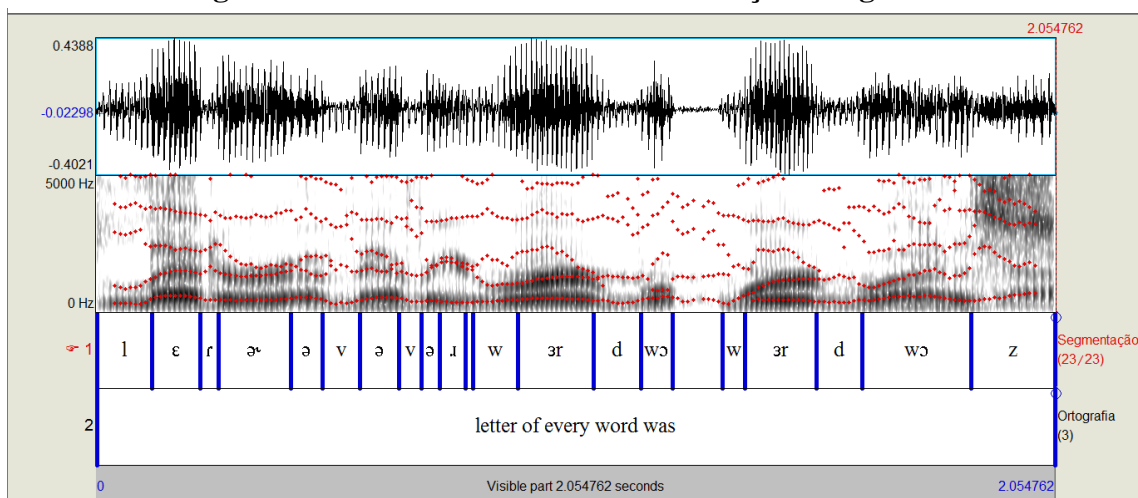
If the moment says, you know, "And I'm not kidding" and he says something funny, I'll write something underneath it like, "This is why I'm here". There's not really a lot to explore until you know it so well, backwards and forwards 150%, that you can say it backwards and forwards 150%. So, with "Ally McBeal" _____ the first times I really started doing this. I would take all the dialogue and I would memorize the cues, and then I would _____ as one long run-on sentence, and then I would write the entirety of a _____ acronym, and if I didn't know it by being able to reference what the first _____ was, all 2700 of them, then I didn't know it, and that's when I'd know I was ready to rest.

Corpus com as respostas para as lacunas:

If the moment says, you know, "And I'm not kidding" and he says something funny, I'll write something underneath it like, "This is why I'm here". There's not really a lot to explore until you know it so well, backwards and forwards 150%, that you can say it backwards and forwards 150%. So, with "Ally McBeal" it was one of the first times I really started doing this. I would take all the dialogue and I would memorize the cues, and then I would write it out as one long run-on sentence, and then I would write the entirety of a day's work out in acronym, and if I didn't know it by being able to reference what the first letter of every word was, all 2700 of them, then I didn't know it, and that's when I'd know I was ready to rest.

Apresentamos, a seguir, o contexto de análise 4, unidade 6, “letter of every word”, contendo o gráfico referente à sua segmentação dentro do contexto “letter of every word was”.

Figura 1. Segmentação de “letter of every word”: forma da onda, o espectrograma de banda larga, a camada de segmentação com a transcrição fonética dos segmentos fônicos e a camada de transcrição ortográfica



Fonte: Criado pelo autor com a utilização do software "Praat"

No contexto “letter of every word”, um fenômeno de redução observado incidiu sobre a consoante /t/ da palavra “letter”, pois, devido a não interrupção nos gestos de adução e vibração das pregas vocais, um tepe [r] foi produzido em vez da plosiva. Tal ocorrência, para Rhodes (1992), é considerada um processo de hipoarticulação não extremo, pois não houve o apagamento do segmento.

Outros fenômenos de redução incidiram sobre os segmentos /a/ e /e/ das palavras “of” e “every”. Devido à redução na trajetória dos articuladores dada pelo

fenômeno de *undershoot* (MOON e LINBLOOM, 1994), tais segmentos foram realizados como [ə].

Os segmentos [ə] da palavra “letter” e [ɑ] da palavra “of” foram coarticulados dando origem à ressilabificação. O mesmo ocorreu com relação aos segmentos [v] da palavra “of” e [ə] da palavra “every”.

Nesse contexto de análise o fenômeno de disfluência também foi observado durante a produção do fragmento “word was”, pois, de acordo com a segmentação acima, é possível observar hesitação na fala de FNI-1 caracterizada pela repetição da palavra “word”.

Com relação à percepção, a disfluência fez com que FNP-2 preenchesse a lacuna com a palavra “word” duas vezes. Porém, a disfluência causou dificuldades de percepção da palavra “word” por FNP-1, 3 e 5.

A palavra “every”, por ter sido submetida a fenômenos de ressilabificação e redução, não foi identificada por FNP-1 e 5. Nesse caso, não ocorreu a assimilação correspondente à categoria de percepção ACPNC, a qual remete à produção não canônica do segmento [ə] de “every”.

Seguem as respostas dos sujeitos para o contexto “letter of every word” (quadro 70) e o registro das ocorrências observadas (quadro 71).

Quadro 3 – Respostas dos sujeitos para o contexto “letter of every word”

Sujeitos/Contexto	letter of every word
FNP-1	letter in
FNP-2	letter of every word but the word
FNP-3	letter of every (...)
FNP-4	letter of every word
FNP-5	letter

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4– Registro das ocorrências observadas nas respostas relativas ao contexto “letter of every word”

Número de ocorrência de reduções	3
Número de respostas corretas	2/5
Número de respostas parcialmente corretas	3/5
Interpretação	A dificuldade de percepção foi gerada pelos fenômenos de redução e ressilabificação. Além disso, a disfluência também prejudicou a compreensão.

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, apresentamos um resumo dos erros e acertos para todos os 49 contextos de análises investigados. “Acerto pleno” significa que o sujeito acertou todas as palavras que faziam parte do contexto de análise. “Acerto parcial” indica que apenas uma das palavras do contexto de análise foi respondida corretamente. “Erro” significa que o sujeito não acertou nenhuma das palavras que faziam parte do contexto de análise.

Quadro 5 – Resumo dos acertos e erros obtidos nas respostas das tarefas de percepção

Sujeitos	Acertos plenos	Acertos parciais	Erros
FNP-1	10	23	16
FNP-2	22	17	10
FNP-3	12	26	11
FNP-4	21	25	3
FNP-5	7	23	19

Fonte: Elaborado pelo autor

IV. DISCUSSÃO

A análise das investigações revelou que o sujeito FNP-5 apresentou um menor número de acertos plenos e um maior número de erros em comparação aos outros sujeitos investigados.

Inferimos que o fator subjacente à inexatidão das respostas produzidas por FNP-5 está relacionado a um menor contato com a língua por tal sujeito, visto que, na ocasião da coleta de dados, FNP-5 havia deixado de frequentar o curso na escola de idiomas há aproximadamente um ano e afirmou que “falava com os amigos em inglês”, isto é, havia deixado de praticar a produção oral e apenas possuía contato com a L2 por meio de músicas e filmes em inglês. Com relação aos demais sujeitos, FNP-1 e 2 continuavam a estudar inglês na escola de idiomas, FNP-3 possuía contato com amigos virtuais e FNP-4 cantava e conversava em inglês.

A análise dos problemas de percepção de FNP-5 vai ao encontro dos estudos de Best e Tyler (2007) e Flege (2002) que apontam que aprendizes que possuem contato limitado com a L2 apresentam dificuldade para discriminar e categorizar os sons da língua inglesa.

Os achados apontam para a importância do aprendizado formal (acadêmico) da língua inglesa e que tal aprendizado esteja aliado ao envolvimento dos aprendizes em atividades significativas que proporcionem o aprimoramento da L2.

REFERÊNCIAS

ASHER, J. J. AND GARCÍA, R. The Optimal Age to Learn a Foreign Language. **The Modern Language Journal**, v. 53, p. 334–341, 1969.

AOYAMA, K. et al. Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: The case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. **Journal of Phonetics**, v. 32, n.2, p.233-250, 2004.

BEST, C. T. A direct realist perspective on cross-language speech perception. In: STRANGE, W. (Ed.), **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**, p.171-204. Timonium, MD: York Press, 1995.

_____. The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In: GOODMAN, C; NUSBAUM, H. (Eds). **The development of speech perception**, p.167-224. Cambridge: The MIT Press, 1994a.

_____. Learning to perceive the sound pattern of English. In: ROVEECOLLIER, C. L.; LIPSITT, L. (Eds.). **Advances in infancy research**, v.8, p.217-304. Hillsdale, NJ: Ablex Publishers, 1994b.

_____. Emergence of language-specific constraints in perception of nonnative speech: A window on early phonological development. In: BOYSSON-BARDIES, B. et al. (Eds.). **Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life**, p. 289-304. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic, 1993.

_____.; MCROBERTS, G. W.; SITHOLE, N. M. Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v.14, p.345-360, 1987.

_____.; STRANGE, W. Effects of phonological and phonetic factors on cross-language perception of approximants. **Journal of Phonetics**, v.20, p.305-330, 1992.

_____.; TYLER, M., D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: MUNRO, M.J.; BOHN, O. S. (Eds.). **Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production**, p.13-34. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

CARROLL, S. E. Putting "input" in its proper place. **Second Language Research**, v.15, p.337-388, 1999.

CHUN, D. M. *Discourse intonation in L2: From theory and research to practice*. Philadelphia, John Benjamins, 2002.

FLEGE, J. E. The effect of linguistic experience on Arabs' perception of the English /s/ vs. /z/ contrast. **Folia Linguistic**, v.18, p.117-138, 1984.

_____.; MACKAY, I. R. A.; MEADOR, D. Native Italian speakers' perception and production of English vowels. **Journal of the Acoustical Society of America**, v.106, p.2973-2987, 1999.

_____. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W (Ed.), *Speech perception and linguistic experience*. **Issues in cross-language research**, p. 233-276. Timonium, MD: York Press, 1995.

_____. Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**, p.101-131. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999a.

_____.; LIU, S. The effect of experience on adults' acquisition of a second language. **Studies in Second Language Acquisition**, v.23, p.527-552, 2001.

JIA, G. et al. Perception and production of English vowels by Mandarin speakers: Age-related differences vary with amount of L2 exposure. **Journal of the Acoustical Society of America**, v.119, p.1118-1130, 2006.

LADEFOGED, P. *A course in phonetics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

_____. Interactions between the native and second-language phonetic systems. In: BURMEISTER, P.; PISKE, T.; ROHDE, A. (Eds.). *An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode*, v. 40, p. 217-243. Trier, Germany: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2002.

JOHNSON, J.S.; NEWPORT, E.L. "Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language". **Cognitive Psychology**, v.1, p.60-99, 1989.

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

MACKAIN, K. S.; BEST, C. T.; STRANGE, W. Categorical perception of English /r/ and /l/ by Japanese bilinguals. **Applied Psycholinguistics**, v.2, p.369-390, 1981.

MOON, S. J.; LINDBLOM, B. Interaction between duration, context, and speaking style in English stressed vowels. **Journal of the Acoustical Society of America**, v. 96, p.40-55,1994.

RHODES, R. A. **Flapping in American English**. In: DRESSLER, W. U.; PRINZHORN, M.; RENNISON, J. (eds.) **Proceedings of the 7th International Phonology Meeting**, p.271-232. Turin: Rosenberg and Sellier, 1992.

SCHÜPPERT, A.; GOOSKENS, C. The influence of extra-linguistic factors on mutual intelligibility: some preliminary results from Danish and Swedish pre-schoolers, Proceedings of Methods XIII Papers from the Thirteenth International Conference on Methods in Dialectology 2008.

SELIGER, H.; KRASHEN, S.; LADEFOGED, P. Maturational constraints in the acquisition of a native-like accent in second language learning. **Language Sciences**, n. 36, p. 20-22, 1975.

TATHAM, M.; MORTON, K. **A guide to speech production and perception**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

TSUKADA, K. et al. A developmental study of English vowel production and perception by native Korean adults and children. **Journal of Phonetics**, v. 3, p.263-290, 2005.

‘t HART, J.; COLLIER, R.; COHEN, A. *A perceptual study of intonation: An experimental phonetic approach to speech melody*. Cambridge: CUP, 1990.