



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

LURDIANE ALVES DA COSTA

**PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA -ED DO INGLÊS POR FALANTES
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO**



FORTALEZA – CEARÁ

2021

LURDIANE ALVES DA COSTA

PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* DO INGLÊS POR FALANTES DO
PORTUGUÊS BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

FORTALEZA – CEARÁ
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Costa, Lurdiane Alves da.

Percepção e produção do morfema -ed do inglês por falantes do português brasileiro [recurso eletrônico] / Lurdiane Alves da Costa. - 2021. 110 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Pós-Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho.

1. Aquisição de Segunda Língua. 2. Verbos Regulares. 3. Ensino de Língua Inglesa. I. Título.

LURDIANE ALVES DA COSTA

PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA -ED DO INGLÊS POR FALANTES DO
PORTUGUÊS BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 26 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dr. Katiene Rozy Santos do Nascimento
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA



Profa. Dr. Aluiza Alves de Araújo
Universidade Estadual do Ceará - UECE

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor constante, fiel e misericordioso.

À Virgem Maria, por sua intercessão junto ao seu filho Jesus Cristo.

À minha família, por sempre ter me incentivado e auxiliado quando mais necessitava.

Aos professores que passaram pela minha vida e deixaram contribuições valiosas.

Ao meu Professor Orientador, Wilson Júnior de Araújo Carvalho, por ter acreditado em mim.

Aos membros da banca examinadora por seus comentários, sugestões e correções.

Aos meus amigos que compreenderam minhas ausências, mas que nunca deixaram de me apoiar e demonstrar seu carinho.

À Maria Elisabete Viana, por ter sido minha mãe na Pós-Graduação.

Ao meu colega Mateus Rocha Melo, por ter me ajudado nas análises acústicas.

À Professora Doutora Aluíza Araújo, por ter me emprestado seu equipamento eletrônico, que me auxiliou na coleta dos dados.

Aos participantes da presente pesquisa, o corpo docente e os funcionários do Centro Cearense de Idiomas, pela acolhida e confiança.

À coordenação do PosLA, por estarem sempre prontos a me ajudar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, agência do governo brasileiro, que tornou possível a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a percepção e produção dos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira quanto ao processo de aquisição do morfema *-ed* em verbos regulares no passado simples da língua inglesa. Pesquisas revelam que estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira apresentam dificuldades ao pronunciar [t], [d] e [ɪd] característico dos verbos regulares do passado simples (COLLINS; MEES, 2008; KELLY, 2000). As bases teóricas utilizadas para fundamentar esta investigação e analisar os dados coletados foram a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LIMA JÚNIOR, 2013, 2010; BLANK; ZIMMER, 2013) e o Modelo de Aprendizagem da Fala (FLEGE, 1995; ROSA, 2014; FRESE, 2006; ZIMMER; ALVES, 2012). A amostra deste estudo é formada por 27 estudantes de um Centro Cearense de Idiomas (CCI), localizado na cidade de Fortaleza (CE). Primeiramente, os aprendizes responderam um questionário, para posteriormente averiguarmos quais variáveis poderiam ser relevantes na análise dos dados e influenciar nos resultados. Em seguida, foram submetidos ao teste de percepção da fala, elaborado com o auxílio do *software* TP (versão 3.1) (RAUBER *et al.*, 2012), no qual os participantes tiveram que ouvir alguns verbos e discriminar o tempo verbal correspondente. Em outro momento, aplicamos o teste de produção, em que era necessário serem produzidos verbos regulares no passado simples contidos nas sentenças e nos textos, enquanto que a fala dos aprendizes estava sendo gravada para ser analisada acusticamente através do *software* Praat (versão 6.1.07) (BOERSMA; WEENINK, 2019). No teste de percepção, os participantes tiveram maior dificuldade em discriminar o alomorfe /t/, enquanto que no teste de produção, ocorreu a produção de epêntese vocálica e a omissão do morfema *-ed* e, em alguns casos, o uso da norma padrão.

Palavras-chave: Aquisição de Segunda Língua. Verbos Regulares. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This research aims to analyze the perception and production of Brazilian learners of English as a foreign language regarding the process of acquiring morpheme -ed in regular verbs in the simple past of the English language. Research shows that Brazilian learners of English as a foreign language have difficulties in pronouncing some sounds of the English language, such as [t], [d] and [ɪd] at the end -ed of regular verbs from the simple past (COLLINS; MEES, 2008; KELLY, 2000). The theoretical bases used to support this investigation and analyze the collected data were the Dynamic System Theory (LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LIMA JÚNIOR, 2013, 2010; BLANK; ZIMMER, 2013) and the Speech Learning Model (FLEGE, 1995; ROSA, 2014; FRESE, 2006; ZIMMER; ALVES, 2012). The sample of this study is formed by 27 students from a Centro Cearense de Idiomas (CCI), located in the city of Fortaleza (CE). First, the apprentices answered a questionnaire, to later find out which variables could be relevant in the analysis of the data and influence the results. Then, they were submitted to the speech perception test, elaborated with the aid of the TP software (version 3.1) (RAUBER *et al.*, 2012), in which the participants had to listen to some verbs and discriminate the corresponding verb tense. At another time, we applied the production test, in which it was necessary to produce regular verbs in the simple past contained in the sentences and texts, while the learners' speech was being recorded to be analyzed acoustically using the Praat software (version 6.1.07) (BOERSMA; WEENINK, 2019). In the perception test, the participants had greater difficulty in discriminating the allomorph /t/, while in the production test, there was the production of vowel epenthesis and the omission of the morpheme -ed and, in some cases, the use of the standard norm.

Keywords: Second Language Acquisition. Regular Verbs. English Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Tela inicial na aplicação do teste de percepção.....	35
Figura 2 –	Instruções.....	37
Figura 3 –	Iniciando o teste de percepção.....	38
Figura 4 –	Mensagem final.....	39
Figura 5 –	Primeiro slide do teste de produção.....	40
Figura 6 –	Segundo slide do teste de produção.....	40
Figura 7 –	Terceiro slide do teste de produção.....	41
Figura 8 –	Quarto slide do teste de produção.....	41
Figura 9 –	Quinto slide do teste de produção.....	42
Figura 10 –	Décimo sétimo slide do teste de produção.....	43
Figura 11 –	Sétimo slide do teste de produção	44
Figura 12 –	Forma de onda e espectrograma do verbo <i>talked</i> pronunciado pelo participante V4.....	67
Figura 13 –	Forma de onda e espectrograma do verbo <i>invited</i> pronunciado pelo participante Q4.....	68
Figura 14 –	Forma de onda e espectrograma do verbo <i>walked</i> pronunciado pelo participante R4.....	69
Figura 15 –	Forma de onda e espectrograma do verbo <i>rented</i> pronunciado pelo participante T4.....	70
Figura 16 –	Forma de onda e espectrograma do verbo <i>stopped</i> pronunciado pelo participante S4.....	71

Figura 17 – Forma de onda e espectrograma do verbo <i>invited</i> pronunciado pelo participante B4.....	71
Figura 18 – Forma de onda e espectrograma do verbo <i>cooked</i> pronunciado pelo participante U4.....	72
Figura 19 – Forma de onda e espectrograma do verbo <i>watched</i> pronunciado pelo participante L4.....	73
Figura 20 – Forma de onda e espectrograma do verbo <i>called</i> pronunciado pelo participante L4.....	73
Figura 21 – Forma de onda e espectrograma do verbo <i>chatted</i> pronunciado pelo participante L4.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Verbos utilizados no teste de percepção.....	36
Quadro 2 –	Palavras distratoras utilizadas no teste de percepção.....	37
Quadro 3 –	Perfil dos participantes segundo semestre, escolaridade, sexo e idade.....	45
Quadro 4 –	Respostas dos participantes da turma Z3.....	48
Quadro 5 –	Respostas dos participantes da turma Z5.....	49
Quadro 6 –	Respostas dos participantes da turma Z8.....	50
Quadro 7 –	Respostas dos participantes da turma Z10.....	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Resultado total do teste de percepção.....	53
Gráfico 2 –	Desempenho dos participantes da turma Z3 no teste de percepção.....	54
Gráfico 3 –	Desempenho dos participantes da turma Z5 no teste de percepção.....	55
Gráfico 4 –	Desempenho dos participantes da turma Z8 no teste de percepção.....	56
Gráfico 5 –	Desempenho dos participantes da turma Z10 no teste de percepção.....	58
Gráfico 6 –	Resultado total do teste de produção na leitura menos controlada.....	61
Gráfico 7 –	Resultado total do teste de produção na leitura mais controlada.....	62
Gráfico 8 –	Desempenho dos participantes da turma Z3 no teste de produção.....	63
Gráfico 9 –	Desempenho dos participantes da turma Z5 no teste de produção.....	64
Gráfico 10 –	Desempenho dos participantes da turma Z8 no teste de produção.....	65
Gráfico 11 –	Desempenho dos participantes da turma Z10 no teste de produção.....	66

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ESTUDOS SOBRE PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA <i>-ED</i> EM VERBOS REGULARES DO INGLÊS.....	17
2.1	As variações fonéticas do morfema <i>-ed</i> e as interferências linguísticas.....	21
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
3.1	Teoria dos Sistemas Dinâmicos.....	24
3.2	Modelo de Aprendizagem da Fala.....	27
3.3	Ensino de línguas e a relação entre percepção e produção no processo de aquisição de segunda língua.....	29
4	METODOLOGIA.....	31
4.1	Tipo de pesquisa.....	31
4.2	Contexto da pesquisa.....	31
4.3	Procedimentos.....	32
4.4	Instrumentos.....	33
4.4.1	Questionário.....	34
4.4.2	Teste de percepção.....	34
4.4.3	Teste de produção.....	39
4.5	Participantes.....	44
4.6	Análise dos dados.....	47
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	48
6	CONCLUSÃO.....	75

REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS.....	82
APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	84
APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA.....	88
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR).....	90
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MAIORES DE 18 ANOS).....	91
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS).....	92
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	93
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO.....	94
APÊNDICE I – TESTE DE PRODUÇÃO.....	96
APÊNDICE J – INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO.....	99
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	106
ANEXO B – TERMO DE EMPRÉSTIMO DE LIVROS.....	109

1 INTRODUÇÃO

No processo de aquisição de segunda língua, o aprendiz é estimulado a desenvolver conhecimentos linguísticos do idioma como a relação entre os sons, a estrutura e o significado das palavras e a organização das palavras na frase, para que se estabeleça uma interação e uma eficaz competência comunicativa entre os membros da comunidade linguística.

De acordo com os estudos de Collins e Mees (2008) e Kelly (2000), falantes de português do Brasil costumam apresentar dificuldades em atribuir diferentes realizações a um mesmo morfema, no caso o final *-ed* nos verbos regulares do passado simples. O morfema *-ed* em inglês, deve ser produzido como [d], quando o verbo no infinitivo terminar em vogal ou consoante sonora como em *played* [pleɪd], também pode ser pronunciado como [t] se o verbo no infinitivo terminar em consoante surda como em *worked* [wɜ:rkɪt] e, ainda, pode realizar-se como [ɪd] ou [əd], quando o verbo no infinitivo terminar em consoante oclusiva alveolar – /d/ ou /t/ – como em *needed* [ni:ɪd].

Segundo Kail (2013), no que se refere aos morfemas gramaticais, que são as menores unidades de sentido, se faz necessário que o indivíduo concilie seu contorno entoacional, sua posição no enunciado e sua função sintática relativa ao tempo, ao espaço, a pessoa e aos casos. Na língua portuguesa, por exemplo, o morfema <s> vem ao final de uma palavra (*patos, livros, sacolas, etc.*) para indicar que o substantivo está no plural. Na língua inglesa podemos constatar que “*-ed*” é um morfema adicionado ao final dos verbos regulares para assinalar que o tempo verbal é o passado simples (*liked, asked, enjoyed, etc.*). Nesse sentido, compreendemos que, no processo de aquisição de língua estrangeira (LE) e/ou a segunda língua (L2)¹, é essencial que o aluno seja conduzido pelo professor a conhecer as semelhanças e diferenças entre sua primeira língua (L1) ou língua materna (LM)² e a língua-alvo.

Sendo assim, nos propomos os seguintes questionamentos:

- a) como se dá a percepção das realizações sonoras alvo do morfema *-ed* de verbos regulares em aprendizes brasileiros de inglês como L2?
- b) quais realizações de *-ed* ocorrem na produção oral dos aprendizes de

¹ Neste trabalho, não faremos distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira.

² Neste trabalho, não faremos distinção entre os termos L1 e LM.

inglês como L2?

- c) qual a relação entre o processo de produção e percepção dos sons do morfema *-ed* em verbos regulares do passado simples da língua inglesa?

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar a percepção e a produção dos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira quanto ao processo de aquisição do morfema *-ed* em verbos regulares no passado simples. Assim, os objetivos específicos que norteiam este estudo são:

- a) identificar como se dá a percepção das realizações sonoras alvo do morfema *-ed* de verbos regulares em aprendizes brasileiros de inglês como L2;
- b) verificar quais realizações de *-ed* ocorrem na produção oral dos aprendizes de inglês como L2;
- c) averiguar se existe uma relação entre o processo de produção e percepção dos sons do morfema *-ed* em verbos regulares do passado simples da língua inglesa.

Diante disso, acreditamos que esta pesquisa poderá trazer novas contribuições para os estudos de aquisição de segunda língua, sobretudo no que se refere à percepção e produção do morfema *-ed*, tendo como base teórica a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LIMA JÚNIOR, 2013, 2010; BLANK; ZIMMER, 2013) e o Modelo de Aprendizagem da Fala (FLEGE, 1995; ROSA, 2014; FRESE, 2006; ZIMMER; ALVES, 2012), além de ter como público-alvo alunos cearenses oriundos de escolas públicas em fase de aquisição do inglês como L2.

Por reconhecermos a importância de esclarecer como ocorre a assimilação consonântica de ensurdecimento e vozeamento do morfema *-ed* no processo de aquisição de língua inglesa por falantes do português brasileiro, surgiu o interesse em realizar este estudo com alunos matriculados no Ensino Médio em instituições da rede pública de ensino do Estado do Ceará e que participam das aulas de língua inglesa no Centro Cearense de Idiomas.

Dessa forma, esta pesquisa visa acrescentar dados que possam contribuir com as pesquisas de aquisição e desenvolvimento de inglês como L2, assim como coletar dados para fomentar os estudos na área.

Ademais, saber qual (is) a (s) principal (is) dificuldade (s) de percepção e produção de alguns sons da língua inglesa poderá auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, além de colaborar para elaboração de livros didáticos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa.

Nossa pesquisa poderá, ainda, ser útil para professores que lecionam a disciplina de língua inglesa, esclarecendo-lhe acerca do processo de aquisição de inglês como L2 por falantes do português brasileiro, para que assim, possam vir a refletir sobre suas práticas pedagógicas e propor atividades relacionadas ao ensino de pronúncia.

Além do mais, acreditamos que esta pesquisa poderá ser relevante dentro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), mais especificamente na Linha 2 – Multilinguagem, Cognição e Interação. E também por estar relacionada ao projeto intitulado “Da linguagem à metalinguagem: a interação entre desenvolvimento da linguagem, (meta) cognição, neuromaturação e letramento alfabético” do orientador Prof. Dr. Wilson Júnior de Araújo Carvalho; afinal, nossa pesquisa se insere no contexto de aquisição e desenvolvimento de L2 com foco em indivíduos em fase de aquisição do inglês como língua estrangeira.

Compreendemos que o presente estudo poderá apresentar à comunidade acadêmica, em especial aos pesquisadores das áreas de Linguística e áreas afins, análises que versam acerca da aquisição fonético-fonológica de língua inglesa, baseadas em dados coletados através da observação de situações autênticas, bem como auxiliar os professores a identificar as principais dificuldades de seus alunos quanto à percepção e produção do morfema *-ed* em verbos do passado regular da língua inglesa.

O presente trabalho está organizado em 6 seções. Além da Introdução (seção 1) que abrange justificativa, objetivos e questões de pesquisa do estudo, apresenta mais 5 seções, a saber: estudos sobre percepção e produção do morfema *-ed* em verbos regulares do inglês (seção 2), fundamentação teórica (seção 3), metodologia (seção 4), análise e discussão dos resultados (seção 5) e, por fim, conclusão (seção 6). Além dessas seções, apresentamos as referências de todos os estudos que foram citados nesta pesquisa, os apêndices e os anexos.

Na próxima seção, descrevemos os trabalhos que investigaram a produção (LIMA JÚNIOR, 2010; DELATORRE; BAPTISTA, 2014; GOMES, 2009; SILVA; ARAGON, 2018; FERNANDES, 2009; DELATORRE; SILVEIRA;

GONÇALVES, 2017; DELATORRE, 2017; SILVA, 2019) e a percepção (ROSSINI *et al.*, 2017) do morfema *-ed* em verbos regulares do inglês por aprendizes brasileiros de L2.

2 ESTUDOS SOBRE PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* EM VERBOS REGULARES DO INGLÊS

Dentre os estudos encontrados que analisaram o morfema *-ed* em verbos regulares do passado simples, podemos mencionar o de Lima Júnior (2010), o qual teve o objetivo de investigar os efeitos do ensino explícito de aspectos segmentais da pronúncia do inglês. O ensino da pronúncia e a instrução explícita foram uma das principais bases teóricas dessa pesquisa que contou com duas turmas: um grupo controle (sem intervenção) e o grupo de pesquisa (com intervenção). As intervenções foram realizadas pelo próprio pesquisador e consistiam em 15 minutos de aulas explícitas de pronúncia por semana ministradas para uma das turmas, que não deixaram de cursar as aulas ofertadas pela instituição durante o semestre letivo. Vale salientar que as aulas de pronúncia eram embasadas no modelo comunicativo do ensino da pronúncia (*Communicative framework to teach pronunciation*) sugerido por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996). No total foram 28 participantes, com faixa etária entre 11 e 13 anos de idade, que estavam cursando o terceiro semestre do curso básico de inglês em uma instituição particular de línguas localizada no Distrito Federal. O autor aplicou a análise do pós-teste imediato logo após a última aula de pronúncia e mostrou, dentre outros resultados, que os sons [t], [d] e [ɪd] do final *-ed* de verbos regulares do inglês apresentaram uma redução na ocorrência de pronúncias desviantes de 90% (no teste diagnóstico) para 65% (no pós-teste imediato).

Há, ainda, o trabalho de Delatorre e Baptista (2014), cuja proposta foi, através de um estudo longitudinal, investigar o efeito da instrução na pronúncia de verbos regulares terminados em *-ed* produzidos por uma brasileira do curso de Letras com habilitação em inglês como língua estrangeira, ao longo de aproximadamente dois anos. Foram consideradas as variáveis nível de proficiência e ortografia. Além disso, a participante cursou 3 semestres estudando pronúncia e recebeu 2 sessões de instrução sobre a produção do morfema *-ed* e das consoantes da língua inglesa. Constatou-se que a variável ortografia parece favorecer a produção da epêntese vocálica, ao passo que o avanço no nível de proficiência na língua contribui para reduzir este efeito (DELATORRE; BAPTISTA, 2014).

Ademais, podemos ressaltar pesquisas que se debruçaram em investigar o grau de inteligibilidade de falantes do português brasileiro, como o de Fernandes

(2009), que verificou como aprendizes brasileiros de língua inglesa pronunciavam as palavras terminadas em *-ed*. Esse estudo contou com um conjunto de atividades que seriam avaliadas por indianos e portugueses para verificar a inteligibilidade de fala dos participantes da pesquisa. Verificou-se que alguns verbos foram pronunciados no infinitivo; de acordo com Fernandes (2009), esses desvios podem representar uma tentativa de fuga do aprendiz diante da dificuldade em pronunciar os alomorfes /t/ /d/ e /ɪd/. Ainda, constatou-se a adição de uma vogal epentética, sendo /e/ a vogal mais inserida, bem como adição do /i/ e, em alguns casos, as palavras foram epentetizadas com a vogal média e final /edi/. Os resultados revelaram que essas ocorrências interferiram na inteligibilidade dos avaliadores.

Delatorre, Silveira e Gonçalves (2017) realizaram um estudo para investigar a inteligibilidade de 416 verbos regulares da língua inglesa no passado simples inseridos em sentenças. Essas sentenças foram produzidas por 2 falantes adultos nativos da língua inglesa, 2 falantes do português brasileiro, 2 espanhóis e 2 alemães, e depois, foram avaliadas por 13 ouvintes adultos brasileiros em processo de aquisição de língua inglesa. Os resultados apontaram uma maior inteligibilidade em compreender os verbos do passado que são produzidos por falantes que compartilham a mesma língua materna ou que falam uma L1 que é tipologicamente mais próxima, como a língua espanhola e a língua portuguesa. Ademais, constatou-se que os verbos regulares com a pronúncia [d] foram os mais difíceis de serem compreendidos pelos ouvintes brasileiros, em contrapartida, os alomorfes /t/ e /ɪd/ obtiveram as maiores médias de inteligibilidade.

Também podemos mencionar o trabalho de Delatorre (2017), que teve como objetivo investigar a inteligibilidade de verbos regulares terminados em *-ed* e as possíveis influências da familiaridade verbal. Essa pesquisa contou com a participação de 2 falantes do português brasileiro, 2 do espanhol, 2 do alemão e 2 do inglês, os quais foram incumbidos de ler e gravar em áudio 72 sentenças com verbos regulares e 24 com verbos irregulares. Em seguida, um grupo de ouvintes formado por 14 alunos brasileiros teve que transcrever ortograficamente as sentenças nas quais os verbos estavam inseridos nos dois testes de inteligibilidade.

Os resultados revelaram uma correlação entre inteligibilidade, familiaridade dos ouvintes com os verbos utilizados no teste, proficiência e experiência com a língua inglesa. Verificou-se que os participantes apresentaram maior dificuldade em transcrever ortograficamente os verbos que foram produzidos

por falantes nativos do inglês, em contrapartida, obtiveram um melhor desempenho em transcrever os verbos produzidos por falantes não nativos do inglês. Constatou-se que os alomorfes dos verbos regulares no passado simples não influenciaram na inteligibilidade. Ainda, de acordo com Delatorre (2017), o ensino de pronúncia deve ser incentivado pelo professor para que os aprendizes tenham a oportunidade de ouvir o inglês sendo produzido por falantes de diferentes L1s. Dessa forma, espera-se que os problemas de comunicação sejam evitados através de práticas que possibilitem o desenvolvimento da produção e percepção em L2.

O estudo de Gomes (2009) se embasa na Teoria da Fonologia de Uso e no Modelo de Exemplos para analisar a variabilidade da produção de palavras com o morfema *-ed* da língua inglesa. Fizeram parte dessa pesquisa alunos e professores de cursos universitários, com faixa etária entre 17 a 53 anos, sendo 17 do sexo masculino e 31 do sexo feminino. Os participantes deveriam ler textos que continham 136 verbos, enquanto suas falas eram gravadas para posteriormente serem analisadas para verificação da existência de vogal epentética entre o segmento final do verbo e a consoante alveolar do morfema.

Nesse estudo, a autora leva em conta as variáveis tempo de estudo formal, tempo de vivência em país de língua inglesa, a frequência da palavra, a ortografia, o número de sílabas, o alomorfe do passado regular e o ambiente fonológico anterior. O referido estudo utiliza o pacote de programas *Varbrul* para submeter os resultados a uma análise estatística. Os dados revelaram que as variáveis mais significativas foram o nível de proficiência e a variável tempo de vivência em um país de língua inglesa. Segundo a autora, a produção de palavras com o morfema *-ed* “[...] se dá de forma gradual pela elevação do nível de proficiência” (GOMES, 2009, p.182), enquanto que a significância da variável tempo de vivência em um país de língua inglesa corrobora a hipótese de que “[...] o uso da língua em situação real de comunicação com falantes nativos ajuda na realização da forma alvo” (GOMES, 2009, p.182-183).

Mais recentemente, Silva e Aragon (2018) tiveram como objetivo verificar se as crianças que possuíam nível básico apresentariam resultados positivos no que se refere à produção do morfema *-ed*, em comparação aos aprendizes adultos com níveis básico e avançado, com o intuito de investigar se a faixa etária era um fator que poderia influenciar no processo de aprendizagem de língua estrangeira. As pesquisadoras contaram com uma amostra de 3 crianças com faixa etária entre 8 e

15 anos e 6 adultos com faixa etária entre 30 e 50 anos – todos estudavam em um curso de línguas de uma escola particular localizada no Distrito Federal. Os resultados apontaram, dentre outras coisas, que as crianças apresentaram um melhor desempenho em comparação aos adultos. Vale ressaltar que algumas dessas crianças ainda não tinham estudado o passado simples dos verbos regulares do inglês e 2 dos informantes adultos estudaram por mais de um ano nos Estados Unidos.

Segundo Silva e Aragon (2018), quando os aprendizes de inglês como língua estrangeira conhecem as regras de uso das realizações do morfema *-ed*, há uma redução na ocorrência de epêntese vocálica. Além disso, acreditam que as áreas como escrita, fala e compreensão auditiva não serão afetadas caso haja uma relação entre a gramática e a pronúncia. A ortografia foi a variável determinante para os desvios cometidos pelos participantes adultos, sendo estes os que apresentaram maior dificuldade na pronúncia dos verbos com final *-ed*.

O estudo de Silva (2019) analisou as variáveis linguísticas e extralinguísticas que podem interferir na realização do *-ed* em verbos regulares do passado simples por aprendizes brasileiros de língua estrangeira. Essa pesquisa contou com 12 participantes, sendo 6 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, todos eles aprendizes de inglês como língua estrangeira do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semiárido.

De acordo com Silva (2019), a variável ortografia não influencia na produção do morfema *-ed*, contudo os verbos regulares com contexto envolvendo consoantes vozeadas e vogais podem influenciar em maiores ocorrências do padrão sonoro esperado do que os contextos desvozeados. Além do mais, o tempo de exposição ao idioma alvo favorece um percentual elevado para a realização esperada do morfema *-ed*. Em relação à variável vozeamento, verificou-se que os aprendizes apresentaram maior dificuldade na produção do *-ed* enquanto [t] do que na realização do *-ed* enquanto [d]. No que se refere à variável indivíduo, constatou-se que cada um dos participantes apresentou desempenho distinto. Ademais, verificou-se que a língua materna dos aprendizes é um fator que influencia na produção do morfema *-ed*.

Por fim, citamos o estudo de Rossini *et al.* (2017), que investigou a percepção das diferentes pronúncias do morfema *-ed* em verbos regulares do passado simples da língua inglesa por aprendizes brasileiros. Essa pesquisa contou

com 14 estudantes do curso de Letras – habilitação em Português/Inglês de uma Universidade Federal do Sul do Brasil; todos eles haviam recebido 450 horas de instrução formal em língua inglesa nessa instituição. Os participantes dessa pesquisa tinham entre 17 e 26 anos de idade, não tiveram experiência com a língua inglesa antes de entrar na instituição e não tinham residido em um país que tem como L1 a língua inglesa. Cada um deles realizou uma tarefa de discriminação constituída por 30 estímulos, compostos por dois verbos do inglês de uma sílaba; uma tarefa de identificação constituída por 30 estímulos, compostos por verbos regulares da língua inglesa no passado simples com apenas uma sílaba em sua forma no infinitivo; e por fim, um teste de identificação, que era formado por 30 estímulos, cada qual com duas sílabas em sua forma no infinitivo.

Segundo Rossini *et al.* (2017), os resultados revelaram que no teste de discriminação houve mais acertos do que no teste de identificação. Ainda, verificou-se que os participantes tiveram maior êxito na percepção dos verbos com duas sílabas e o alomorfe com maior dificuldade de percepção foi o /d/, depois o /Id/ e por último o /t/.

Rossini *et al.* (2017) concluíram que o ensino explícito pode ser importante para o desenvolvimento da percepção e que através de treinamentos e testes similares aos que foram aplicados no estudo, os alunos podem conseguir assimilar as diferenças entre sons da L1 e da L2 e, por conseguinte, desenvolver a produção de enunciados.

Em suma, os estudos citados consideram relevante o ensino de pronúncia e a instrução explícita nas aulas de língua inglesa para um desenvolvimento mais eficaz da percepção e produção. Ainda, concordam que os aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira compreendem melhor os verbos regulares no passado simples produzidos por falantes que compartilham a mesma língua materna ou uma L1 que é tipologicamente mais próxima.

Em seguida, na seção 2.1, abordaremos as variações fonéticas do morfema *-ed* e as interferências linguísticas.

2.1 As variações fonéticas do morfema *-ed* e as interferências linguísticas

A fala é uma atividade linguística ou habilidade humana que permite ao indivíduo a comunicação e transmissão de significado através da produção de sons.

De acordo com Silva e Yehia (2009), o som corresponde a oscilações (ondas) de pressão que não se propagam no vácuo, mas por meio de materiais sólidos, líquidos ou gasosos. As cordas vocais, por exemplo, consistem em um tipo de fonte sonora.

Sabemos que cada idioma possui suas especificidades, podendo ocorrer que os sons produzidos na linguagem humana, os quais são classificados como consoantes, vogais e semivogais (SILVA; YEHIA, 2009), apresentem características distintas de uma língua para outra.

Podemos tomar como exemplo as consoantes /t/ e /d/. Elas são oclusivas (modo ou maneira de articulação) e alveolares (lugar ou ponto de articulação). Podemos entender como oclusivos “sons produzidos com um bloqueio completo à corrente de ar em algum ponto do aparelho fonador, desde a glote até os lábios” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2006, p. 122), enquanto que alveolar pode ser entendido como o “som produzido com a parte da frente da língua em direção aos alvéolos dos dentes incisivos superiores” (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2006, p. 125). Contudo, estas duas consoantes apresentam uma diferença, isto é, o [t] é tido como um som desvozeado, porque ao ser produzido as pregas vocais não vibram. Enquanto, a consoante [d] é compreendida como um som vozeado porque quando produzido ocorre vibração das pregas vocais³.

Na língua inglesa, essas consoantes podem vir ao final de palavras, sem a presença de uma vogal, como *exercised* e *rent*. Há casos em que um morfema pode apresentar variações fonéticas específicas, por exemplo, o *-ed* ao final dos verbos regulares no passado simples. Falantes do inglês como L1 tendem a pronunciar [d], quando o verbo no infinitivo termina em vogal ou consoante sonora como em *played* [pleɪd]; [t], no caso de o verbo no infinitivo terminar em consoante surda como em *worked* [wɜ:ɹkt] e, ainda, [ɪd] ou [əd], se porventura o verbo no infinitivo terminar em consoante oclusiva alveolar – /d/ ou /t/ – como em *needed* [ni:dið].

Essas realizações do morfema *-ed* podem ser influenciadas pelas diferentes organizações fonológicas do português brasileiro (PB), visto que, [d] e [t] não são admitidas em final de sílaba. Segundo Silva (2003), a língua portuguesa

³ Com base em modelos fonológicos multirrepresentacionais (CRISTÓFARO-SILVA; GOMES, 2007), podemos considerar que pode haver gradiência de vozeamento na produção de sons que se diferenciam pelo traço de sonoridade, o que pode ocasionar, por exemplo, variabilidade de vozeamento na realização das oclusivas alveolares.

possui um padrão silábico que pode ser representado como CCVCC – (consoante) (consoante) vogal (consoante) (consoante). De um modo geral, a sílaba possui uma estrutura interna cujos constituintes são denominados como *onset* (ou ataque) e rima. O núcleo e a coda compõem a rima, sendo o núcleo um elemento obrigatório.

Diante dessas interferências linguísticas, o aprendiz brasileiro de língua inglesa costuma realizar acréscimos de fonemas, desvozeamento do [d], realização de [t] em vez de [d], dentre outros, para se aproximar do padrão silábico da língua alvo ao padrão silábico mais recorrente na LM.

Ao tomarmos como exemplo o estudo de Delatorre e Baptista (2014), observamos que a participante, a qual era aprendiz brasileira de língua inglesa, pronunciou verbos regulares terminados em *-ed* como *stopped* e *washed*, fazendo a inserção do segmento vocálico [ɪ]: [stapɪd] e [wɑʃɪd] respectivamente.

Ainda, podemos mencionar o trabalho de Fernandes (2009), o qual revelou que aprendizes brasileiros de língua inglesa diante de palavras com o morfema *-ed* frequentemente adicionavam uma vogal epentética no vocábulo.

Em suma, o sistema silábico do PB e do inglês apresentam diferenças em sua estrutura, provocando por vezes desvios na produção oral dos aprendizes de inglês como língua estrangeira, que muitas vezes podem ser justificados pelo desconhecimento em relação ao uso de cada terminação e como uma tentativa de buscar tipos silábicos mais frequentes no PB, ou seja, ir em direção a sílabas menos complexas.

Com base nesses estudos, percebemos que o morfema *-ed* dos verbos regulares da língua inglesa é um fenômeno que está sendo analisado ao longo dos últimos anos a partir de diferentes referenciais teóricos e métodos de investigação. Sabendo disso, na próxima seção, apresentaremos a base teórica que utilizamos para investigar e analisar os dados coletados nesta pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos, apresentaremos nesta seção os pressupostos teóricos que serão essenciais para fundamentar toda a nossa pesquisa.

A seguir, abordaremos a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (seção 3.1), o Modelo de Aprendizagem da Fala (seção 3.2) e o ensino de línguas e a relação entre percepção e produção no processo de aquisição de segunda língua (seção 3.3).

Tomamos como base os textos de Lleó (1997), Lima Júnior (2013, 2010), Larsen-Freeman (1997), Cameron e Larsen-Freeman (2007), De Bot, Lowie e Verspoor (2007), Flege (1995), Rosa (2014), Zimmer e Alves (2012), Blank e Zimmer (2013), Frese (2006) e Rossini *et al.* (2017).

3.1 Teoria dos Sistemas Dinâmicos

As Teorias da Complexidade tiveram início nas Ciências Exatas, mais especificamente na matemática e na física, contudo foram aplicadas em quase todas as ciências, como na biologia, medicina e educação. O sistema complexo é formado por vários elementos ou agentes, cujos componentes estão em constante interação e interconexão entre si e com o ambiente, sendo que seus resultados não são previsíveis. É por essa razão que o caos na Teoria da Complexidade está relacionado à imprevisibilidade. Além disso, os sistemas complexos têm como características a dinamicidade, visto que estão em constante mudança ao longo do tempo, não atingindo um estado final. Ainda, apresentam uma natureza não linear, porque não existe uma relação proporcional entre efeito e causa, isto é, por vezes grandes ações podem causar pouco ou quase nenhum efeito (LIMA JÚNIOR, 2013).

A Teoria dos Sistemas Dinâmicos, por vezes denominada como Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos, Teoria dos Sistemas Não Lineares ou Sistemas Complexos, é empregada por pesquisadores como Larsen-Freeman (1997), com o intuito de aplicar os conceitos da Teoria do Caos/Complexidade na área de aquisição de segunda língua e fornecer novas ideias para compreender melhor a linguagem, sua aquisição e seu uso.

De acordo com Cameron e Larsen-Freeman (2007), o processo de aquisição de segunda língua pode ser compreendido como um sistema complexo, haja vista que é dinâmico, não linear, auto-organizado, aberto, emergente, em alguns momentos caótico e adaptativo. Da mesma forma, De Bot, Lowie e Verspoor (2007) entendem que a aquisição de segunda língua é um processo interativo que é dependente do contexto e variável, logo não pode ser aditivo ou linear.

Assim como o processo de aquisição de segunda língua, a linguagem também é conhecida por ser complexa, portanto “[...] a linguagem é um sistema dinâmico, em constante mudança, seu potencial também está sempre sendo desenvolvido e nunca é totalmente realizado”⁴ (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007, p. 231).

Dessa forma, a linguagem caracteriza-se como sendo um sistema dinâmico e não linear, mas que apresenta uma natureza distinta, porque pode desenvolver-se ao longo do tempo. Além disso, manifesta um comportamento desequilibrado e aperiódico, ocorrendo que seu estado futuro está vinculado ao seu estado atual, sendo que pequenas mudanças no estado presente podem desencadear modificações significativas (BLANK; ZIMMER, 2013).

Na aquisição de segunda língua, fatores como idade do aprendiz, motivação para o aprendizado, o grau de exposição à L2, conhecimento de outra língua, nível de alfabetização na L1 podem influenciar nesse processo e ao final poderemos constatar que os alunos de uma mesma turma, curso ou instituição podem apresentar diferentes níveis de proficiência em L2 (LIMA JÚNIOR, 2013). A interação entre esses fatores pode ocasionar um efeito expressivo no processo de aquisição de segunda língua, contudo talvez nenhum deles por si próprio seja um fator determinante (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Além disso, os aprendizes de inglês como língua estrangeira trazem consigo suas próprias experiências cognitivas, “[...] que poderão dificultar ou facilitar a aprendizagem de determinados componentes dessa aprendizagem linguística” (BLANK; ZIMMER, 2013, p. 8).

Além do mais, não podemos conceber que o ambiente ou contexto é algo externo ao sistema complexo, que exista apenas um contexto ou que não haja relação entre a estabilidade e a variabilidade, visto que os sistemas dinâmicos estão

⁴ [...] language is a dynamic system, continuously changing, its potential too is always being developed, and it is never fully realised.

completamente interconectados, sendo assim, “[...] todas as variáveis são inter-relacionadas e, portanto, as alterações em uma variável terão impacto em todas as outras variáveis que fazem parte do sistema”⁵ (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007).

Devemos compreender que os aprendizes podem seguir diferentes rotas de aprendizagem e, ao perceberem que o segundo idioma é um sistema dinâmico, poderão (re) criá-lo para diferentes tarefas e propósitos. Como afirma Lima Júnior (2013, p. 533), “[...] cada intervenção do professor de L2 que visa a homogeneizar o processo de aprendizagem pode, na verdade, levar os alunos por diferentes caminhos de desenvolvimento”⁶.

Dessa forma, podemos compreender que a curva de aprendizado é preenchida por picos e vales, isto é, a aquisição de segunda língua envolve progressos e retrocessos, por se tratar de um processo não linear (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Em certos casos, os retrocessos podem estar relacionados a problemas em alguma área específica do aprendizado do idioma, afetando assim, outras áreas. Por exemplo, se um aprendiz apresenta dificuldades de codificação fonêmica, provavelmente não apresentará limitações somente nas habilidades de leitura e escrita, mas também no desenvolvimento da linguagem oral, tanto na percepção como na produção (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007).

Em suma, os sistemas complexos estão em constante interação e mudança, logo seu comportamento é imprevisível e instável, tendo em vista que “uma leve mudança nas condições iniciais podem ter vastas implicações para o comportamento futuro”⁷ (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 144). De acordo com Cameron e Larsen-Freeman (2007), uma dimensão essencial do ensino é a provisão de *feedback*, seja de forma implícita ou explícita, podendo vir do professor e da experiência direta, ajudando assim, o aprendiz a adaptar sua interlíngua de forma a torná-la mais próxima dos falantes do idioma alvo. Todavia, em certos casos, pode ocorrer de o sistema gramatical do aprendiz se fechar, fenômeno denominado como

⁵ [...] all variables are interrelated, and therefore changes in one variable will have an impact on all other variables that are part of the system.

⁶ [...] each intervention by the L2 teacher which aims at homogenizing the learning process may, in fact, take students through different developmental paths.

⁷ A slight change in initial conditions can have vast implications for future behavior.

fossilização, ou seja, quando há ausência de aprendizado em uma língua (LARSEN-FREEMAN, 1997).

Além da Teoria dos Sistemas Dinâmicos, utilizaremos o Modelo de Aprendizagem da Fala para fundamentar este estudo, sobre o qual discorreremos na próxima seção.

3.2 Modelo de Aprendizagem da Fala

Por volta da década de 1980, alguns estudos cogitaram a hipótese da relação entre percepção e produção, dando surgimento ao Modelo de aprendizagem da fala proposto por Flege (1995). A princípio, o referido Modelo não tinha esse objetivo, mas “explicar como a aprendizagem sofre alterações ao longo da vida e por que ‘mais cedo é melhor’ no que se refere à aprendizagem de fala de uma L2” (ROSA, 2014, p.35).

O Modelo de Aprendizagem da Fala apresenta uma premissa significativa para a aquisição de L2 ao conceber que “[...] os sons da língua estrangeira são categorizados dentro do espectro de sons da L1, durante a percepção dos sons da língua-alvo.” (ZIMMER; ALVES, 2012, p. 231).

Portanto, o Modelo de Aprendizagem da Fala tem como propósito compreender quais as diferenças que podem ser encontradas durante a aprendizagem de segmentos fonéticos de uma segunda língua. Para isso, leva em consideração a percepção e a produção, visto que, se um aprendiz apresenta uma produção bem desenvolvida dos sons da L2 isso se deve à percepção (ROSA, 2014).

A partir dessas concepções, Flege (1995) passou a analisar variáveis até então não consideradas em estudos anteriores, como o efeito da idade na aprendizagem e o grau de experiência do aprendiz com a L2.

Ao descrever e explicar o Modelo de Aprendizagem da Fala, Rosa (2014) aponta que os resultados das pesquisas desenvolvidas por Flege (1995) revelaram, dentre outras coisas, que o aprendiz pode perceber e distinguir os sons que são semelhantes entre a L1 e a L2, constatando a inexistência do período crítico para a aquisição de fala de uma L2. Além disso, apontaram a existência de dois mecanismos no desenvolvimento do sistema de sons de uma L2: a assimilação e a dissimilação de categoria fonética. A existência desses processos se deve ao fato de

os elementos fônicos que formam os subsistemas fonéticos da L1 e da L2 compartilham o mesmo espaço fonológico.

Segundo Rosa (2014), no mecanismo de assimilação

[...] as categorias fonéticas de uma L2 são armazenadas na memória do aprendiz, a qual já contém as categorias fonéticas da L1 formadas. Levando em consideração tal fato, pode-se dizer que o grau de similaridade entre as categorias da L1 armazenadas e as novas categorias da L2 a serem aprendidas poderá determinar ou não a formação de uma nova categoria separada para o som da L2. No caso de o som novo ser semelhante a um pertencente à L1, a categoria fonética que representa este som da L1 atuará como uma espécie de atrator desse novo som da L2. (ROSA, 2014, p. 38).

Para exemplificar, a pesquisadora aponta um trabalho de Baptista (2000), o qual revela que falantes nativos do português brasileiro perceberam e produziram as vogais altas frontais inglesas [i] e [ɪ], como se elas possuíssem as mesmas propriedades fonético-fonológicas da vogal alta frontal [i] do português brasileiro (ROSA, 2014).

Enquanto nesse mecanismo há semelhanças na apreensão de um novo som no processo de aprendizagem de L2 com o da L1, que apresenta categorias fonéticas já formadas, na dissimilação de categoria fonética ocorre um processo inverso, ou seja, “[...] um som a ser adquirido da L2 difere do som mais próximo da L1. O resultado dessa atuação é o estabelecimento de uma representação fonética separada para o som da L2 na memória do aprendiz.” (ROSA, 2014, p.38).

Dessa forma, percebemos que o aprendiz de inglês como língua estrangeira desenvolve categorias fonéticas dos sons da L2 utilizando-se do inventário fonético da L1. Quando os sons da língua-alvo apresentam similaridades com os da L1, o aprendiz não consegue estabelecer uma nova categorização fonética e isso faz com que os sons em questão se tornem difíceis de serem adquiridos. Em contrapartida, o aprendiz ao estabelecer a formação de novas categorias fonéticas, diante de sons que são menos similares foneticamente, provavelmente poderá distingui-los e aprendê-los (ZIMMER; ALVES, 2012).

Diante disto, podemos perceber que, para o Modelo de Aprendizagem da Fala tanto a L1 como a L2 estão interligadas e se influenciam, uma vez que “os elementos fonéticos que formam os subsistemas fonéticos da L1 e da L2 existem em um ‘espaço fonológico em comum’, e, por causa disso, exercem influência um sobre o outro.” (ROSA, 2014, p. 37).

Assim como percebe-se uma interação entre as línguas, também verifica-se uma semelhança no desenvolvimento, visto que “[...] a produção é guiada por representações perceptuais armazenadas na memória de longo prazo.” (ROSA, 2014, p. 37). Sendo assim, para que um aprendiz de língua estrangeira produza precisamente sons da língua-alvo, a percepção deve ser constantemente estimulada, pelo fato de que “[...] o grau de precisão na percepção das diferenças fonéticas entre as línguas em contato é essencial para uma produção precisa.” (FRESE, 2006, p. 16).

3.3 Ensino de línguas e a relação entre percepção e produção no processo de aquisição de segunda língua

A aquisição de segunda língua é definida por Lleó (1997) como “qualquer idioma que seja adquirido na idade adulta, depois que o indivíduo tem adquirido outro idioma (L1) na infância”⁸ (LLEÓ, 1997, p. 41, tradução nossa). De acordo com esse autor, esse processo pode ocorrer de duas formas: guiada e não guiada (ou natural). A primeira compreende o ensino de línguas estrangeiras em um contexto de sala de aula, com professores que lecionam conteúdos e temáticas que fazem parte daquela determinada língua, com metodologias e orientação pedagógica.

No entanto, a forma não guiada ou natural se dá quando um determinado sujeito é imerso em uma sociedade que fala uma língua diferente da dele – língua estrangeira ou segunda língua – e, dessa forma, participa de um contexto natural sem professores.

De acordo com Lleó, essa última forma é semelhante com a aquisição de L1, porque “a pessoa que adquire a língua não recebe instrução, apenas o *input*, ou seja, os dados dessa língua e tem que desenvolver uma competência que lhes seja adequada”⁹ (LLEÓ, 1997, p. 42, tradução nossa).

Nos últimos anos, houve uma busca crescente, por parte dos falantes de português brasileiro, por instituições educacionais que ofertam ensino de línguas estrangeiras. Em sala de aula, através de um conteúdo programático pré-definido e de uma proposta de ensino que seja comunicativo, dinâmico e interativo, os

⁸ A toda lengua que se adquire en edad adulta, después de que el individuo ha adquirido ya otra lengua (L1) en la infancia.

⁹ La persona que adquire la lengua no recibe instrucción, sino solamente el input, los datos, de esa lengua y ha de desarrollar una competencia que se ajuste a ellos.

aprendizes brasileiros de L2 são levados a desenvolver habilidades linguísticas que possam ser aplicadas em diferentes situações comunicativas.

De acordo com Rossini *et al.* (2017, p. 346), “[...] existe uma relação entre a produção e a percepção, conforme sugerido pelo modelo *Speech Learning Model* (SLM) de Flege (2018, 1995, 1989) [...]”. Portanto, se faz necessário trabalhar não só a produção dos sons da fala dos aprendizes, mas também a percepção quanto aos segmentos fonéticos de uma L2, visto que estabelecem entre si uma relação e cooperam com o processo de aquisição de segunda língua.

Assim sendo, torna-se fundamental propor exercícios que estimulem a percepção dos aprendizes de LE para que venham a compreender as categorias fonéticas e fonológicas da L2 e as dissimilaridades fonéticas que podem ocorrer entre um som da L2 com um som da L1 (LIMA JÚNIOR, 2010).

Logo, não se pode desprezar ou dar mais ênfase a percepção ou a produção, mas ao identificar as principais dificuldades dos alunos, o professor deve propor atividades que possam conduzi-los a conhecer o sistema fonológico da L2, bem como atividades de produção de enunciados e exercícios que envolvam a prática de situações de comunicação espontâneas e significativas.

Na próxima seção, discorreremos sobre a metodologia adotada neste projeto de pesquisa.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos o plano metodológico deste estudo. A seguir, com o intuito de especificar o método empregado e a maneira como os dados foram coletados, apresentamos o tipo de pesquisa (seção 4.1), o contexto da pesquisa (seção 4.2), os procedimentos adotados (seção 4.3), os instrumentos de coleta de dados (seção 4.4), os participantes (seção 4.5) e a análise dos dados (seção 4.6).

4.1 Tipo de pesquisa

O estudo desenvolvido é do tipo descritivo e experimental, tem natureza quali-quantitativa, tendo como ênfase investigativa analisar o processo de aquisição do morfema *-ed* em verbos regulares da língua inglesa por jovens que estudam em escola pública e que também estão matriculados em Centros Cearenses de Idiomas. Em seu aspecto quantitativo, buscamos através de testes de percepção e produção, investigar se os estudantes conseguem assimilar as regras de uso dos diferentes sons desse morfema e, qualitativamente, realizamos observações de aulas ministradas pelo professor de língua inglesa (apêndice A), análise do material didático (apêndice B) que é adotado na instituição de ensino e examinamos as informações do questionário, as quais foram fornecidas pelos participantes.

Logo após, na seção 4.2, discorreremos sobre o contexto da pesquisa.

4.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro Cearense de Idiomas (CCI), localizado na cidade de Fortaleza (CE). Estas unidades educacionais ou centros de idiomas, os quais são administrados pela Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC), oferecem para alunos matriculados na rede pública de ensino, aulas gratuitas com vista à aquisição de uma língua estrangeira, podendo escolher entre o curso de língua inglesa ou espanhola.

Os cursos têm duração de até 3 anos, sendo dividido em 6 módulos semestrais de 60h, totalizando 360h. As aulas duravam cerca de 1h15min, eram utilizados módulos de estudo e empregavam como método para o ensino de línguas a abordagem comunicativa. Dessa forma, espera-se que os alunos adquiram

conhecimentos para se aprofundar nas relações linguísticas e culturais das línguas estrangeiras, com foco nas habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Além do mais, haviam diversas turmas em horários variados, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo as aulas realizadas duas vezes por semana, entre segunda e quinta-feira.

Em seguida, na seção 4.3, apresentamos os procedimentos adotados.

4.3 Procedimentos

Primeiramente, buscamos dialogar com os gestores do CCI com o intuito de apresentar a pesquisa e conseguirmos a autorização para realizá-la. Diante do consentimento dos gestores, através da assinatura no termo de anuência (apêndice C), submetemos o projeto para a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará, o qual teve aprovação sob o parecer de número 3.448.557 (anexo A).

Depois, solicitamos aos gestores o empréstimo dos materiais didáticos (livro do aluno, livro do professor e livro de atividades) para que pudéssemos analisá-los (anexo B). Devido ao fato de não dispormos da autorização da editora para a análise desses materiais, optamos em não apresentar informações como autores, título, editora e local de publicação.

Em seguida, com o assentimento do professor de língua inglesa (apêndice D), observamos 6 aulas que foram ministradas para uma turma do 3º semestre. Elas ocorreram nas segundas e sextas-feiras, das 16h às 17h15min.

Logo após, conversamos com alguns estudantes para explicar os objetivos e as contribuições do estudo. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos com idade igual ou maiores de 18 anos (apêndice E), para os alunos menores de 18 anos, o Termo de Assentimento a Estudantes (apêndice F) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos pais ou responsáveis (apêndice G).

Pedimos aos gestores que nos fornecessem a sala de leitura, um espaço dentro da instituição onde fosse possível controlar o nível de ruído e a entrada de pessoas, para aplicarmos os instrumentos de coleta de dados. Além do mais, era um local familiar e de fácil acesso para os participantes.

Os estudantes, que aceitaram o convite para participar da pesquisa, foram chamados um por vez até a sala de leitura. Primeiramente, responderam um questionário (apêndice H) e, posteriormente, foram submetidos a um teste de percepção da fala. Em outro momento, aplicamos o teste de produção (apêndice I).

Antes do questionário e dos testes serem aplicados, a pesquisadora orientou os participantes sobre o que deveriam realizar e esclareceu as dúvidas. Primeiramente, no teste de percepção, configuramos o aplicativo para aleatorizar os estímulos, dessa forma, os sons não seriam gerados na mesma sequência para todos os participantes. Depois, apresentamos o *software* TP¹⁰ (versão 3.1) (RAUBER *et al.*, 2012) e pedimos que lessem as instruções para que, em seguida, se não houvessem dúvidas, iniciassem o teste. Para que os participantes se familiarizassem com o aplicativo e suas funcionalidades, elaboramos um pré-teste com 7 estímulos sonoros, a saber: *talked*, *walked* e *stayed*, no passado simples; *help* e *sings*, no presente simples; *doing* e *swimming*, no presente contínuo. Ressaltamos que as respostas do pré-teste não foram consideradas na análise e todas essas palavras foram retiradas do livro do aluno e do livro de atividades.

Quando todos os participantes realizaram o teste de percepção da fala, iniciamos o teste de produção. Os participantes leram dois textos e recontaram o texto lido, utilizando os verbos e as imagens que remetiam aquela ação verbal, depois leram as frases-veículo.

Os testes foram aplicados no 2º semestre do ano de 2019. Os participantes concluíram o primeiro teste entre 2 a 6 minutos e, o segundo, entre 5 a 15 minutos. Em um outro momento, já finalizada a coleta dos dados, conversamos individualmente com o professor e com os aprendizes para expor os resultados obtidos.

Na próxima seção, discorreremos sobre os instrumentos utilizados.

4.4 Instrumentos

Nesta seção, apresentamos os instrumentos utilizados para coletar os dados, a saber: um questionário, o qual foi adaptado seguindo o modelo de outros

¹⁰ O TP (Teste/ Treinamento de Percepção) foi criado por Andréia Rauber (UCPel - Brasil), Anabela Rato (UM - Portugal), Denise Kluge (UFPR - Brasil) e Giane Santos (UCPel - Brasil) no ano de 2012 com o objetivo de realizar experimentos de percepção da fala. Atualmente, o *software* pode ser baixado gratuitamente pela internet através do site http://www.worken.com.br/tp_regfree.php.

questionários propostos por Delatorre (2017) e Gomes (2009), um teste de percepção da fala e um teste de produção. Ambos os testes foram elaborados pela própria pesquisadora.

4.4.1 Questionário

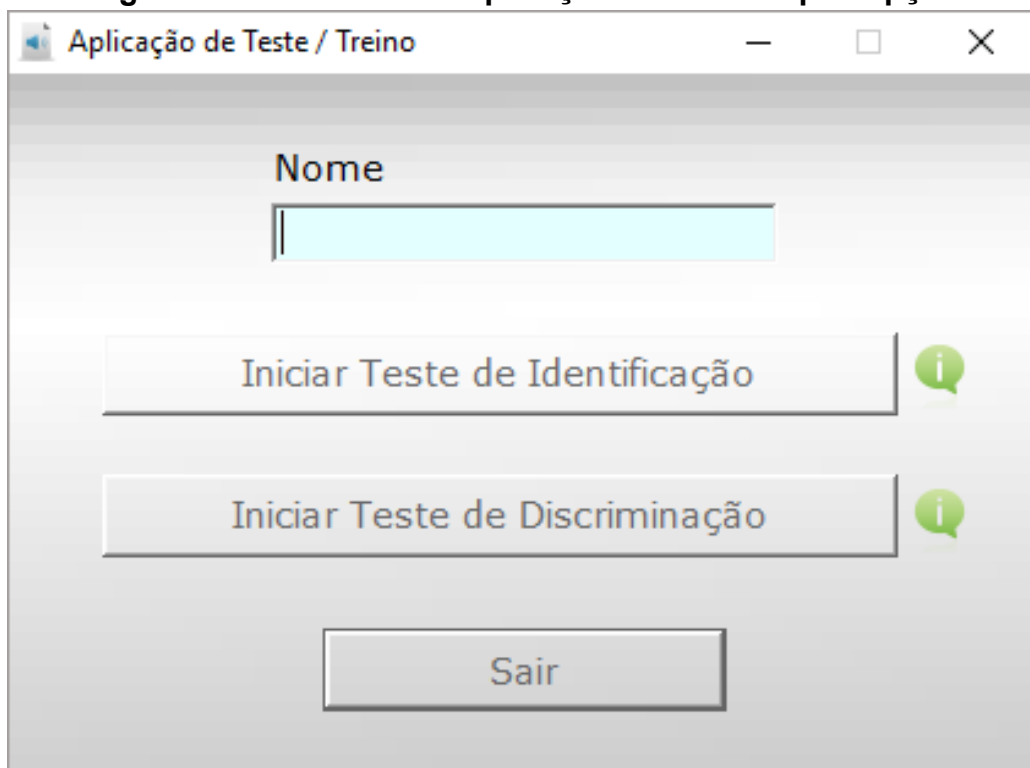
O questionário tem como finalidade averiguar algumas variáveis que podem ser relevantes na análise dos dados e influenciar nos resultados. Sendo assim, as quatro primeiras perguntas estão relacionadas a aspectos pessoais e escolares do participante, a saber: nome, escolaridade, sexo e idade. Posteriormente, elaboramos questões associadas aos critérios de exclusão, dessa forma, saberíamos se o aluno poderia participar ou não do estudo.

Logo após, seguem os questionamentos sobre já terem estudado ou estarem estudando inglês em outra instituição escolar, seja da rede pública ou privada, que não seja o CCI ou no Ensino Médio. Ademais, a frequência e a forma com que ouvem, assistem, estudam e falam em inglês, ou seja, perguntas relacionadas ao grau de exposição utilizando outros recursos ou interagindo com outros falantes. As últimas questões são para saber o semestre, a forma de ingresso e se era aluno transferido de outro centro. Confrontamos as informações obtidas a partir desse questionário com os dados quantitativos dos testes de percepção e produção.

4.4.2 Teste de percepção

As ferramentas usadas para elaboração e aplicação do teste de percepção foram um *notebook*¹¹ e o *software* TP (versão 3.1) (RAUBER *et al.*, 2012), o qual pode ser baixado gratuitamente, possibilita a testagem da percepção da fala nas condições visuais, auditivas e audiovisuais, além disso, permite a realização de dois tipos de teste de percepção da fala: identificação e discriminação, como podemos visualizar na Figura 1.

¹¹ Dados técnicos: processador: Intel Celeron, tela: LCD 14", RAM: 4,00 GB, tipo de sistema: Sistema operacional de 64 bits, edição: Windows 10 Home Single Language, versão: 2004, fabricante: Positivo Tecnologia S.A.

Figura 1 – Tela inicial na aplicação do teste de percepção

Fonte: Elaborado pela autora.

O tipo de teste que foi realizado neste estudo é o de discriminação. Para a sua elaboração, utilizamos o livro do aluno e o de atividades, material didático usado nas aulas do 1º, 2º e 3º semestre do curso de inglês. Realizamos uma busca na unidade 10, que aborda sobre o passado simples dos verbos regulares da língua inglesa, com o objetivo de encontrarmos verbos conjugados nesse tempo verbal. No total encontramos 24 verbos no passado simples, todos esses verbos foram retirados da unidade 10 do livro do aluno e do livro de atividades. Com o objetivo de haver o mesmo quantitativo de verbos no passado simples, no presente simples e no presente contínuo, desse total, escolhemos 21 verbos para compor o teste de percepção, a saber:

Quadro 1 – Verbos utilizados no teste de percepção

Realizações do morfema <i>-ed</i>	Verbos
[t] ¹²	asked – watched – practiced – stopped – checked – worked – cooked
[d] ¹³	enjoyed – exercised – called – arrived – listened – played – cleaned – tried – studied
[ɪd] ¹⁴	rented – chatted – wanted – visited – invited
TOTAL	21 verbos regulares no passado simples

Fonte: Elaborado pela autora.

Também utilizamos alguns verbos conjugados no presente contínuo (totalizando 21 verbos) e presente simples (totalizando 21 verbos) como palavras distratoras, ressaltamos que a escolha desses tempos verbais se deve ao fato de já terem sido abordados nas unidades anteriores, a saber:

¹² Quando a pronúncia do verbo no infinitivo terminar em consoante surda (ou desvozeada), a pronúncia do sufixo *-ed* será [t].

¹³ Quando a pronúncia do verbo no infinitivo terminar em vogal ou consoante sonora (ou vozeada), a pronúncia do sufixo *-ed* será [d].

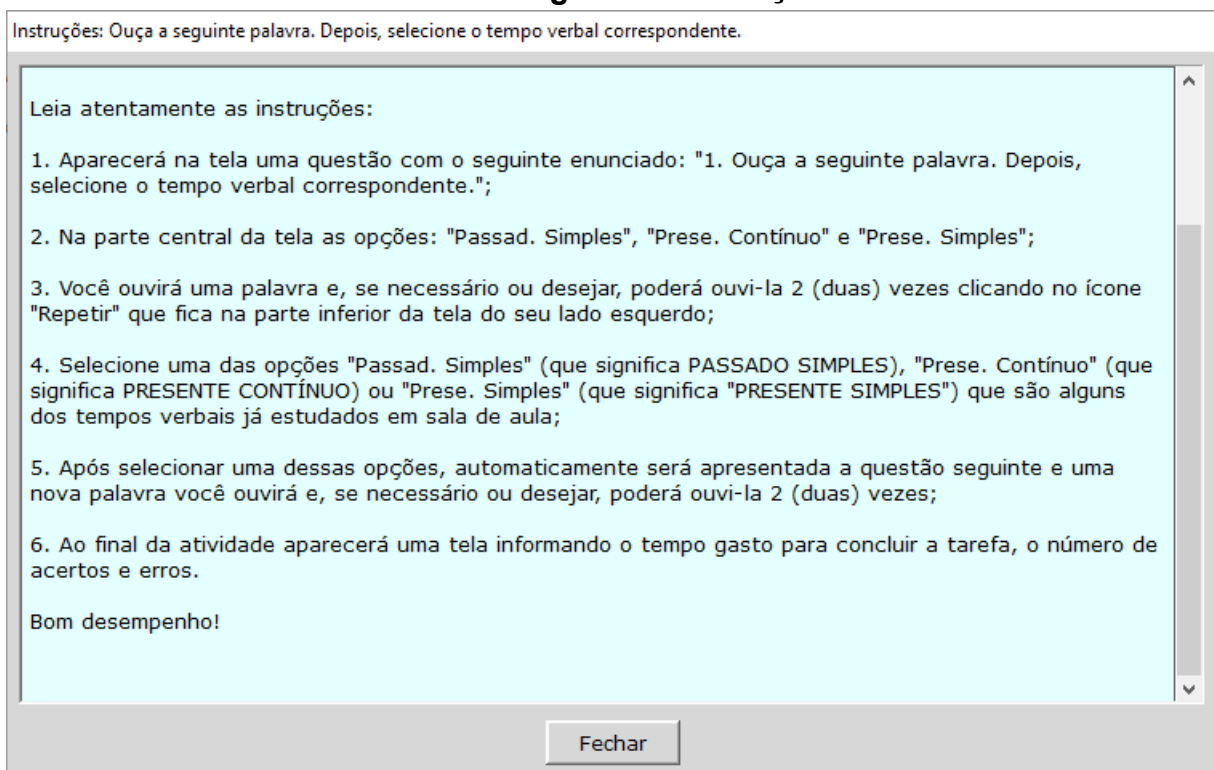
¹⁴ Quando a pronúncia do verbo no infinitivo terminar em consoante oclusiva alveolar – /d/ ou /t/, – a pronúncia do sufixo *-ed* será [əd] ou [ɪd].

Quadro 2 – Palavras distratoras utilizadas no teste de percepção

Verbos no presente contínuo	Verbos no presente simples
building – calling – eating – going – having – listening – playing – raining – reading – snowing – sleeping – skiing – speaking – spending – studying – talking – trying – using – waiting – watching – working	check – checks – does – drive – drives – exercises – get – gets – goes – have – listens – likes – make – plays – read – relaxes – studies – talk – try – uses – work

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes e durante o início do teste, o participante poderia visualizar as instruções para realizá-lo, veja a seguir:

Figura 2 – Instruções

Fonte: Elaborado pela autora.

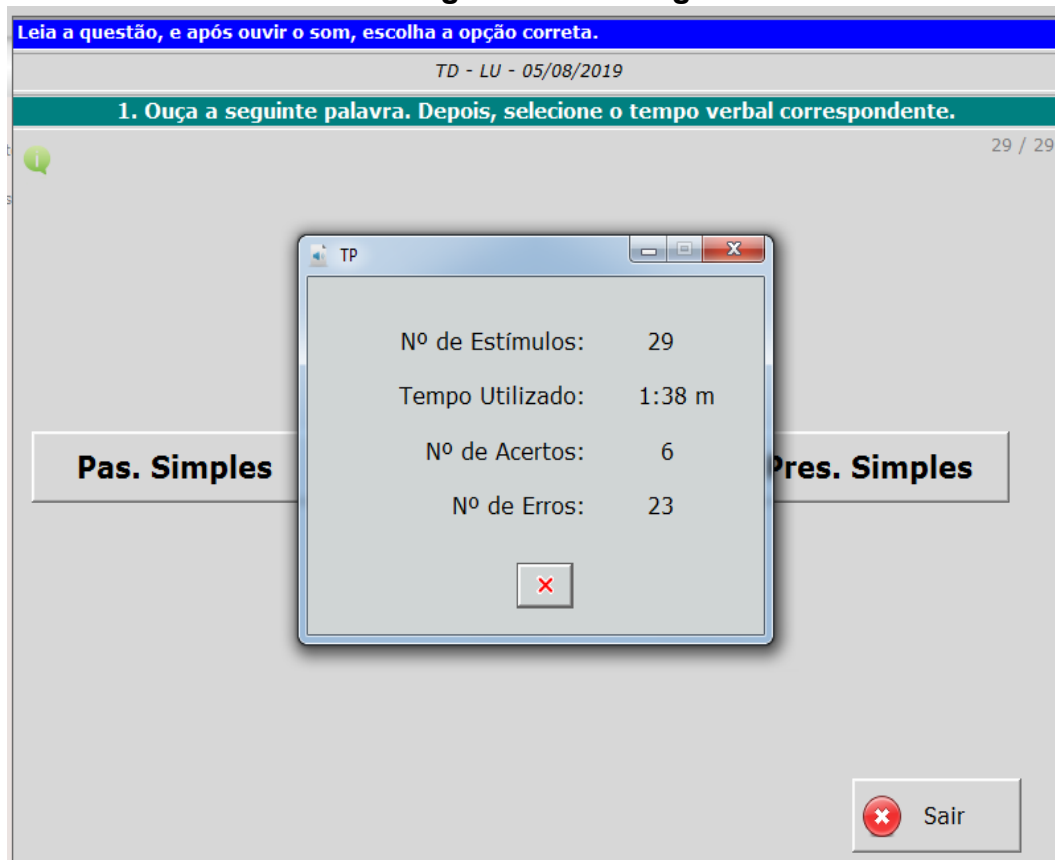
Ao clicar em “Iniciar Teste de Discriminação” (ver Figura 1), o participante ouve o primeiro estímulo seguido da tela inicial do teste, como podemos observar a seguir:

Figura 3 – Iniciando o teste de percepção

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 3, podemos visualizar o seguinte enunciado “Ouça a seguinte palavra. Depois, selecione o tempo verbal correspondente”. Ao ouvir o estímulo sonoro, por exemplo, a palavra *played*, o participante deve selecionar uma das três opções (pas. simples, pres. contínuo ou pres. simples) e, se preferir, escolher escutar o estímulo sonoro por no máximo 2 vezes. Após o teste ser concluído, é exibida uma mensagem (Figura 4) com informações sobre o número total de estímulos apresentados, o tempo de realização e o número total de percepção desviante e percepção alvo.

Figura 4 – Mensagem final



Fonte: Elaborado pela autora.

Os estímulos sonoros são provenientes do *site Sound of Text*¹⁵. Realizamos o *download* dos arquivos de som em formato MP3, no idioma inglês (Reino Unido) e, depois, convertimos esses arquivos em formato WAV, utilizando o *software* aTube Catcher¹⁶ (versão 3.8.9762) (CANCINO, 2019).

4.4.3 Teste de produção

Para elaboração e aplicação do teste de produção, utilizamos o Apresentações Google¹⁷, um aplicativo gratuito onde é possível criar, editar e compartilhar apresentações; e para projetar os *slides*, um *notebook*.

Antes de iniciarmos propriamente o teste, é exibida uma breve saudação ao participante, como podemos visualizar na Figura 5.

¹⁵ Através desse *site* é possível criar arquivos de áudio MP3 a partir de texto e permite fazer o *download* ou reproduzi-los no navegador, usando o mecanismo de conversão de texto em fala do Google Tradutor.

¹⁶ Para mais informações acesse <https://www.atube.me/pt-br/>.

¹⁷ Para mais informações acesse <https://www.google.com/intl/pt-BR/slides/about/>.

Figura 5 – Primeiro slide do teste de produção

Olá!

Primeiramente, queremos lhe agradecer por estar participando dessa atividade.
Prometemos que não tomará muito do seu tempo.

Continua... →

Clique na tecla enter ou seta direcional para ir para a próxima tela.

Fonte: Elaborado pela autora.

No segundo *slide* (Figura 6), direcionamos o estudante através de instruções claras e objetivas sobre o que eles deveriam realizar no teste de produção e, no terceiro slide (Figura 7), perguntamos se o participante está pronto para iniciar ou prefere esperar um pouco caso esteja desconfortável, ansioso ou tenha alguma dúvida.

Figura 6 – Segundo slide do teste de produção

Antes de iniciarmos,

- Aparecerá textos curtos escritos em língua inglesa.
- Você deve lê-los em voz alta.
- Você poderá iniciar a leitura no momento em que se sentir confortável e preparado.
- **Após ter iniciado não poderá fazer pausas ou interrupções**, pois estaremos gravando (áudio) sua produção com o objetivo de estarmos averiguando-a em um outro momento.

Algumas instruções.

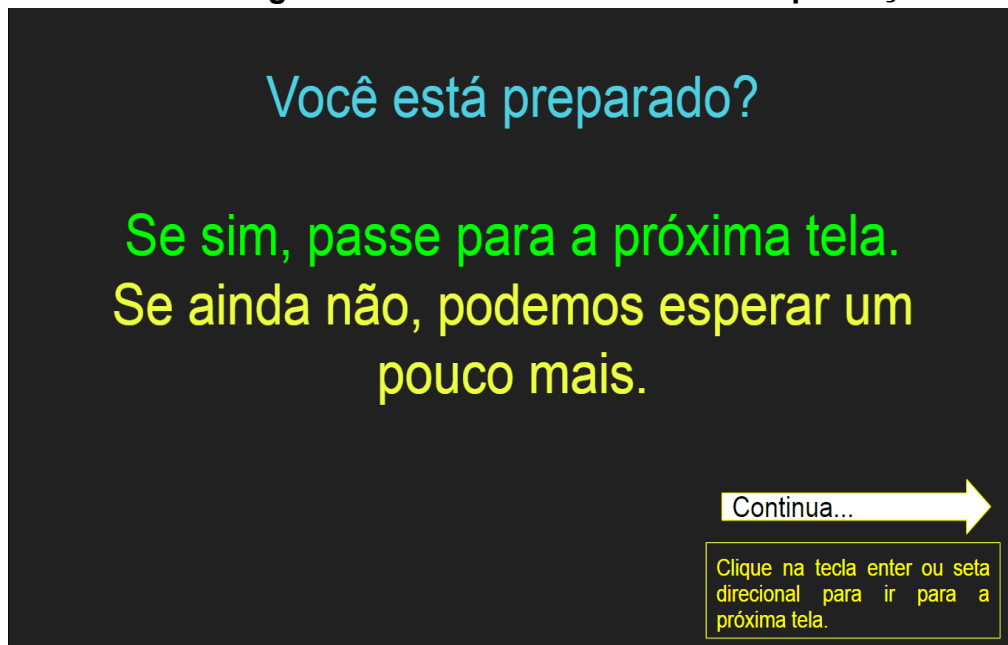
Fique atento!

Continua... →

Clique na tecla enter ou seta direcional para ir para a próxima tela.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7 – Terceiro slide do teste de produção



Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, podemos visualizar o primeiro texto (Figura 8). Os textos foram retirados do livro do aluno e do livro de atividades utilizados nas aulas do 1º, 2º e 3º semestre do curso de inglês. Foi necessário realizar algumas alterações no texto e na forma como foram apresentados com o intuito de almejar os objetivos deste estudo.

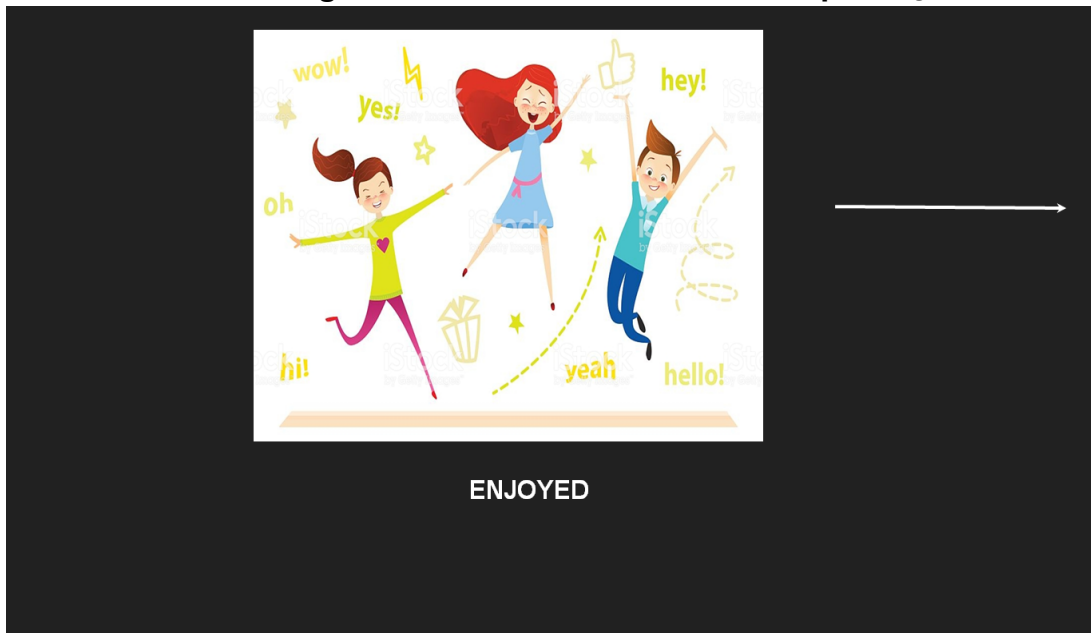
Figura 8 – Quarto slide do teste de produção



Fonte: Elaborado pela autora.

Após lerem o texto, os participantes deveriam recontar a história, utilizando para isso as imagens, um recurso que optamos em utilizar para ajudá-los a lembrar o que foi lido, e abaixo das figuras, os verbos que estavam presentes no texto (Figura 9).

Figura 9 – Quinto slide do teste de produção

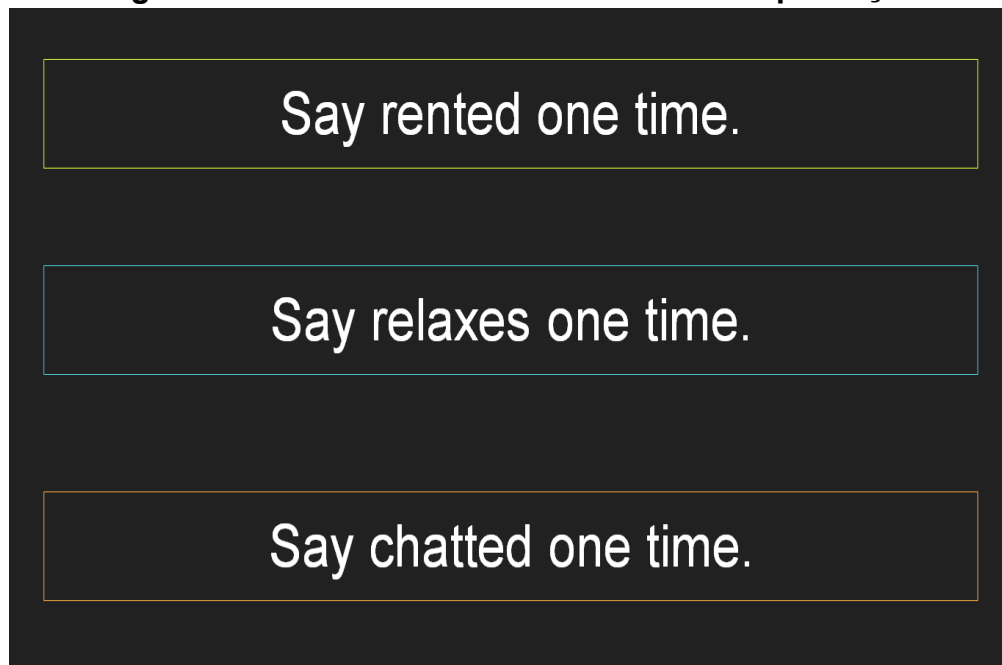


Fonte: Elaborado pela autora.

Esse primeiro momento denominamos como leitura menos controlada, nessa etapa cada um dos verbos apresentados foi produzido 2 vezes.

No segundo momento, o qual denominamos como leitura mais controlada, os participantes deveriam ler algumas frases-veículo como “*Say walked one time*” (Figura 10). Também selecionamos palavras distratoras conjugadas no presente contínuo e presente simples como “*Say relaxes one time*”, todos os verbos foram retirados do material didático.

Figura 10 – Décimo sétimo slide do teste de produção

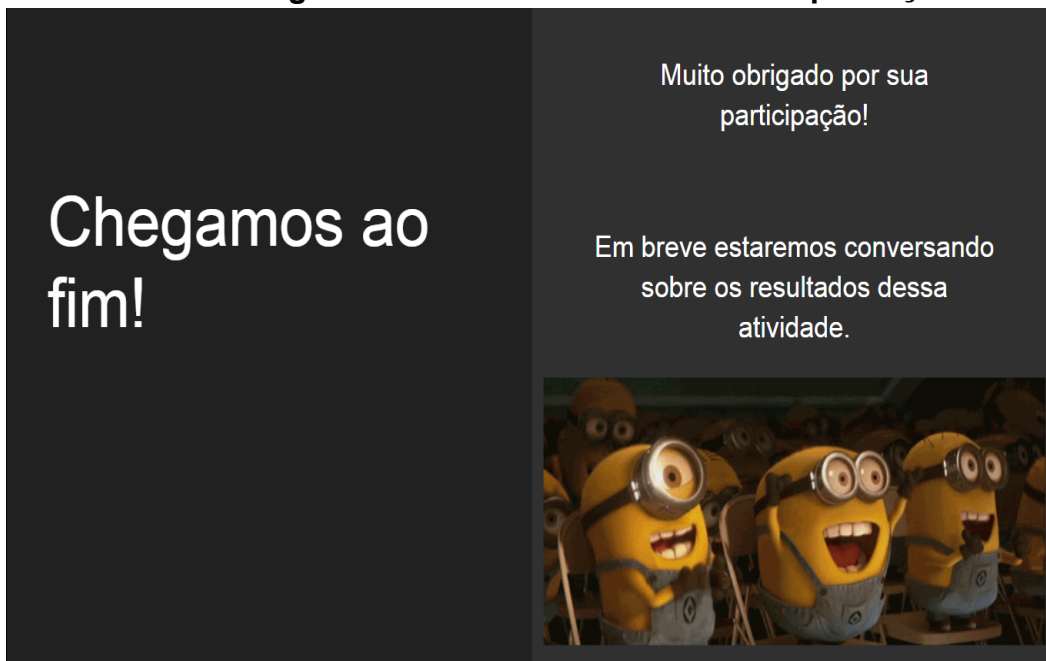


Fonte: Elaborado pela autora.

Durante esse segundo momento, foram lidas 15 sentenças com verbos no passado simples e para que obtivéssemos uma quantidade significativa de dados, essas frases-veículo foram lidas por 3 vezes, a saber: *walked*, *rented*, *chatted*, *watched*, *cooked*, *stopped*, *talked*, *enjoyed*, *wanted*, *studied*, *played*, *cleaned*, *invited*, *called* e *arrived*. Ao final, obtivemos um total de 75 produções por participante.

Por fim, agradecemos pela participação e esclarecemos que logo estaríamos conversando para expor os resultados obtidos, como podemos visualizar na Figura 11.

Figura 11 – Sétimo slide do teste de produção



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, na seção 4.5, apresentamos os participantes deste estudo.

4.5 Participantes

A amostra desta pesquisa é formada por 1 professor e 27 estudantes. Observamos o professor ministrar algumas aulas para uma turma do 3º semestre. Não foi realizado nenhum tipo de intervenção, contudo, à medida que analisamos, fazíamos apontamentos e considerações de forma escrita.

Em relação aos aprendizes, conseguimos a participação de 27 estudantes (4 participantes cursavam o 3º semestre e 23 participantes cursavam o 4º semestre), com faixa etária entre 16 e 19 anos de idade, sendo 12 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. A seguir, no Quadro 3, apresentamos o perfil de cada um dos participantes.

Quadro 3 – Perfil dos participantes segundo semestre, escolaridade, sexo e idade

(continua)

Participante	Semestre	Escolaridade	Sexo	Idade
A3	3°	2°	M	16
B3	3°	2°	F	16
C3	3°	2°	F	17
D3	3°	2°	F	17
A4	4°	2°	M	19
B4	4°	2°	M	17
C4	4°	2°	M	16
D4	4°	3°	F	17
E4	4°	3°	F	18
F4	4°	2°	M	18
G4	4°	2°	F	16
H4	4°	2°	F	17
I4	4°	2°	M	17
J4	4°	2°	M	18
K4	4°	2°	F	16
L4	4°	2°	F	16
M4	4°	2°	M	17
N4	4°	2°	M	17

Quadro 3 – Perfil dos participantes segundo semestre, escolaridade, sexo e idade

(conclusão)

Participante	Semestre	Escolaridade	Sexo	Idade
O4	4°	3°	M	18
P4	4°	2°	M	16
Q4	4°	2°	F	16
R4	4°	2°	F	16
S4	4°	3°	F	17
T4	4°	2°	M	17
U4	4°	3°	M	17
V4	4°	2°	F	16
W4	4°	2°	F	16

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observamos no Quadro 3, utilizamos codinomes para preservar a identidade dos participantes, sendo os participantes A3, B3, C3 e D3 de uma turma do 3° semestre (Turma Z3); A4, B4, C4, D4 e E4 de uma turma do 4° semestre (Turma Z5); F4, G4, H4, I4, J4, K4, L4 e M4 de uma turma do 4° semestre (Turma Z8); N4, O4, P4, Q4, R4, S4, T4, U4, V4 e W4 de uma turma do 4° semestre (Turma Z10). É importante esclarecer que havia um professor que ensinava na turma do 3° semestre, o qual nos permitiu observar algumas de suas aulas, e outro educador que ministrava aulas para as turmas do 4° semestre.

Ressaltamos que os alunos do 3° semestre haviam recebido aulas sobre os verbos regulares no passado simples no período em que aconteceu a coleta de dados, isto é, no 2° semestre do ano de 2019, enquanto que os alunos do 4° semestre estudaram esse mesmo conteúdo no 2° semestre do ano de 2018, utilizando o mesmo material didático. Sabendo disso, decidimos incluir a turma do 3°

semestre na amostra para comparar o desempenho deles com as turmas do 4º semestre.

Para participar do estudo, os alunos deveriam ter nacionalidade brasileira, serem naturais de alguma cidade do estado do Ceará e filhos de pais cearenses, estarem regularmente matriculados no Ensino Médio, não apresentarem nenhuma alteração visual, auditiva ou de fala e não terem realizado viagens internacionais para países que têm como L1 a língua inglesa.

Na seção 4.6, discorreremos sobre como os dados foram analisados.

4.6 Análise dos dados

Durante o teste de produção, enquanto os participantes realizavam a leitura dos textos e das frases-veículo, posicionamos o gravador digital Zoom H1n Handy Recorder a 10 centímetros da boca do estudante para gravar sua produção. Após essa etapa de recolha de dados, utilizamos o *software* Audacity 2.3.3 (CROOK *et al.*, 2017), um programa gratuito e disponível *on-line*, utilizado para gravação e edição de áudio. Com esse programa, editamos os áudios dos participantes, recortando apenas as frases que continham em sua estrutura os verbos regulares no passado simples. Concluída essa etapa, passamos a utilizar o *software* Praat¹⁸ (versão 6.1.07) (BOERSMA; WEENINK, 2019), disponível gratuitamente e que possibilita realizar análise em dados de fala. Através dessa ferramenta, conseguimos analisar as produções de cada um dos participantes.

Os dados dos testes de percepção e produção foram analisados de modo quantitativo, sendo apresentados em percentuais relativos. Com base nos estudos de aquisição de fonologia de língua materna (YAVAS; HERNADORENA; LAMPRECHT, 1992), que consideram determinado som adquirido quando este atinge o patamar de 75% de realizações-alvo, propusemos que diante de um resultado abaixo de 50%, a percepção ou produção é classificada como insatisfatória; a partir de 50% a 74%, percepção ou produção emergente e, a partir de 75%, consideramos como satisfatória. Além disso, utilizamos tabelas, gráficos e quadros com o intuito de expor e confrontar os resultados.

A seguir, na seção 5, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa.

¹⁸ Disponível em: www.praat.org. Acesso em: 1 dez. 2019.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes da aplicação dos testes, os participantes responderam algumas perguntas do questionário. Utilizamos quadros para que as informações fossem verificadas de forma objetiva e compreensível. Ainda assim, no apêndice J, podemos encontrar uma descrição mais detalhada.

Quadro 4 – Respostas dos participantes da turma Z3

Participante	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5	Resposta 6	Resposta 7	Resposta 8
A3	Não	Não	5 horas ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Sem a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	1 hora ou mais
B3	Não	Não	1 hora ou mais	Áudio e legendas em inglês e/ou português	Ouve com a letra da música e busca no dicionário as palavras que não conhece	5 horas ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
C3	Sim	Sim	5 horas ou mais	Áudio em português e legendas em inglês	Sem a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Não costuma falar inglês com outros falantes não nativos de inglês
D3	Não	Não	1 hora ou mais	Áudio e legendas em inglês e/ou português	Com a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Respostas dos participantes da turma Z5

Participante	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5	Resposta 6	Resposta 7	Resposta 8
A4	Não	Não	5 horas ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Sem a letra da música	5 horas ou mais	Menos de 1 hora	1 hora ou mais
B4	Não	Não	5 horas ou mais	Não assiste a nada em inglês	Com a letra da música e buscando no dicionário as palavras que não sabe	Não estuda ou revisa inglês em casa	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Menos de 1 hora
C4	Não	Não	Menos de 1 hora	Áudio em inglês e legendas em português	Sem a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Menos de 1 hora
D4	Não	Não	Menos de 1 hora	Não assiste a nada em inglês	Com a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
E4	Não	Não	5 horas ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Traduz a letra toda da música para o português	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Respostas dos participantes da turma Z8

Participante	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5	Resposta 6	Resposta 7	Resposta 8
F4	Não	Não	1 hora ou mais	Áudio em inglês e sem legendas	Sem a letra da música	Menos de 1 hora	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Menos de 1 hora
G4	Não	Não	1 hora ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Sem a letra da música	Menos de 1 hora	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Não costuma falar inglês com outros falantes não nativos de inglês
H4	Não	Não	1 hora ou mais	Áudio em português e legendas em inglês	Sem a letra da música	Menos de 1 hora	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Não costuma falar inglês com falantes não nativos de inglês
I4	Não	Não	5 horas ou mais	Áudio e legendas em inglês	Sem a letra da música	Não estuda ou revisa inglês em casa	1 hora ou mais	Menos de 1 hora
J4	Não	Não	Menos de 1 hora	Áudio em inglês e legendas em inglês e/ou português	Com a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
K4	Não	Não	5 horas ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Sem a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
L4	Não	Não	1 hora ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Sem e com a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
M4	Não	Não	Menos de 1 hora	Áudio em inglês e legendas em português	Sem a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Respostas dos participantes da turma Z10
(continua)

Participante	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5	Resposta 6	Resposta 7	Resposta 8
N4	Não	Não	5 horas ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Sem a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
O4	Não	Não	1 hora ou mais	Áudio em inglês e sem legendas	Com a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	1 hora ou mais
P4	Não	Não	10 horas ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Com a letra da música	10 horas ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Não costuma falar inglês com outros falantes não nativos de inglês
Q4	Não	Não	5 horas ou mais	Áudio e legendas em português e/ou inglês	Com a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
R4	Não	Não	10 horas ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Com a letra da música	Menos de 1 hora	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
S4	Não	Não	1 hora ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Com a letra da música	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	1 hora ou mais
T4	Não	Não	10 horas ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Com a letra da música e busca no dicionário as palavras que não sabe	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Não costuma falar inglês com outros falantes não nativos de inglês
U4	Sim	Não	1 hora ou mais	Áudio em inglês e legendas em português	Traduz a letra toda da música para o português	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Menos de 1 hora

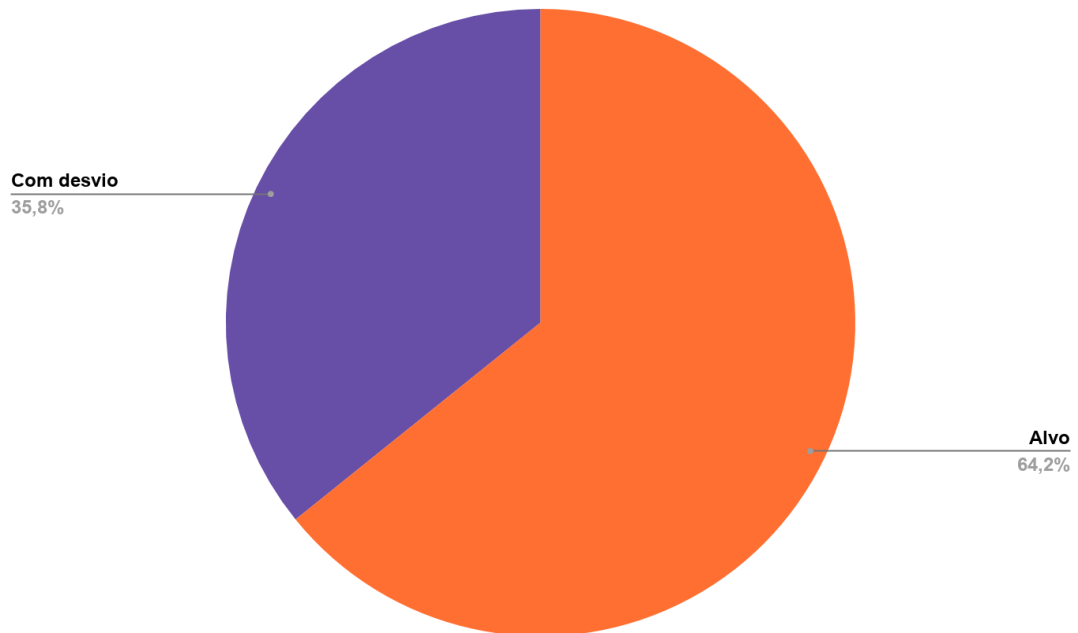
Quadro 7 – Respostas dos participantes da turma Z10
(conclusão)

Participante	Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3	Resposta 4	Resposta 5	Resposta 6	Resposta 7	Resposta 8
V4	Não	Não	Menos de 1 hora	Áudio e legendas em português e/ou inglês	Traduz a letra toda da música para o português	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros
W4	Não	Não	Menos de 1 hora	Áudio em português e legendas em inglês	Traduz a letra toda da música para o português	1 hora ou mais	Não costuma conversar com falantes nativos de inglês	Só fala inglês com os colegas brasileiros

Fonte: Elaborado pela autora.

Como havíamos mencionado anteriormente, o teste de percepção é formado por 21 verbos no passado simples, além das palavras distratoras que não foram consideradas na análise. Ao final desse teste, obtivemos um total de 567 dados, considerando que cada um dos 27 participantes foi submetido a um teste de discriminação com 21 verbos em inglês com final *-ed*.

A seguir, no Gráfico 1, apresentamos o resultado total do teste de percepção.

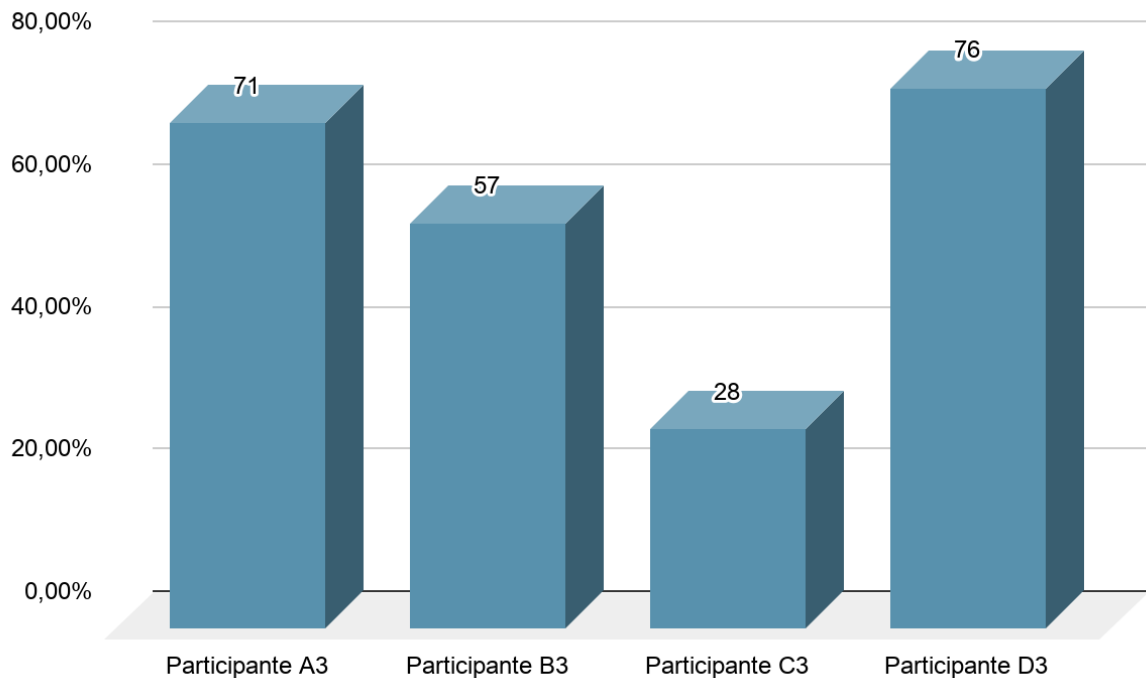
Gráfico 1 – Resultado total do teste de percepção

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, a percepção alvo obteve um percentual igual a 64,2%, enquanto que a percepção com desvio um valor equivalente a 35,8%. Ao confrontarmos esses resultados quantitativos com as informações do questionário¹⁹, podemos inferir que a prática habitual de escutar músicas e assistir vídeos, entrevistas, dentre outras mídias digitais, estimulam e favorecem no desenvolvimento da percepção do aprendiz em fase de aquisição de inglês como língua estrangeira.

O desempenho de cada um dos participantes foi transformado em percentuais e apresentados em gráficos. No Gráfico 2, podemos visualizar o desempenho dos participantes da turma Z3.

¹⁹ Veja as respostas 3, 4 e 5 nos Quadros 4, 5, 6 e 7.

Gráfico 2 – Desempenho dos participantes da turma Z3 no teste de percepção

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 2, dos 4 participantes da turma Z3, aquele que apresentou maior dificuldade na discriminação dos verbos regulares no passado simples foi o participante C3, enquanto que o participante D3 revelou melhor desempenho no teste. Ressaltamos que o participante C3, além das aulas de língua inglesa no Ensino Médio e no CCI, participava de um curso de curta duração e ouvia mídias em inglês com maior frequência do que o participante D3. Além disso, não conversa em inglês com falantes nativos do inglês ou com falantes não nativos.

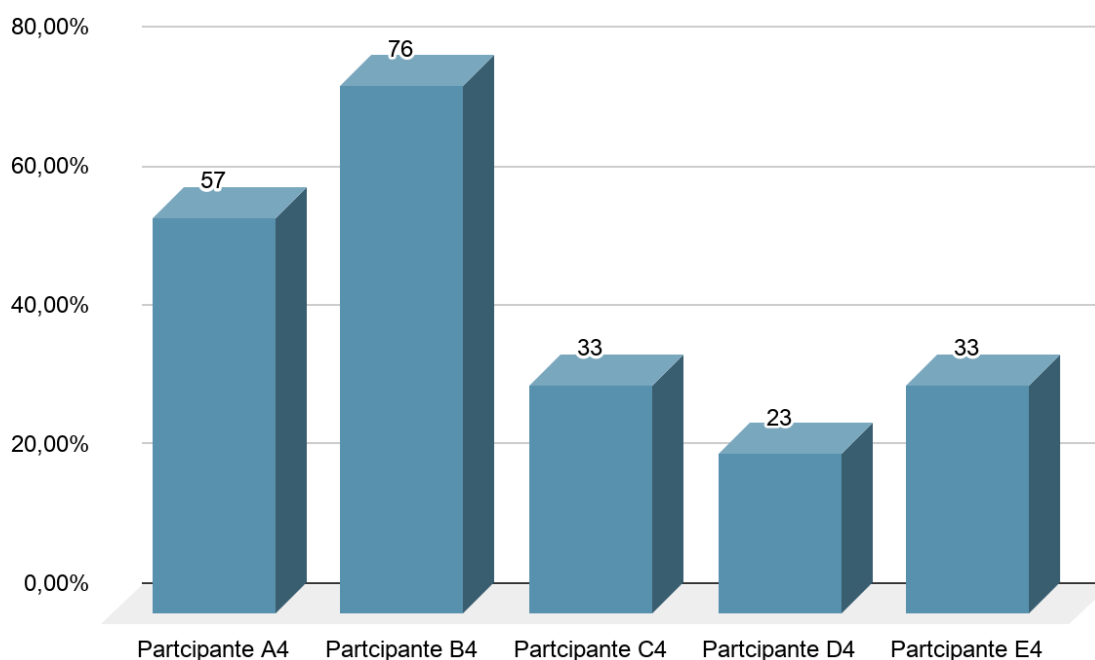
Não podemos deixar de apontar que o participante A3 obteve quase o mesmo desempenho do D3. Ao observar o Quadro 4, verificamos semelhanças nas respostas de A3 e D3. A única diferença que encontramos foi na frequência com que ouvem músicas em inglês durante o período de 24 horas, enquanto que o participante A3 escuta por 5 horas ou mais, sem a letra da música; o participante D3 ouve somente por 1 hora ou mais, checando a letra da canção. Ademais, os participantes A3 e D3 não costumam conversar em inglês com falantes nativos do inglês, assim como o C3. Todavia, o participante D3 conversa com seus colegas

brasileiros em inglês do mesmo modo que o A3, sendo que este último também costuma conversar com outros falantes não nativos por 1 hora ou mais.

Conforme a categorização proposta, a turma Z3 contém 1 participante com percepção satisfatória (participante D3 – 76%), 2 aprendizes com percepção emergente (participante A3 – 71% e participante B3 – 57%) e 1 estudante com percepção insatisfatória (participante C3 – 28%).

No Gráfico 3, revelamos o desempenho dos participantes da turma Z5.

Gráfico 3 – Desempenho dos participantes da turma Z5 no teste de percepção



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo o Gráfico 3, dos 5 participantes da Turma Z5, aquele que apresentou maior dificuldade na discriminação dos verbos regulares no passado simples foi o participante D4, enquanto que o participante B4 revelou melhor desempenho no teste. De acordo com o Quadro 5, os dois participantes não costumam estudar ou revisar conteúdos em língua inglesa, tampouco assistem mídias digitais, como entrevistas e séries; contudo, o B4 ouve músicas com uma maior frequência e checa no dicionário as palavras que não conhece.

Ainda, constatamos que os participantes C4 e E4 apresentam um desempenho semelhante. Ao compararmos as informações do questionário,

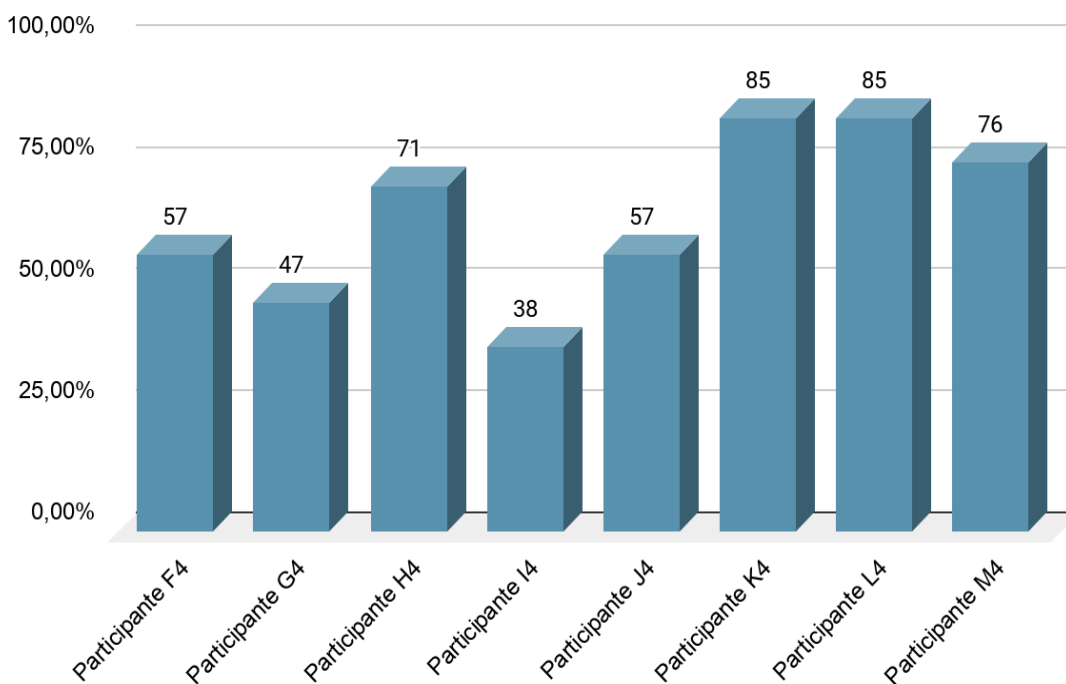
verificamos que as respostas foram as mesmas, exceto para a questão 5 (você OUVI música em inglês, como você faz isso?). O participante C4 respondeu que escuta músicas em inglês por menos de 1 hora, sem visualizar a letra; enquanto que o estudante E4, além de ter ingressado no CCI a partir do 2º semestre através do teste de nível, ouve canções em inglês por um período de 5 horas ou mais, traduzindo a letra para o português.

Vale ressaltar que os participantes B4 e C4 costumam conversar em inglês com falantes não nativos por menos de 1 hora, enquanto que os estudantes D4 e E4 falam em inglês apenas com seus colegas de curso.

Conforme a categorização proposta, a turma Z5 apresenta 1 participante com percepção satisfatória (participante B4 – 76%), 01 aprendiz com percepção emergente (participante A4 – 57%) e 03 estudantes com percepção insatisfatória (participante C4 – 33%, participante D4 – 23% e participante E4 – 33%).

No Gráfico 4, explanamos o desempenho dos participantes da turma Z8.

Gráfico 4 – Desempenho dos participantes da turma Z8 no teste de percepção



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme observamos no Gráfico 4, dos 8 participantes da turma Z8, aquele que apresentou maior dificuldade na discriminação dos verbos regulares no

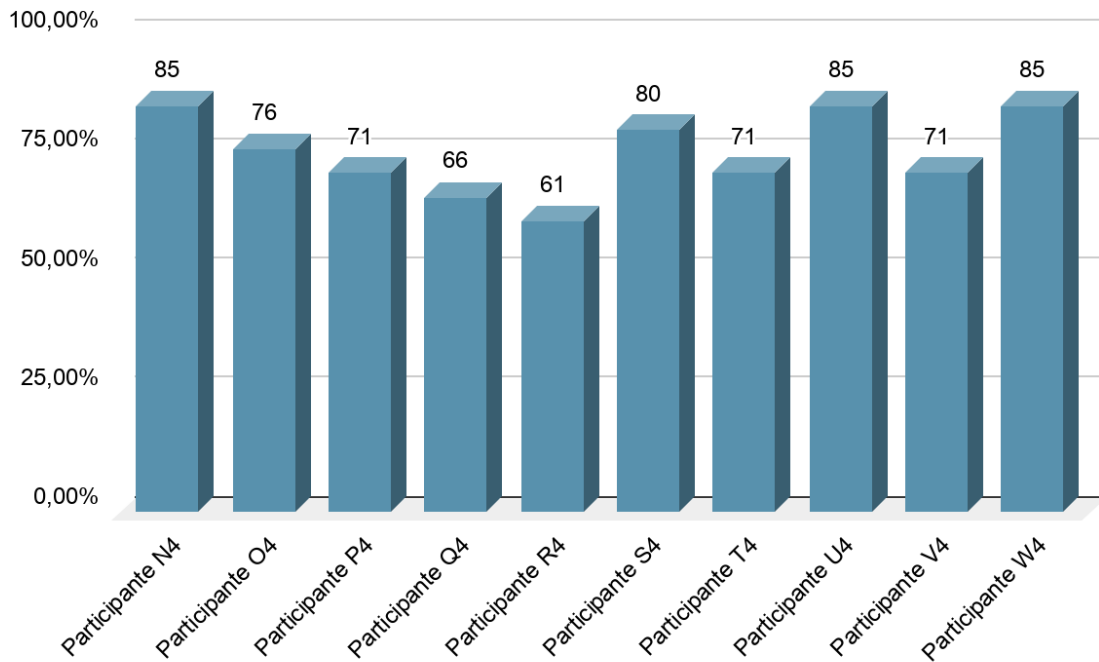
passado simples foi o participante I4, enquanto que os participantes K4 e L4 revelaram melhor desempenho no teste. As respostas provenientes do questionário dos três participantes foram muito semelhantes. Todavia, para a questão 6 (No período de uma semana, além das horas em sala de aula, por quanto tempo você ESTUDA ou REVISA inglês em casa?), tanto K4 como L4 costumavam estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais, durante o período de 1 semana, enquanto que, o participante I4 não realizava atividades em inglês quando estava em casa.

Ademais, o participante M4 também teve um bom desempenho. Ao examinarmos as respostas dos questionários, verificamos semelhanças com as informações dos estudantes K4 e L4, inclusive na questão 6.

Em relação às respostas para as questões 7 e 8, observamos que I4 falava em inglês com falantes nativos durante 1 hora ou mais e com falantes não nativos de inglês por menos de 1 hora, ao passo que os participantes K4, L4 e M4 conversavam em inglês somente com seus colegas de classe brasileiros.

De acordo com a categorização proposta, a turma Z8 possui 3 participantes com percepção satisfatória (participante K4 – 85%, participante L4 – 85% e participante M4 – 76%), 3 aprendizes com percepção emergente (participante F4 – 57%, participante H4 – 71% e participante J4 – 57%) e 2 estudantes com percepção insatisfatória (participante G4 – 47% e participante I4 – 38%).

No Gráfico 5, apresentamos o desempenho dos participantes da turma Z10.

Gráfico 5 – Desempenho dos participantes da turma Z10 no teste de percepção

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 5, dos 10 participantes da turma Z10, aquele que apresentou maior dificuldade na discriminação dos verbos regulares no passado simples foi o participante R4 e Q4, enquanto que os participantes N4, U4 e W4 revelaram melhor desempenho no teste. Verificamos que as respostas dos participantes R4 e Q4 foram semelhantes, exceto para a frequência com que ouvem canções em inglês (questão 5) e o tempo que dedicam em estudar ou revisar conteúdos em inglês (questão 6). Além disso, constatamos que o estudante R4 participa de um curso de francês, ouve músicas em inglês com maior frequência e, em casa, estuda ou revisa conteúdos em inglês por um período de tempo menor comparado aos participantes Q4, N4, U4 e W4. Por outro lado, o estudante U4 participou de um curso de inglês em outra instituição por 2 anos e ingressou no CCI a partir do 2º semestre realizando o teste de nível.

Ademais, os participantes R4, Q4, N4 e W4 não costumam conversar em inglês com falantes nativos do inglês, apenas com seus colegas brasileiros, ao passo que o U4 fala em inglês com falantes não nativos por menos de 1 hora.

Conforme a categorização proposta, a turma Z10 conta com 5 participantes com percepção satisfatória (participante N4 – 85%, participante O4 –

76%, participante S4 – 80%, participante U4 – 85% e participante W4 – 85%) e 5 aprendizes com percepção emergente (participante P4 – 71%, participante Q4 – 66%, participante R4 – 61%, participante T4 – 71% e participante V4 – 71%).

Ademais, com o intuito de averiguarmos quais das três possibilidades de pronúncia do morfema *-ed* apresentaram maiores dificuldades de serem discriminadas, analisamos cada um dos 21 verbos no passado simples e a quantidade de ocorrências desviantes realizadas pelos participantes. Depois, todas essas ocorrências foram somadas e obtido um valor total, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Ocorrências desviantes realizadas pelos participantes

Realizações do morfema -ed	Verbos no passado simples	Ocorrência desviante (%)	Total (%)
[t]	asked	14 (51%)	76 (40%)
	watched	05 (18%)	
	practiced	09 (33%)	
	stopped	07 (25%)	
	checked	13 (48%)	
	worked	14 (51%)	
	cooked	14 (51%)	
[d]	enjoyed	15 (55%)	97 (39%)
	exercised	12 (44%)	
	called	20 (74%)	
	arrived	06 (22%)	
	listened	11 (40%)	
	played	03 (11%)	
	tried	06 (22%)	
	studied	07 (25%)	
[ɪd]	cleaned	17 (62%)	29 (21%)
	chatted	07 (25%)	
	rented	05 (18%)	
	wanted	06 (22%)	
	visited	06 (22%)	
	invited	05 (18%)	

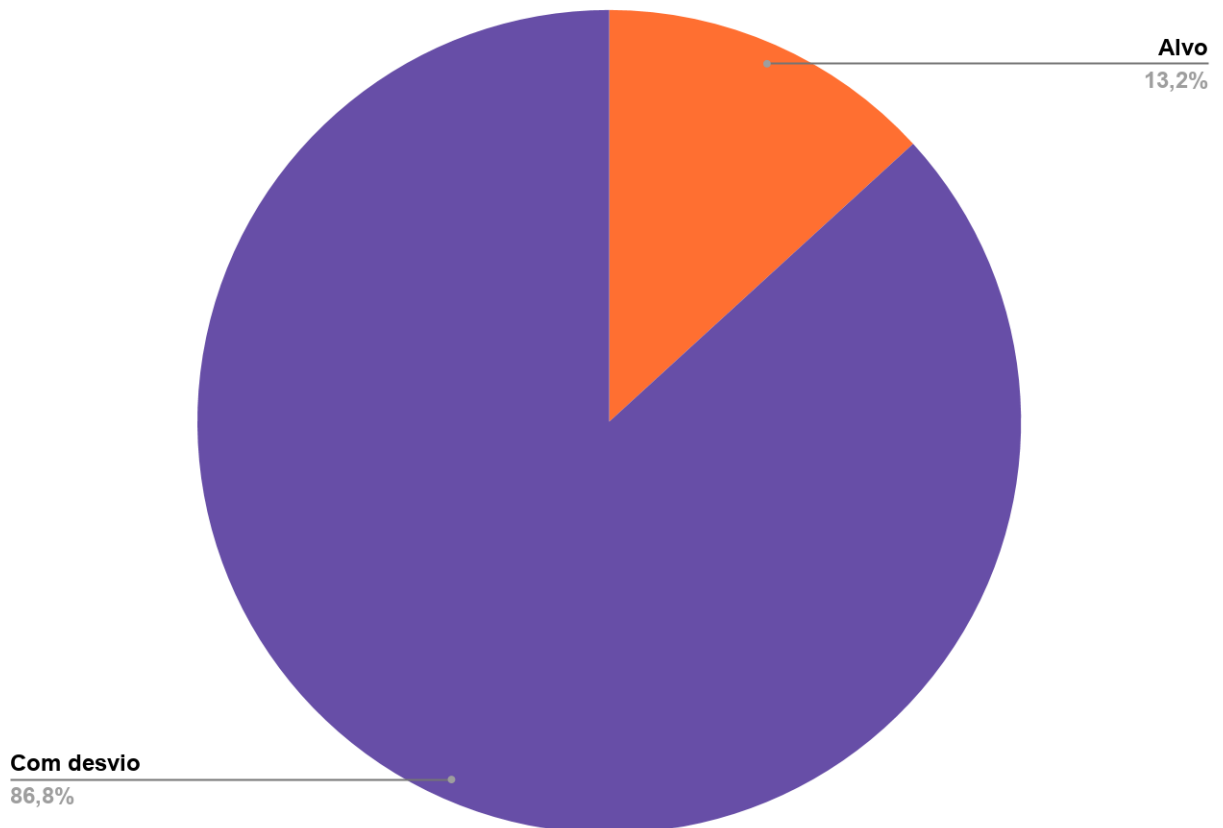
Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme visualizamos na Tabela 1, os participantes tiveram maior dificuldade em discriminar a realização [t] (40% de ocorrências desviantes), em segundo lugar o [d] (39% de ocorrências desviantes) e, em terceiro lugar, o [ɪd] (21% de ocorrências desviantes).

No teste de produção, cada um dos 27 participantes produziu 15 verbos regulares no passado simples, sendo que cada um deles foi reproduzido por 5 vezes, com o total de 75 ocorrências por participante. Sendo assim, o número total de ocorrências foi 2.025, considerando o total de participantes (27) e a quantidade de ocorrências produzidas por cada um deles (75).

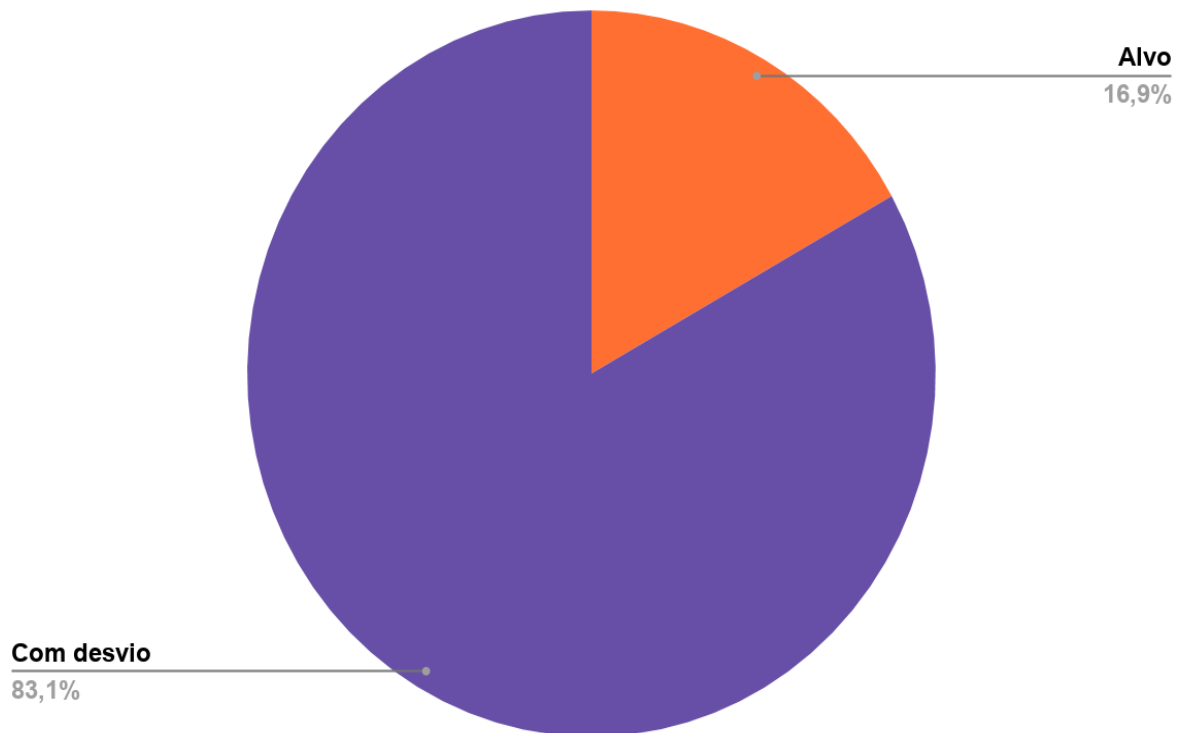
Nos Gráficos 6 e 7, apresentamos o resultado total do teste de produção.

Gráfico 6 – Resultado total do teste de produção na leitura menos controlada



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 7 – Resultado total do teste de produção na leitura mais controlada

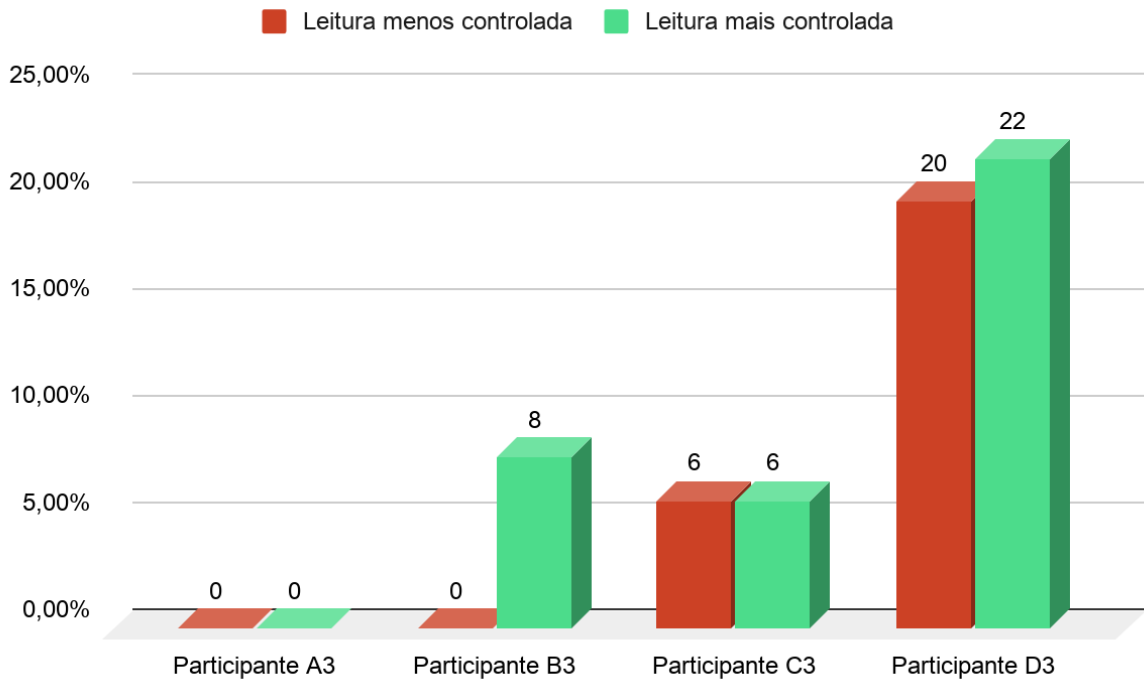


Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os Gráficos 6 e 7, todos os participantes apresentaram percentuais elevados de produção com desvio, a saber: leitura menos controlada (86,8%) e leitura mais controlada (83,1%). De acordo com as informações do questionário, a maioria dos aprendizes não tem o costume de falar em inglês com falantes nativos dessa língua, apenas conversam em inglês com seus colegas de turma²⁰. Isso revela que as práticas de conversação e interação, utilizando o inglês como língua estrangeira, estão praticamente restritas ao ambiente de sala de aula.

Assim como no teste de percepção, o desempenho de cada um dos participantes foi transformado em percentuais e apresentados em gráficos. No Gráfico 8, podemos visualizar o desempenho dos participantes da turma Z3.

²⁰ Veja as respostas 7 e 8 nos Quadros 4, 5, 6 e 7.

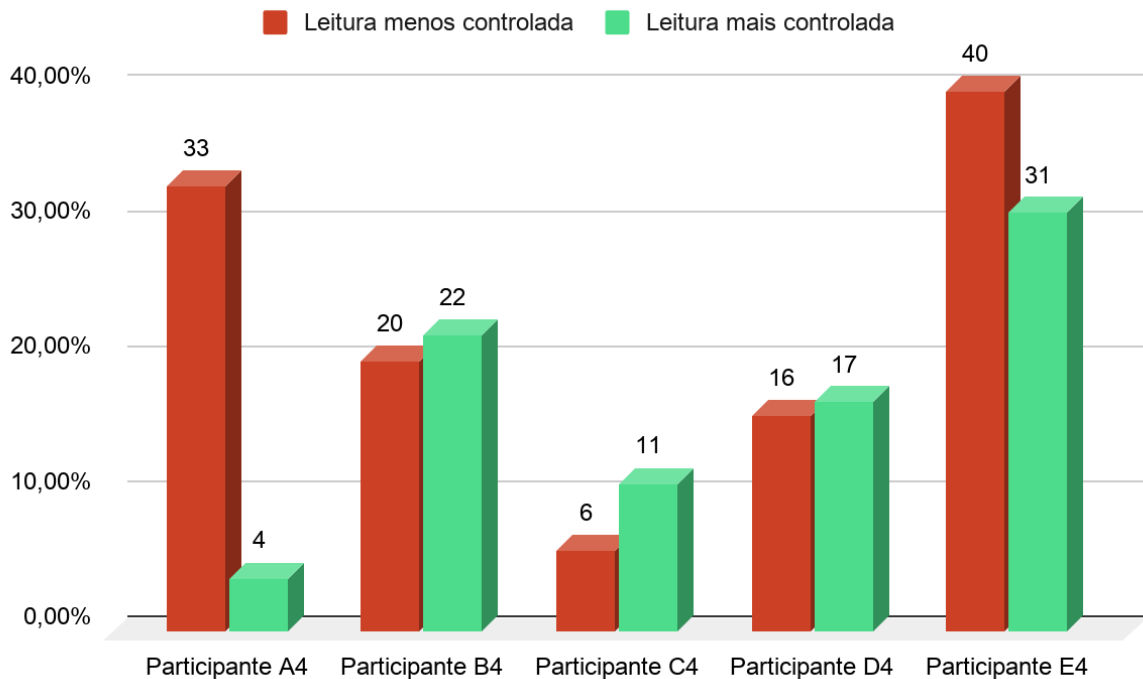
Gráfico 8 – Desempenho dos participantes da turma Z3 no teste de produção

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Gráfico 8, o participante D3 obteve um melhor desempenho (leitura menos controlada – 20% e leitura mais controlada – 22%), enquanto que o aprendiz A3 apresentou maior dificuldade (leitura menos controlada – 0% e leitura mais controlada – 0%), assim como o B3 (leitura menos controlada – 0%).

Mesmo que todos os participantes da turma Z3 tenham apresentado uma produção insatisfatória (abaixo de 50%), podemos perceber uma relação entre os resultados do teste de percepção e produção, visto que D3 obteve um bom desempenho em ambos os testes, ao passo que C3 apresentou um baixo desempenho comparado a este último participante.

No Gráfico 9, mostramos o desempenho dos participantes da turma Z5.

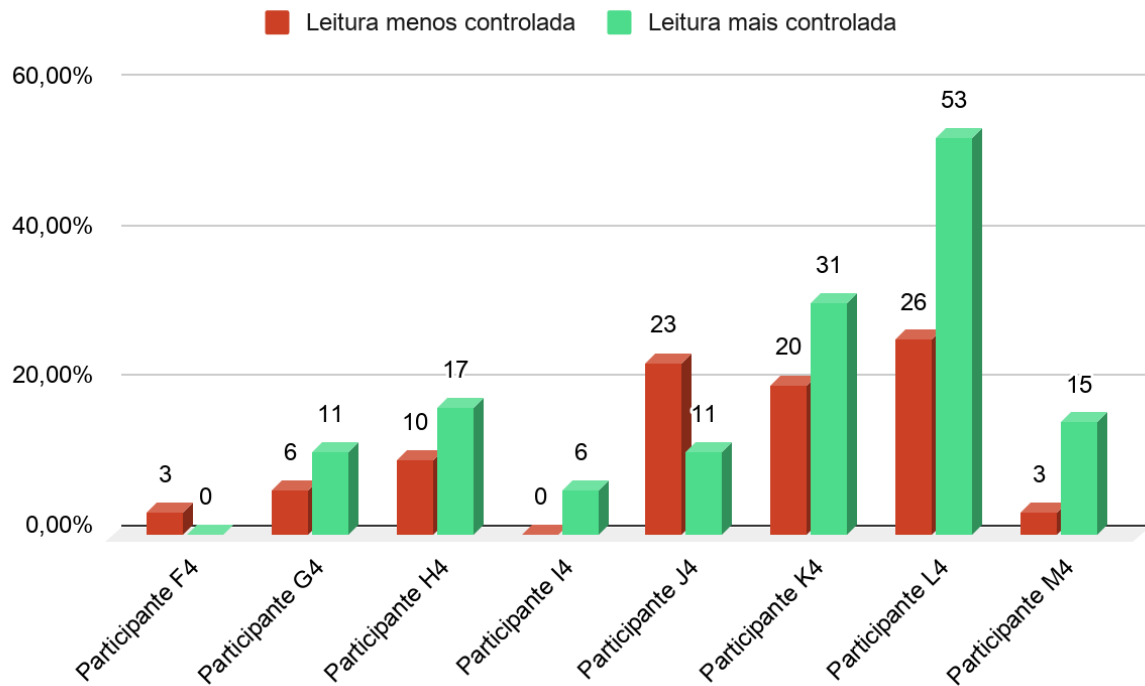
Gráfico 9 – Desempenho dos participantes da turma Z5 no teste de produção

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 9, o participante E4 apresentou um melhor desempenho (leitura menos controlada – 40% e leitura mais controlada – 31%), em contrapartida, o aprendiz C4 obteve um baixo desempenho na leitura menos controlada (6%) e o estudante A4 na leitura mais controlada (4%).

Conforme a categorização proposta, todos os participantes da turma Z5 apresentaram produção insatisfatória (abaixo de 50%). Além disso, não verificamos uma relação entre os resultados do teste de percepção e produção, porque no teste de percepção o participante B4 obteve um bom desempenho (76%), enquanto aquele que apresentou maior dificuldade foi o D4 (23%).

No Gráfico 10, demonstramos o desempenho dos participantes da turma Z8.

Gráfico 10 – Desempenho dos participantes da turma Z8 no teste de produção

Fonte: Elaborado pela autora.

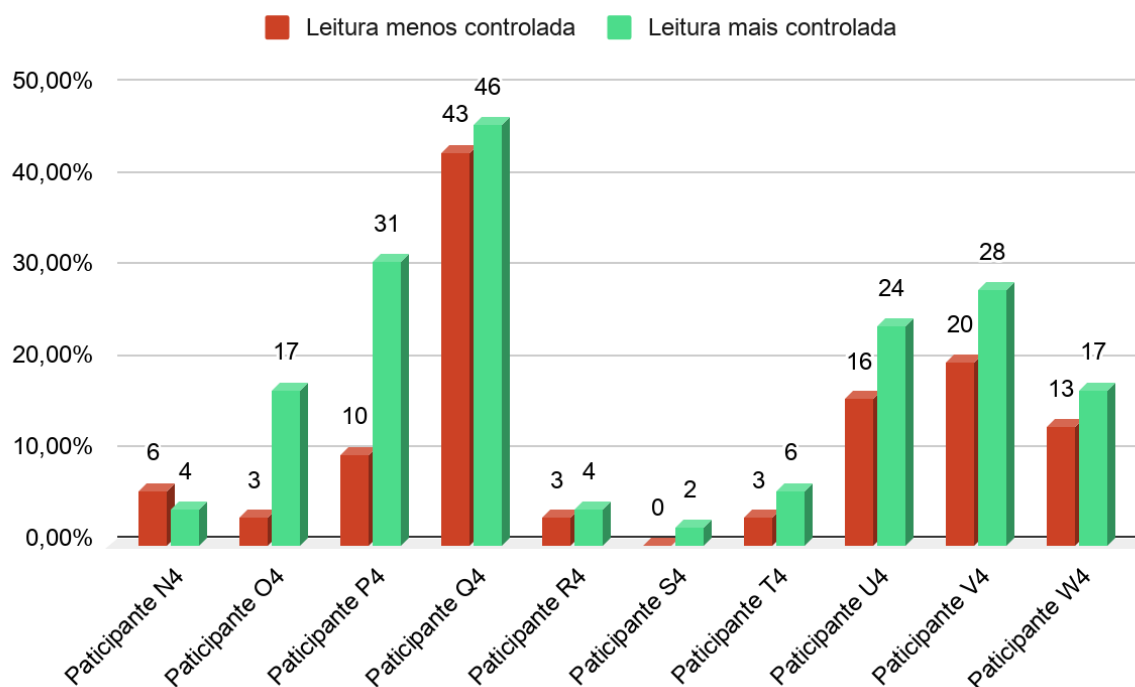
Segundo o Gráfico 10, o participante L4 apresentou um bom desempenho (leitura menos controlada – 26% e leitura mais controlada – 53%). À medida que, na leitura menos controlada, os estudantes I4 (0%), F4 (3%), M4 (3%) e G4 (6%) revelaram dificuldades na produção e, na leitura mais controlada, foram os participantes F4 (0%) e I4 (6%).

De acordo com a categorização adotada, quase todos os participantes obtiveram produção insatisfatória (abaixo de 50%), exceto o aprendiz L4 que na leitura mais controlada apresentou produção emergente (a partir de 50% a 74%).

Diante desses resultados, podemos perceber uma correlação entre percepção e produção, quando verificamos que, no teste de percepção, o participante L4 (85% – percepção satisfatória) foi um dos aprendizes da turma Z8 que apresentou um bom desempenho e os participantes G4 (47% – percepção insatisfatória) e I4 (38% – percepção insatisfatória) são aqueles que revelaram maior dificuldade. Dessa forma, constatamos que os estudantes com um bom desempenho como aqueles com maior dificuldade são praticamente os mesmos em ambos os testes.

A seguir, no Gráfico 11, podemos visualizar o desempenho dos participantes da turma Z10.

Gráfico 11 – Desempenho dos participantes da turma Z10 no teste de produção



Fonte: Elaborado pela autora.

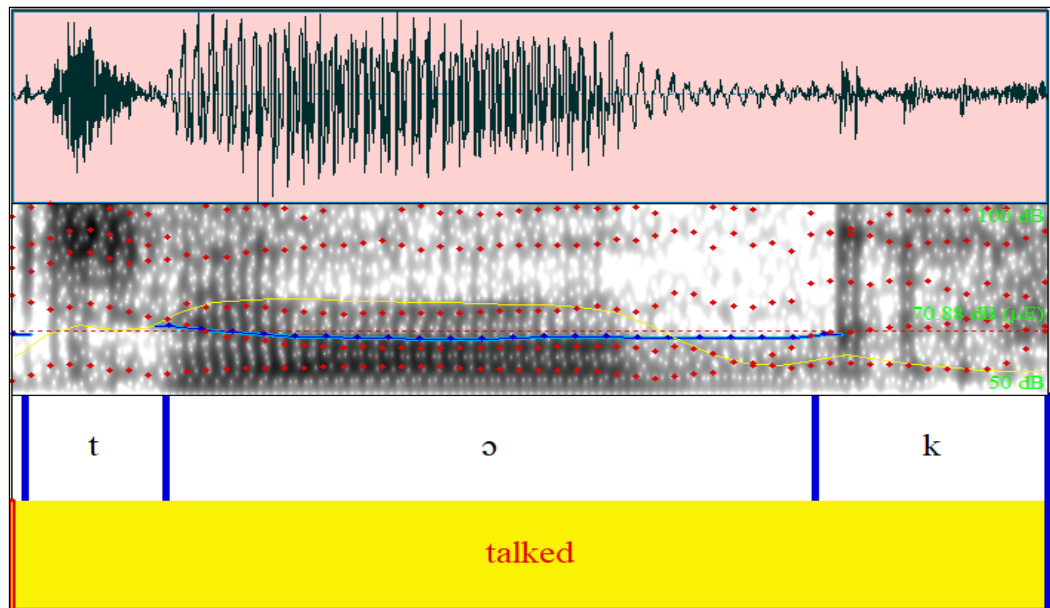
De acordo com o Gráfico 11, o participante Q4 obteve um melhor desempenho no teste de produção (leitura menos controlada – 43% e leitura mais controlada – 46%), em contrapartida, no teste de percepção, esse aprendiz apresentou maior dificuldade.

Em relação ao participante da turma Z10 que revelou maior dificuldade no teste de produção foi o S4 (leitura menos controlada – 0% e leitura mais controlada – 2%). Vale ressaltar que todos os participantes da turma Z10 apresentaram produção insatisfatória (abaixo de 50%).

Logo após, ilustramos algumas das produções desviantes encontradas nas análises.

Primeiramente, constatamos que por vezes os participantes pronunciavam os verbos na forma infinitiva, como pode ser observado na Figura 12.

Figura 12 – Forma de onda e espectrograma do verbo talked pronunciado pelo participante V4

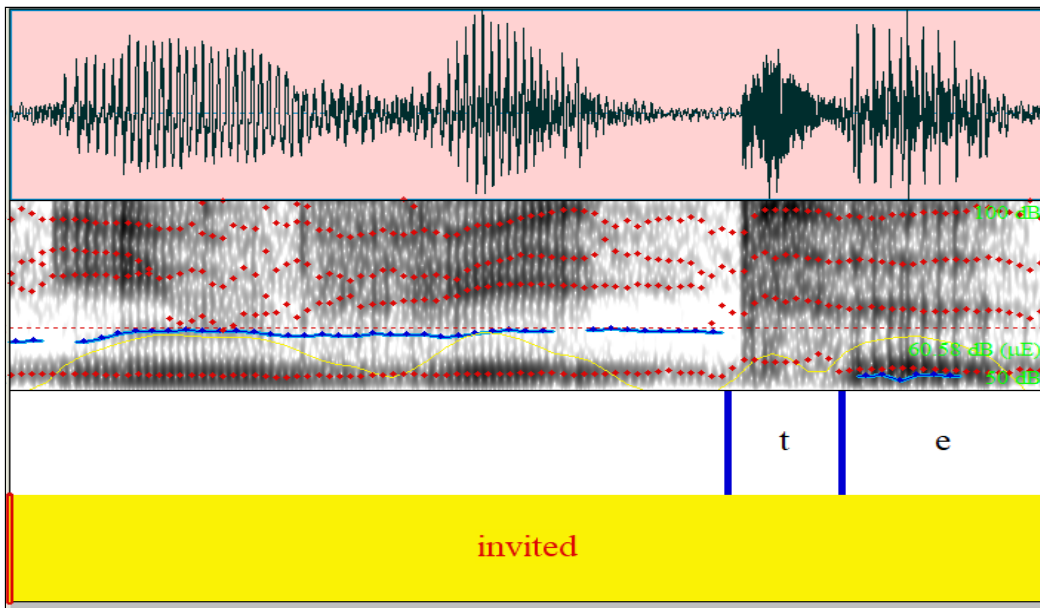


Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com Fernandes (2009), essas ocorrências podem significar uma fuga do aprendiz diante da dificuldade que possuem ao produzir as realizações do morfema *-ed*.

Além de pronunciar o verbo na forma do infinitivo, algumas vezes adicionavam uma vogal ao final da consoante, como podemos observar na Figura 13.

Figura 13 – Forma de onda e espectrograma do verbo *invited* pronunciado pelo participante Q4

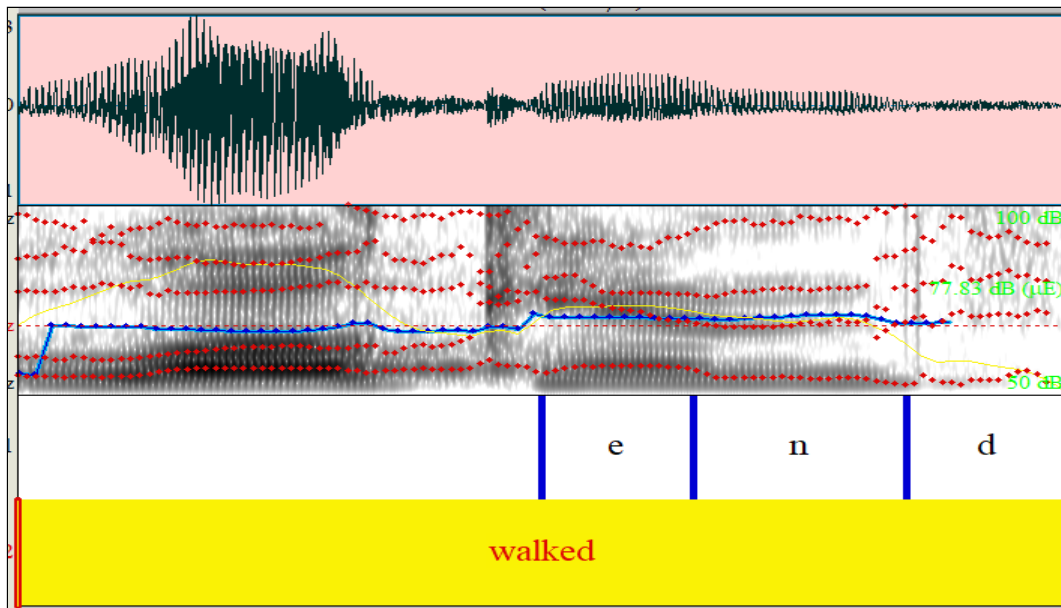


Fonte: Elaborada pela autora.

Acreditamos que isso se trata de uma tentativa do aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira em buscar tipos silábicos mais recorrentes na sua língua materna.

Da mesma forma, acreditamos que essa afirmativa justifica os casos em que se realiza a inserção da consoante nasal [n] entre o [e] e o [d] (Figura 14) e, em outros momentos, um acréscimo da vogal [i] ao final do [d] (Figura 15).

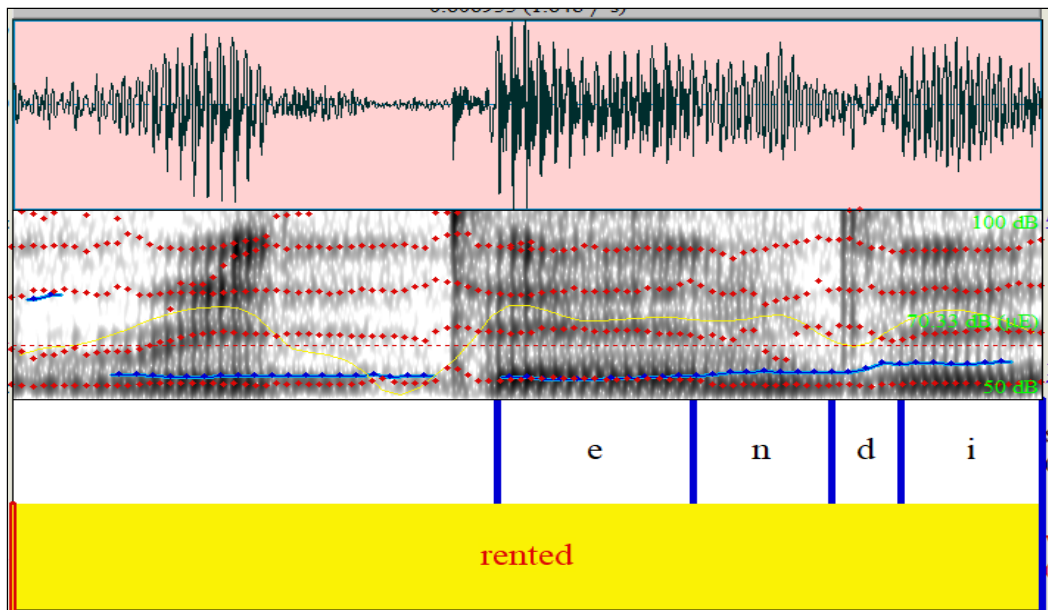
Figura 14 – Forma de onda e espectrograma do verbo *walked* pronunciado pelo participante R4



Fonte: Elaborada pela autora.

A seguir, na Figura 15, demonstramos a produção do verbo *rented* pelo participante T4.

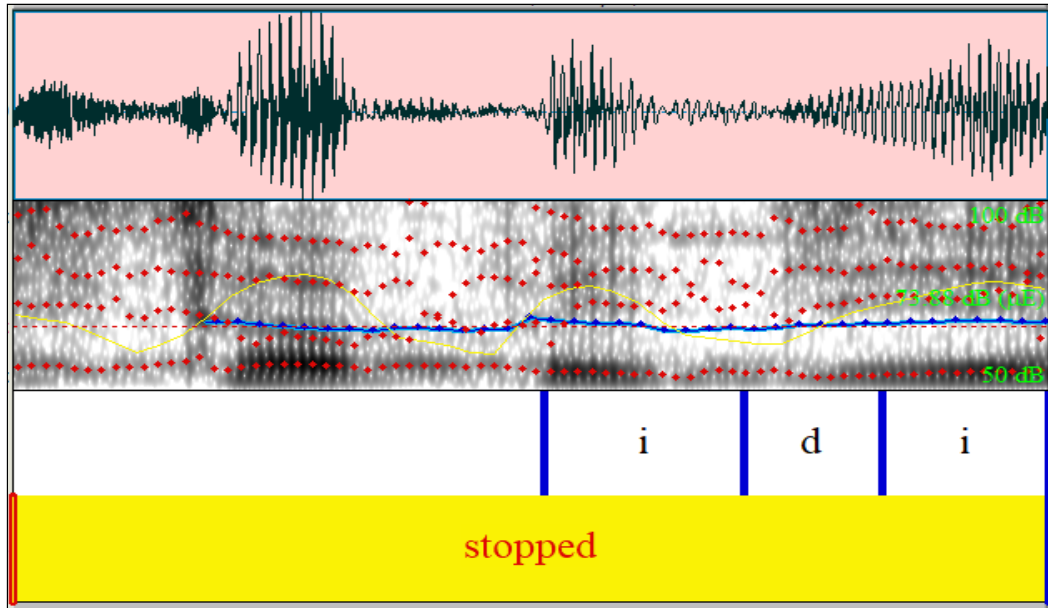
Figura 15 – Forma de onda e espectrograma do verbo *rented* pronunciado pelo participante T4



Fonte: Elaborada pela autora.

Ademais, verificamos que alguns participantes pronunciavam a vogal [i], a consoante [d] e, ao final desta última, o segmento vocálico [i], durante a realização do morfema *-ed*, como podemos observar na figura a seguir.

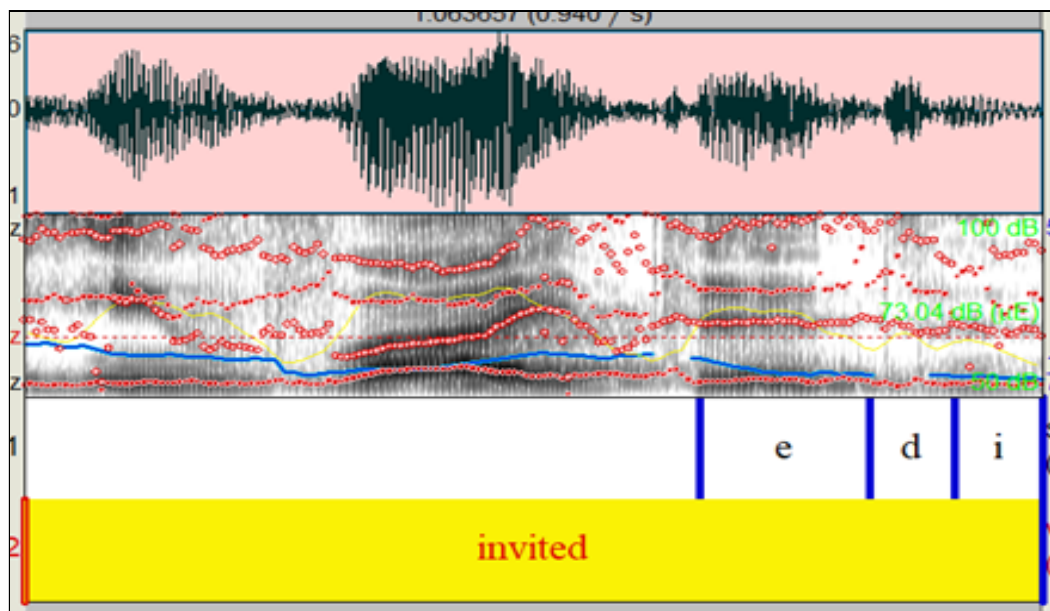
Figura 16 – Forma de onda e espectrograma do verbo *stopped* pronunciado pelo participante S4



Fonte: Elaborada pela autora.

Além disso, constatamos a presença da vogal [e], da consoante [d] e da vogal [i] ao final dessa última consoante, como ilustramos na figura a seguir.

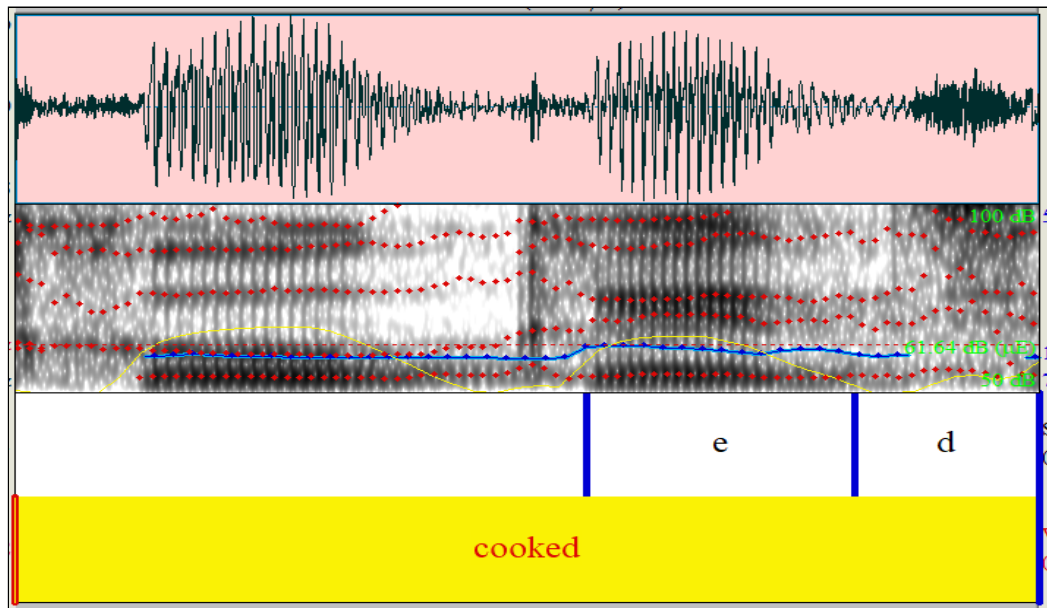
Figura 17 – Forma de onda e espectrograma do verbo *invited* pronunciado pelo participante B4



Fonte: Elaborada pela autora.

Em outros momentos, percebemos que os participantes pronunciavam o morfema *-ed* tal como estava escrito, isto é, ocorreu a epêntese vocálica, a inserção de um segmento vocálico entre as consoantes, como podemos observar na Figura 18.

Figura 18 – Forma de onda e espectrograma do verbo *cooked* pronunciado pelo participante U4

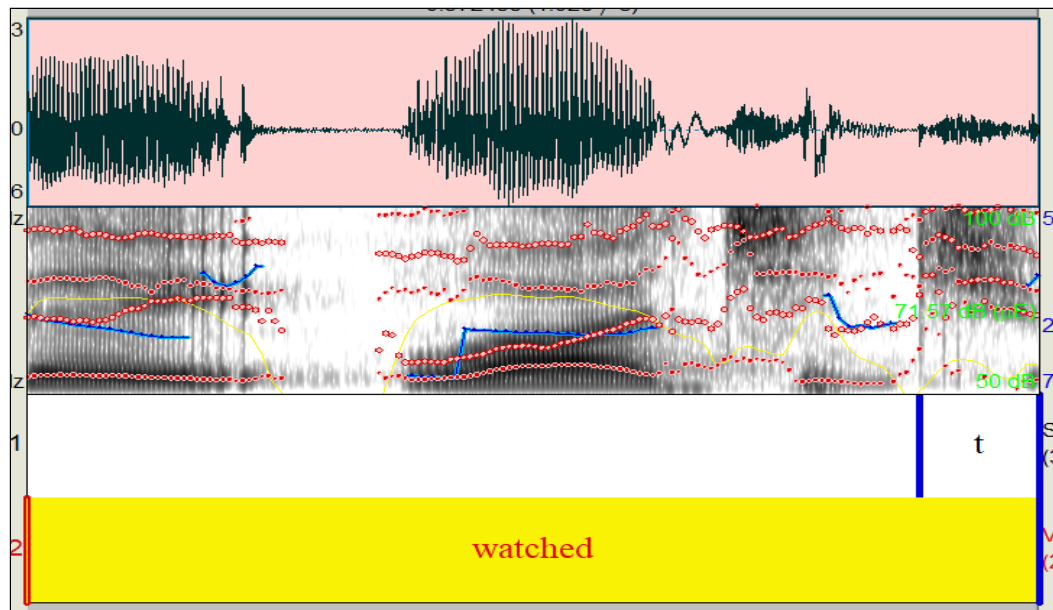


Fonte: Elaborada pela autora.

Nesses casos, a inserção da vogal /e/ entre as consoantes se justifica pela necessidade de haver um esforço ao movimentar a língua de trás para frente para produzir o /d/, dessa forma, essa vogal acaba facilitando e intermediando o deslocamento (DELATORRE, 2006).

Além disso, em certos casos, os participantes conseguiram pronunciar conforme a realização alvo, constatando-se que as particularidades desse fenômeno foram assimiladas por alguns estudantes, como se observa nas Figuras 19, 20 e 21.

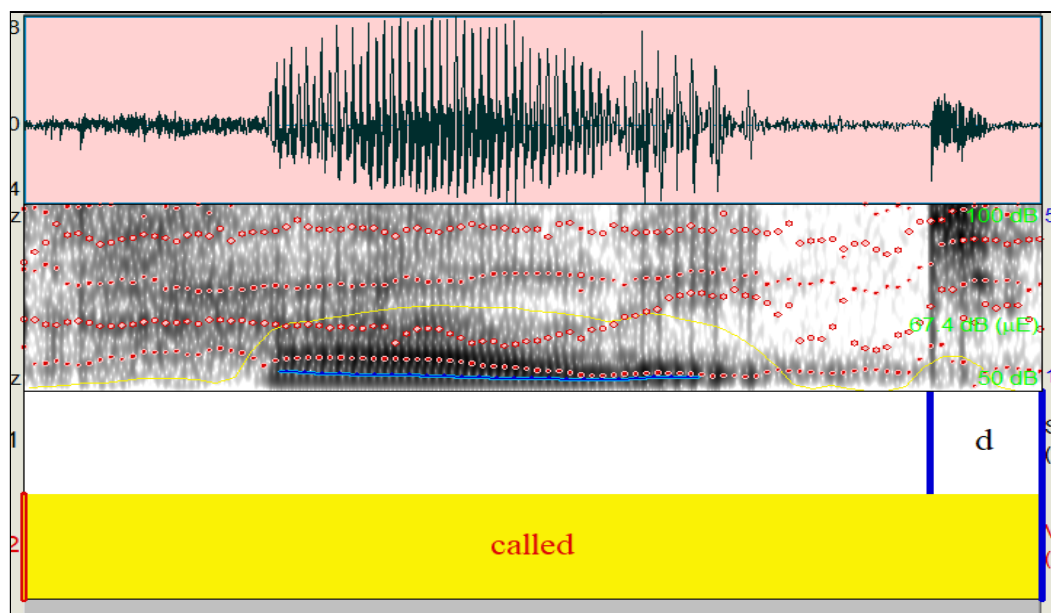
Figura 19 – Forma de onda e espectrograma do verbo *watched* pronunciado pelo participante L4



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 20, podemos visualizar a palavra *called* produzida em sua forma esperada.

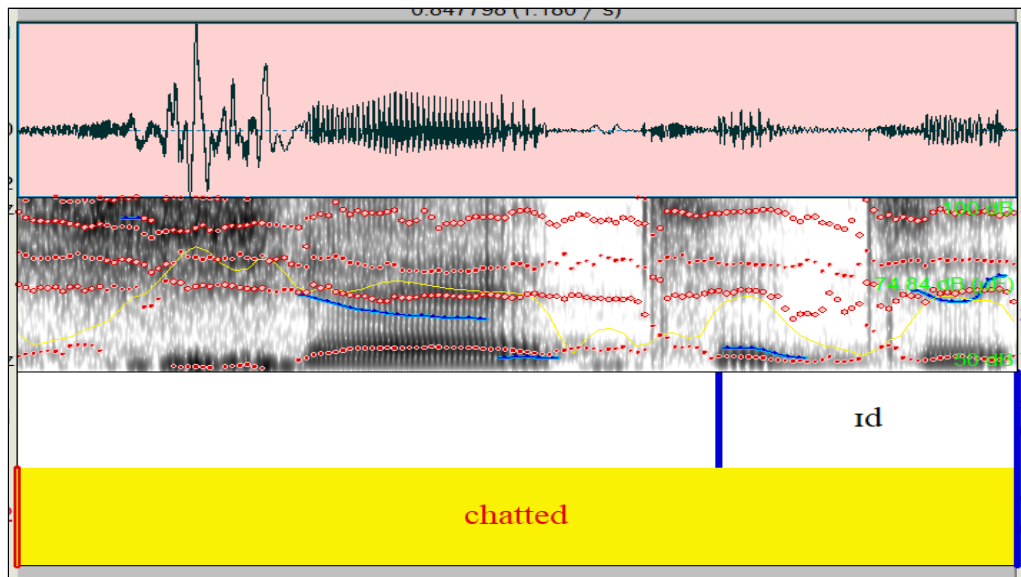
Figura 20 – Forma de onda e espectrograma do verbo *called* pronunciado pelo participante L4



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 21 mostra a realização do *-ed* enquanto [ɪd] no verbo *chatted* produzido pelo participante L4.

Figura 21 – Forma de onda e espectrograma do verbo *chatted* pronunciado pelo participante L4



Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção, apresentaremos a conclusão desta pesquisa.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção e a produção dos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira quanto ao processo de aquisição do morfema *-ed* em verbos regulares no passado simples da língua inglesa. Tomando como base teórica a Teoria dos Sistemas Dinâmicos (LARSEN-FREEMAN, 1997; CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LIMA JÚNIOR, 2013, 2010; BLANK; ZIMMER, 2013) e o Modelo de Aprendizagem da Fala (FLEGE, 1995; ROSA, 2014; FRESE, 2006; ZIMMER; ALVES, 2012), nossa pesquisa buscou responder às seguintes questões:

- a) como se dá a percepção das realizações sonoras alvo do morfema *-ed* de verbos regulares em aprendizes brasileiros de inglês como L2?
- b) quais realizações de *-ed* ocorrem na produção oral dos aprendizes de inglês como L2?
- c) qual a relação entre o processo de produção e percepção dos sons do morfema *-ed* em verbos regulares do passado simples da língua inglesa?

Para atingirmos nosso objetivo, assim como para responder às questões acima apresentadas, determinamos os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar como se dá a percepção das realizações sonoras alvo do morfema *-ed* de verbos regulares em aprendizes brasileiros de inglês como L2;
- b) verificar quais realizações de *-ed* ocorrem na produção oral dos aprendizes de inglês como L2;
- c) averiguar se existe uma relação entre o processo de produção e percepção dos sons do morfema *-ed* em verbos regulares do passado simples da língua inglesa.

Inicialmente, apresentamos o objetivo geral e os específicos, as questões de pesquisa e a justificativa para a realização deste estudo. Depois, descrevemos os trabalhos (de conclusão de curso, teses, dissertações e artigos) que analisaram a percepção ou produção do morfema *-ed* em verbos regulares do passado simples da língua inglesa. Em seguida, indicamos o referencial teórico que utilizamos para fundamentar a nossa investigação e fazer a análise dos dados coletados.

Posteriormente, descrevemos o método empregado para a coleta de dados. Logo após, seguem análise e discussão dos resultados.

Para apresentar os resultados obtidos, retomamos os objetivos específicos. O primeiro objetivo específico tem como propósito identificar como se dá a percepção das realizações sonoras alvo do morfema *-ed* de verbos regulares em aprendizes brasileiros de inglês como L2. Através do *software* TP (versão 3.1) (RAUBER *et al.*, 2012), conseguimos identificar que a realização [t] (40% de ocorrências desviantes) apresenta maior dificuldade de ser discriminada pelos aprendizes, seguido de [d] (39% de ocorrências desviantes) e [ɪd] (22% de ocorrências desviantes). Ademais, os participantes C3, D4, I4, R4 e Q4 revelaram dificuldades em discriminar os verbos regulares no passado simples, enquanto A3, D3, B4, K4, L4, N4, U4 e W4 obtiveram um melhor desempenho. Ao confrontar os resultados totais, constatamos que o participante D4 obteve o maior percentual de ocorrências com desvio (76%); em contrapartida, os aprendizes K4, L4, N4, U4 e W4 revelaram um percentual equivalente a 85% para a percepção alvo. Além disso, verificamos que dos 27 participantes, 11 (41%) apresentaram percepção emergente, 10 (37%) estudantes percepção satisfatória e 6 (22%) percepção insatisfatória.

O segundo objetivo específico tem o intuito de verificar quais realizações de *-ed* ocorrem na produção oral dos aprendizes de inglês como L2. Utilizamos o *software* Praat (versão 6.1.07) (BOERSMA; WEENINK, 2019) para analisar acusticamente a fala dos participantes. Verificamos que a maioria dos estudantes apresentaram produção insatisfatória, exceto o L4 que obteve uma produção emergente com resultado de 53% na leitura mais controlada. Ademais, constatamos, na produção dos aprendizes, a realização dos três alomorfes do morfema *-ed*. Contudo, encontramos casos em que verbos foram pronunciados no infinitivo, ocorrências de epêntese vocálica, a inserção da consoante nasal [n] entre o [e] e o [d], como também os aprendizes costumam adicionar a vogal [i] ou [e] antes do [d], e ainda, o segmento vocálico [i] depois do [d].

Por fim, o terceiro objetivo específico teve como finalidade averiguar a possibilidade de uma relação entre o processo de produção e percepção dos sons do morfema *-ed* em verbos regulares do passado simples da língua inglesa. Ao confrontarmos os resultados do teste de percepção com os do teste de produção, verificamos que na turma Z3, o participante D3 obteve o melhor desempenho em ambos os testes comparado aos demais estudantes, ao passo que o C3 não

apresentou bons resultados. Na turma Z8, o participante L4 revelou um desempenho satisfatório, enquanto o G4 e I4 foram aqueles que obtiveram o menor percentual em ambos os testes. Em suma, tanto na turma Z3 como na Z8, os participantes que obtiveram um bom desempenho e os que apresentaram maiores dificuldades são praticamente os mesmos em ambos os testes. Em contrapartida, na turma Z5 e Z10 não foi possível perceber essa relação.

Diante desses resultados, consideramos que ao abordar de forma mais explícita os aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa e propor mais atividades ou adaptar aquelas que estão no material didático, o professor poderá fazer com que o aprendiz consiga não só assimilar as particularidades na pronúncia do morfema *-ed*, como também outros sons que são considerados difíceis pelos aprendizes brasileiros de inglês como L2.

Esperamos que, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, estudos posteriores investiguem outros morfemas da língua inglesa que são difíceis de serem produzidos ou percebidos por falantes do português brasileiro; examinem materiais didáticos com o objetivo de implementar ou sugerir nossas atividades, para que assim, os aprendizes consigam desenvolver todas as habilidades linguísticas; analisem a longo prazo o desempenho de estudantes das escolas públicas em processo de aquisição de L2, dentre outras coisas mais.

Finalmente, após os resultados e as considerações aqui apresentados, acreditamos que nossa pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento dos estudos relacionados à percepção e produção do morfema *-ed*, bem como aqueles que investigam o ensino de línguas estrangeiras no estado do Ceará e, principalmente, para os participantes envolvidos neste estudo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Barbara O. **The acquisition of English vowels by Brazilian-Portuguese speakers**. Florianópolis: UFSC, 2000.

BLANK, Cintia Ávila; ZIMMER, Márcia Cristina. A aquisição multilíngue na perspectiva da teoria dos sistemas dinâmicos. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 21, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671009>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BOERSMA, Paul; WEENIK, David. **Praat**: doing phonetics by computer. Versão 6.1.07. 2019. [S.l.], 1 dez. 2019. 1 programa de computador. Disponível em: <http://www.praat.org>. Acesso em: 1 dez. 2019.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3. ed. Londres: Pearson Education, 2007.

CAMERON, Lynne; LARSEN-FREEMAN, Diane. Complex systems and applied linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 2, p. 226-239, 2007.

CANCINO, Diego A. Uscanga. **aTube Catcher**. Versão 3.8.9762. 2019. [S.l.], 1 jul. 2019. 1 programa de computador. Disponível em: <https://atubecatcher.com.br/>. Acesso em: 1 jul. 2019.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna; GOODWIN, Janet. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. New York: Cambridge University Press, 1996.

COLLINS, Beverley; MEES, Inger M. **Practical phonetics and phonology: a resource book for students**. Oxon: Routledge, 2008.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; GOMES, Christina Abreu. Aquisição fonológica na perspectiva multirepresentacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n.1, p. 179-191, 2007.

CROOK, James *et al.* **Audacity**. Versão 2.3.3. 2017. [S.l.], 1 dez 2019. 1 programa de computador. Disponível em: <https://www.audacityteam.org/>. Acesso em: 1 dez. 2019.

CRUZ, Glenda Demes da. Let us play. **English Teaching Professional**, Londres, v. 58, p. 17-20, 2008a.

CRUZ, Glenda Demes da. **Motivação e Ensino: Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira**. Iguatu: EAFI-CE, 2008b.

CUNNINGSWORTH, Alan. **Choosing your Coursebook**. Oxford: Henemann, 1995.

DE BOT, Kees; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. A dynamic system approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.

DELATORRE, Fernanda. **Brazilians EFL Learners Production of Vowel Epenthesis in Words Ending in –ed**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/88753>. Acesso em: 22 jul. 2018.

DELATORRE, Fernanda. **Intelligibility of english verbs ending in -ed for brazilian learners of english as listeners**. 2017. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187266>. Acesso em: 5 ago. 2018.

DELATORRE, Fernanda; SILVEIRA, Rosane; GONÇALVES, Alison Roberto. The intelligibility of English verbs in the simple past tense: native and non-native speakers and Brazilian listeners. **Veredas atemática**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p.57-77, 2017. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/04/Artigo_4_Veredas_20172.pdf. Acesso em: 9 out. 2018.

DELATORRE, Fernanda; BAPTISTA, Barbara Oughton. The effect of long-term instruction on a brazilian learner's production of english verbs ending in –ed. **Revista X**, Paraná, v. 1, p. 58-79, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/34535/22961>. Acesso em: 5 ago. 2018.

FERNANDES, Renata Kelli Modesto. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional: um estudo de caso de palavras em -ed produzidas por falantes brasileiros**. 2009. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos) – Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Linguísticos, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/386/1/20080_ulfl064851_tm.pdf. Acesso em: 9 out. 2018.

FLEGE, James Emil. Second Language Speech Learning Theory, Findings, and Problems. *In*: Winifred Strange (editor), **Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research**. Timonium, MD: York Press, 1995, p. 233-277.

FRESE, Rudinei Aldini. **The relationship between perception and production of words ending in –ed by Brazilian EFL learners**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88576/236613.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jul. 2018.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **A produção de palavras do inglês com o**

morfema ed por falantes brasileiros: uma visão dinâmica. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível

em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19779/TESE%20VERSAO%20FINAL%20POS%20BANCA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jul. 2018.

KAIL, Michèle. **Aquisição de Linguagem**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation**. Harlow: Longman, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. Complexity in Second Language Phonology Acquisition. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 549-576, 2013.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n3/a13v10n3.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

LLEÓ, Conxita. **La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1997.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luíz Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, p.105-146.

RAUBER, Andréia *et al.* **TP: Aplicativo para teste de percepção**. Versão 3.1. 2012. [S.l.], 19 out. 2019. 1 programa de computador. Disponível em: http://www.worken.com.br/tp_regfree.php. Acesso em: 19 out. 2019.

ROSA, Eliane da. Modelo de Aprendizagem da Fala. **Odisseia**, Rio Grande do Norte, n. 13, p. 30-43, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/9988/7106>. Acesso em: 18 out. 2019.

ROSSINI, Carolina Laurino *et al.* /t/ /d/ ou /ld/? Um estudo sobre a percepção do morfema -ed dos verbos regulares no passado em inglês por falantes brasileiros. **Travessias Interativas**, Sergipe, v. 14, n. 2, p. 345-358, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/9140>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SILVA, Hyane Rayane Soares da; ARAGON, Carolina Coelho. A produção oral dos alomorfes de passado na fala de adultos e crianças. **REGRASP**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 84-99, 2018. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/regrasp/article/view/224/232>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SILVA, Thaís Cristóforo; YEHIA, Hani Camille. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <http://fonologia.org>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SILVA, Maria Gadêlha da. **Análise fonético-fonológica do *past tense -ed* na produção de aprendizes de inglês língua estrangeira: uma visão multirrepresentacional**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Departamento de Linguagens e Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Semiárido, Caraúbas, 2019.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

UR, Penny. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p, 105-119.

YAVAS, Mehmet; HERNADORENA, Carmen L. Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ZIMMER, Márcia Cristina; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Uma visão dinâmica da produção da fala em L2: o caso da dessonorização terminal. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 221-272, 30 jun. 2012. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1140/1063>. Acesso em: 15 jul. 2018.

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS AULAS OBSERVADAS

A investigação de como ocorreu o ensino do passado simples dos verbos regulares da língua inglesa aconteceu com a turma do 3º semestre. Foram observadas 6 aulas, cada uma com duração de 1h15min, foram ministradas nas segundas e sextas-feiras, das 16h às 17h15min.

A instituição adota como método de ensino a Abordagem Comunicativa, logo, desde o 3º semestre, os alunos são estimulados e instruídos a falar com os colegas e o professor em língua inglesa durante todas as aulas.

O professor utilizava o quadro branco para anotar os verbos que os alunos produziam e depois pedia para que eles lessem; quando a pronúncia apresentava desvios, ele recorria à prática da repetição e os educandos reformulavam suas produções. Além disso, utilizava com frequência esse recurso visual para orientá-los no que se refere aos exercícios que seriam respondidos, registrar a resposta de algumas atividades e listar as palavras que lhes eram desconhecidas em inglês.

Os recursos visuais são muito importantes na sala de aula. O uso do quadro é benéfico para os alunos cujo aprendizado é motivado por estímulos visuais, além de ajudar os alunos a se concentrarem no que está sendo apresentado e a entender e lembrar o que ouvem (CRUZ, 2008a, p. 17, tradução nossa)²¹.

O professor teve uma postura de facilitador e guia, sempre atento às dificuldades da turma e possibilitando que os estudantes estabelecessem entre si uma intensa participação e comunicação através das atividades em grupo e em dupla. De acordo com Brown (2007), quando o educador toma essa postura em sala de aula proporciona o desenvolvimento linguístico dos aprendizes, porque “os alunos são encorajados a construir significado por meio de interação linguística genuína com outros alunos e com o professor” (BROWN, 2007, p. 47, tradução nossa)²².

Inclusive, percebemos que os estudantes se mostraram muito participativos e ativos na resolução das atividades. Todavia, sabemos que dentro de

²¹Visual aids are very important in the classroom. The use of the board is beneficial to students whose learning is motivated by visual stimuli, and it also helps students focus on what is being presented, and to understand and remember what they hear.

²²Students are encouraged to construct meaning through genuine linguistic interaction with other students and with the teacher.

uma sala de aula existem diferenças entre os alunos no que se refere à aptidão, competência linguística e atitude diante do processo de aprendizagem de língua inglesa. Sabendo disso, o professor, ao propor atividades em dupla e/ou em grupo, permite que “[...] aquele aluno de raciocínio mais rápido e de maior aptidão ajude os demais.” (CRUZ, 2008b, p. 17). Ao observar as aulas, constatamos que frequentemente o professor pedia para os estudantes trabalharem em dupla ou grupo, conforme era sugerido em algumas atividades no material didático.

Além do mais, verificamos que o professor não realizou qualquer tipo de adaptação nas atividades propostas nos livros e se deteve em utilizar apenas o material didático adotado pela instituição, bem como suas respectivas mídias de áudio, mesmo com equipamentos como aparelho de TV e computador disponíveis.

Precisamos estar cientes de que o livro didático é uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, porém não é a única e tampouco a primordial. Utilizar outros livros, dicionários e ferramentas audiovisuais como vídeos, publicações feitas em *sites*, seja de entretenimento ou informação, mas que sempre estejam vinculadas ao conteúdo abordado, também pode colaborar para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula.

Também observamos o educador ensinar os alunos a aprender novas palavras em inglês. Ele escrevia algumas palavras no quadro branco, pronunciava-as e, em seguida, pedia que a turma lesse em voz alta. Se eles pronunciavam com algum desvio, o professor pronunciava novamente e os estudantes repetiam mais uma vez. Alguns alunos apresentaram dificuldade em pronunciar certas palavras, mesmo depois de ter ouvido o professor pronunciá-las várias vezes. Em nenhum momento, verificamos o professor fazer referência aos contrastes fonéticos e fonológicos entre a língua portuguesa e a língua inglesa.

De acordo com Brown (2007), por mais que esse não seja o foco central da Abordagem Comunicativa, conhecer as formas da língua, como sua estrutura organizacional, as regras e os aspectos gramaticais, são componentes importantes que permitem aos alunos usarem a linguagem de forma significativa.

Além do mais, constatamos que o professor sempre propunha que os estudantes realizassem as tarefas do livro de atividades como uma forma de fixarem o que foi visto em sala de aula, bem como fazia a correção dos exercícios com a turma.

APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

O guia didático do curso de inglês teve sua primeira edição publicada em 2005 e a segunda edição em 2014, sendo esta última adotada para as atividades em sala de aula. Como não dispúnhamos da autorização da editora para a análise, optamos por resguardar o nome do livro didático, bem como seus autores e a editora.

De acordo com a editora, o material que estamos analisando faz parte de uma série de quatro níveis desenvolvidos para adultos e adolescentes, de forma a auxiliá-los no processo de aquisição inicial de língua inglesa ao nível intermediário.

Adiante examinaremos separadamente, objetivando uma melhor análise, os dois livros que são utilizados pelos estudantes do 3º semestre, que são os livros do aluno e o de atividades, bem como o livro do professor.

Livro do aluno

O livro do aluno é voltado para o nível 1, ou seja, para os aprendizes que estão em processo inicial de aquisição de língua inglesa. Esse material foi dividido em 3 módulos para ser utilizado no primeiro, segundo e terceiro semestre do curso de inglês.

O livro está dividido em 12 unidades, sendo cada uma dessas unidades subdividida em aulas. A aula A (ou Lesson A) aborda aspectos relacionados à linguagem como gramática, vocabulário e pronúncia; a segunda (ou Lesson B), está relacionada a aspectos da interação que implica em estratégias de conversação; a terceira (ou Lesson C), compreende as quatro habilidades (ouvir, escrever, ler e falar) e, por fim, a aula D (ou Lesson D) se trata de um caderno de vocabulário, onde o estudante poderá realizar exercícios com o objetivo de melhorar o seu vocabulário.

Após ter finalizando 3 unidades, há uma seção voltada à resolução de questões relacionadas aos conteúdos já estudados. Também observamos que ao final do livro existe uma seção voltada à conversação, percepção dos sons e outra para os aspectos gramaticais, em cada uma dessas seções existe uma questão que remete a cada unidade.

Para alcançar os objetivos deste estudo, nos deteremos em examinar a unidade 10, mais especificamente a aula A (ou Lesson A), porque é a única parte do livro que abordará o passado simples dos verbos regulares da língua inglesa.

A aula A inicia trazendo alguns exemplos de pessoas realizando alguma atividade como no computador, jogando *videogame* e cozinhando. Existe a possibilidade de os aprendizes ouvirem e lerem a fala transcrita desses personagens. Os exemplos que o livro didático aponta são fatos reais e podem vir a fazer parte do dia a dia dos estudantes, além de estimularem a iniciar uma conversação com o restante dos colegas sobre situações que aconteceram ou que realizaram. Logo após, é proposta uma atividade em cujos diálogos os aprendizes devem procurar os verbos utilizados pelos personagens, completar as três sentenças propostas e circular os outros verbos no passado. Essa atividade permite que os aprendizes compreendam como os verbos regulares se apresentam diante das flexões verbais como número (singular ou plural) e pessoa (1ª, 2ª e 3ª).

Em seguida, é apresentado um tópico intitulado como gramática, onde é possível visualizar um quadro. Em seu interior, explana-se a estrutura do passado simples dos verbos regulares nas formas afirmativa e negativa e alguns exemplos. Além disso, chamam a atenção do leitor para o *-ed*, ou seja, o final do passado simples, contudo não trazem nenhuma explicação sobre aspectos fonéticos e fonológicos. Todo o conteúdo desse quadro está disponível em áudio.

Logo após, duas atividades são propostas: na primeira, os (as) alunos (as) devem completar algumas sentenças com os verbos conjugados no passado simples e, na segunda, eles devem se utilizar dessas mesmas frases para responder ao outro colega se realizam essas ou outras atividades.

O tópico seguinte aborda os sons do final *-ed* ([t], [d] e [ɪd]). Não explicam o porquê dessas particularidades nem os contextos em que ocorrem, apenas apresentam sentenças com palavras utilizadas desde o início da aula A (ou Lesson A), de modo que acabam explorando pouco o léxico da língua inglesa. Observamos que existe um exercício de percepção onde os alunos devem discriminar se, por exemplo, o verbo *talked* tem o seu final [t], [d] ou [ɪd]. A atividade seguinte deve ser trabalhada em grupo, quando eles devem falar sobre coisas que fizeram na semana passada, utilizando os verbos na aula A (ou Lesson A).

Ainda no que diz respeito às atividades, verificamos que algumas delas estavam vinculadas a gêneros textuais que podem estar distantes do atual contexto

em que os alunos estão inseridos, como o uso do *blog* e as mensagens de correio de voz. Pelo fato de serem práticas pouco presentes na vida dos alunos, esses tipos de atividades podem não conseguir lidar com problemas específicos, seja por se mostrarem tarefas muito fáceis ou demasiadamente difíceis, vindo a prejudicar os educandos durante a comunicação sobre suas próprias experiências na vida real (UR, 1996; CUNNINGSWORTH, 1995).

É bem verdade que o material apresenta conteúdo autêntico, ou seja, fatos e informações reais em vez de conteúdo inventado. Apesar disso, o professor precisa compreender sobre o que seus alunos estão interessados em aprender e desenvolver, de forma a mostrar-lhes que “[...] a lição de inglês não é apenas sobre inglês, mas sobre todos os aspectos da vida”²³ (CUNNINGSWORTH, 1995, p. 144, tradução nossa).

Livro de atividades

Assim como o livro do aluno, o livro de atividades foi publicado em 2014, tendo sua primeira edição lançada em 2005. Esse livro apresenta 12 unidades que apresentam o mesmo título do livro do aluno. Os exercícios contemplam aspectos gramaticais, de vocabulário e/ou estratégias de conversação. No livro de atividades, mais especificamente na unidade 10 e aula A (ou Lesson A), são propostos três exercícios que tratam de aspectos gramaticais e de vocabulário.

Na primeira questão, os aprendizes devem completar as sentenças utilizando os verbos regulares no passado simples nas formas afirmativa e negativa. As imagens são de contextos reais e possibilitam que os alunos façam referência ao significado que as frases expressam.

Na segunda questão, mais uma vez os alunos devem completar um *e-mail* que foi escrito pelo personagem com os verbos no passado simples.

Por fim, na terceira questão apresentam-se algumas atividades como *check my e-mail* e *stay home* e, a partir disso, os educandos devem escrever sentenças usando o passado simples para descrever as ações que eles realizaram ou não realizaram no final de semana.

²³ [...] the English lesson is not just about English but is about all aspects of life.

Livro do professor

No livro do professor, os autores sugerem maneiras para guiar o educador na aplicação e resolução das atividades propostas. As instruções são claras e objetivas, sugerem diálogos entre professores e alunos e momentos para que os aprendizes possam realizar conversações expondo situações reais com os demais colegas.

O material recomenda que o professor informe aos alunos que o final *-ed* dos verbos do passado simples apresenta três formas distintas de serem pronunciadas. Contudo, somente é dito que se ao final dos verbos aparecer a consoante /d/ ou /t/, a pronúncia do sufixo *-ed* será [ɪd]. As regras para o uso do [d] e [t] não são explicadas, mas pede-se ao educador que escreva no quadro alguns verbos como *cook*, *walk*, *live*, *hate* e solicite dos aprendizes que utilizem [t] para os verbos *cook* e *walk*; [d] para *live* e *clean*; [ɪd] para *hate* e *start*, mas não explica ou faz menção para que o professor oriente-os em que contexto irão utilizá-los.

Ainda, há um exercício que propõe aos alunos escutar algumas sentenças com verbos no passado simples e indicar quais realizações do morfema *-ed* ([d], [t] ou [ɪd]) estão presentes ao final de cada um desses verbos. O livro do professor sugere apenas que os alunos ouçam e selecionem a resposta correta.

Além disso, encontramos uma proposta de tarefa que estimulava os educandos a trabalharem em dupla e examinarem essas frases, sublinhar os verbos e prever a pronúncia de cada final de verbo.

Acreditamos que esse tipo de exercício possa estimular os aprendizes a se perguntarem em qual momento devem utilizar [d], [t] e [ɪd], dessa forma, poderá instigar o professor a explicar-lhes as regras de uso do final *-ed*, dentre outros aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa.

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE
DE HUMANIDADE
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

Prezado (a) _____
 Gestor (a) do Centro Cearense de Idiomas (CCI) _____

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO” que envolve:

- Análise do livro didático, mais especificamente da unidade ou seção que é apresentado o conteúdo sobre o tempo verbal passado simples dos verbos regulares da língua inglesa;
- Observação da (s) aula (s) do (a) professor (a) de língua inglesa que ministrará o conteúdo sobre tempo verbal passado simples dos verbos regulares da língua inglesa. Esta (s) aula (s) poderá (ão) ser (em) gravada (s) (áudio e vídeo) com a devida autorização do (a) educador (a);
- Aplicação de um teste de produção e um teste de percepção com os (as) alunos (as) que aceitarem participar da pesquisa. Durante a aplicação do teste de produção, a pesquisadora irá instruir os participantes a ler textos curtos em inglês que apresentem em sua estrutura verbos regulares no passado simples e também em outros tempos verbais. As produções orais deste teste serão gravadas com o intuito de serem submetidas à análise acústica, utilizaremos para este feito o programa *Praat*. Em um segundo momento, a pesquisadora irá esclarecer aos participantes que a segunda tarefa consiste em discriminar o tempo verbal de algumas palavras como *played*, *absorbs* e *working*. Os (as) alunos (as) serão instruídos a utilizar o *software* Teste/Treinamento de Percepção (TP), aplicativo desenvolvido para a realização de experimentos de Percepção da Fala que nos auxiliará nesse último teste.

Esse estudo poderá contribuir com os Centros Cearenses de Idiomas investigando o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos (as) alunos (as) no processo de aquisição de língua estrangeira. Além disso, permitirá saber qual (is) a (s) dificuldade (s) dos educandos em compreender e produzir oralmente alguns sons da língua inglesa, de modo a auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas e a colaborar no aperfeiçoamento dos livros didáticos que fomentam no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa.

Os participantes serão convidados por meio de conversas. Somente participarão desta pesquisa, os indivíduos que tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 2º semestre de 2019, sendo conduzida pela pesquisadora.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Coordenação, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Fortaleza, _____ de _____ de 2019.

 Lurdiane Alves da Costa
 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Termo de Anuência

Eu, _____ Gestor (a) do Centro Cearense de Idiomas (CCI), localizado _____, autorizo a realização da pesquisa “PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA - ED DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO” a ser realizada por Lurdiane Alves da Costa, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço do Centro Cearense de Idiomas (CCI), localizado _____ para a realização da análise do livro didático, observação da (s) aula (s) do (a) professor (a) de língua inglesa e, por fim, a aplicação de um teste de produção e um teste de percepção com os (as) alunos (as) que aceitarem participar da pesquisa. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos e profissionais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Fortaleza, _____ de _____ 2019.

Gestor (a) do Centro Cearense de Idiomas (CCI)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO”. Os objetivos deste estudo consistem em investigar a percepção e a produção dos aprendizes em relação ao morfema *-ed* em verbos no passado regular da língua inglesa. Caso você autorize, a pesquisadora estará em sala de aula observando o conteúdo que será ministrado sobre os verbos regulares do passado simples da língua inglesa. Estaremos fazendo apontamentos e gravações (áudio e imagem) da (s) aula (s), sem realizar interrupções ou intervenções.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Há riscos quanto a sua participação sendo esse desconforto por estar sendo filmado e, por isso, poderá conversar com a pesquisadora solicitando que realize apenas os apontamentos e/ou gravação apenas em áudio (sem imagens). Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir algum desconforto ou constrangimento poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação pode contribuir com os Centros Cearenses de Idiomas, auxiliando os (a) professores (as) em suas práticas pedagógicas, através de análises e reflexões sobre os métodos e estratégias de ensino empregados em sala de aula, a maneira que instrui os aspectos fonético-fonológicos da língua inglesa e como utiliza o livro didático.

As gravações (áudio e imagem) não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação e, ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras. Além disso, você está recebendo uma via deste termo que é redigido em 2 (duas) vias onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. Os resultados serão apresentados em uma conversa com o participante sem a presença de terceiros.

Lurdiane Alves da Costa
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
Telefone: (--) --

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO” e concordo em participar.

- () Autorizo a gravação da (s) minha (s) aula (s) (áudio e imagem).
() Não autorizo a gravação da (s) minha (s) aula (s) (áudio e imagem).

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Nome da pesquisadora responsável: Lurdiane Alves da Costa. Telefone: (--) --. E-mail: lurdiane.alves@aluno.uece.br

Rubrica pesquisador: _____
Rubrica participante: _____

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MAIORES DE 18 ANOS)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO”. Os objetivos deste estudo consistem em investigar a percepção e a produção dos aprendizes em relação ao morfema *-ed* em verbos no passado regular da língua inglesa. Caso você autorize, você irá realizar:

1. Primeiramente, um teste de produção. Você terá que ler textos curtos em língua inglesa que apresentem em sua estrutura verbos regulares no passado simples e também em outros tempos verbais. Você poderá iniciar a leitura no momento em que se sentir confortável e preparado. Após ter iniciado não poderá fazer pausas ou interrupções, pois estaremos gravando (áudio) sua produção verbal com o objetivo de estarmos realizando, em um outro momento, uma análise acústica com o auxílio do *software Praat* (BOERSMA; WEENINK).

2. Em seguida, um teste de percepção que consiste na discriminação do tempo verbal de algumas palavras como *played*, *absorbs* e *working*. A pesquisadora irá lhe instruir a utilizar o *software* Teste/Treinamento de Percepção (TP) (RAUBER *et al.*), pois nos auxiliará nesse último teste e, para melhor ser utilizado, deverá ser instalado em um computador. Por exemplo, no monitor do aparelho aparecerá uma janela, e na parte superior uma questão com o seguinte enunciado: “Ouça a palavra *played* sendo pronunciada por um falante nativo de língua inglesa, podendo ouvir o estímulo sonoro por no máximo 2 vezes, e após isso, você deve selecionar uma das quatro opções de resposta que corresponde corretamente o tempo verbal da palavra que você ouviu”.

Sua participação durará em torno de 50 (cinquenta) minutos, os testes serão realizados na própria instituição de ensino e em um momento que não necessite se ausentar da sala de aula. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que estuda. Há riscos quanto a sua participação sendo esses constrangimento, vergonha ou cansaço durante a realização dos testes. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir constrangido, envergonhado ou cansado poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir com os Centros Cearenses de Idiomas, pois permitirá conhecer qual (is) a (s) dificuldade (s) dos aprendizes em compreender e produzir oralmente alguns sons da língua inglesa. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação e, ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras. Além disso, você está recebendo uma via deste termo que é redigido em 2 (duas) vias onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. Os resultados serão apresentados através de conversas individuais com cada um dos participantes.

Lurdiane Alves da Costa
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
Telefone: (85) 986760357

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO” e concordo em participar.

() Autorizo a gravação (áudio) durante o teste de produção. () Não autorizo a gravação (áudio) durante o teste de produção.

(Assinatura do participante da pesquisa)
Nome do participante:

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Nome da pesquisadora responsável: Lurdiane Alves da Costa. Telefone: (85) 986760357. E-mail: lurdiane.alves@aluno.uece.br

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (MENORES DE 18 ANOS)

Termo Assentimento a Estudantes (menores de 18 anos)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO”. Os objetivos deste estudo consistem em investigar a percepção e a produção dos aprendizes em relação ao morfema *-ed* em verbos no passado regular da língua inglesa. Caso você autorize, você irá realizar:

1. Primeiramente, um teste de produção. Você terá que ler textos curtos em língua inglesa que apresentem em sua estrutura verbos regulares no passado simples e também em outros tempos verbais. Você poderá iniciar a leitura no momento em que se sentir confortável e preparado. Após ter iniciado não poderá fazer pausas ou interrupções, pois estaremos gravando (áudio) sua produção verbal com o objetivo de estarmos realizando, em um outro momento, uma análise acústica com o auxílio do *software Praat* (BOERSMA; WEENINK).

2. Em seguida, um teste de percepção que consiste na discriminação do tempo verbal de algumas palavras como *played*, *absorbs* e *working*. A pesquisadora irá lhe instruir a utilizar o *software* Teste/Treinamento de Percepção (TP) (RAUBER *et al.*), pois nos auxiliará nesse último teste e, para melhor ser utilizado, deverá ser instalado em um computador. Por exemplo, no monitor do aparelho aparecerá uma janela, e na parte superior uma questão com o seguinte enunciado: “Ouça a palavra *played* sendo pronunciada por um falante nativo de língua inglesa, podendo ouvir o estímulo sonoro por no máximo 2 vezes, e após isso, você deve selecionar uma das quatro opções de resposta que corresponde corretamente o tempo verbal da palavra que você ouviu”.

Sua participação durará em torno de 50 (cinquenta) minutos, os testes serão realizados na própria instituição de ensino e em um momento que não necessite se ausentar da sala de aula. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com o Centro Cearense de Idiomas (CCI), localizado no shopping Benfica, em Fortaleza. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode se sentir constrangido, envergonhado ou cansado. Caso sinta algo desagradável poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes gostaram de participar e a sua participação poderá contribuir com os Centros Cearenses de Idiomas, pois permitirá conhecer qual (is) a (s) dificuldade (s) dos aprendizes em compreender e produzir oralmente alguns sons da língua inglesa. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a sua identificação e, ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras. Além disso, você está recebendo uma via deste termo que é redigido em 2 (duas) vias onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. Os resultados serão apresentados através de conversas individuais com cada um dos participantes.

Lurdiane Alves da Costa
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
Telefone: (85) 986760357

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar e ser realizado a gravação (áudio) durante o teste de produção.

() não aceito participar.

Fortaleza, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do menor

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Nome da pesquisadora responsável: Lurdiane Alves da Costa. Telefone: (85) 986760357. E-mail: lurdiane.alves@aluno.uece.br

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA *-ED* DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO”. Os objetivos deste estudo consistem em investigar a percepção e a produção dos aprendizes de língua inglesa em relação ao morfema *-ed* em verbos no passado regular da língua inglesa. Caso você autorize, seu filho (a) irá:

1. Primeiramente, realizar um teste de produção. Ele (a) terá que ler textos curtos em língua inglesa que apresentem em sua estrutura verbos regulares no passado simples e também em outros tempos verbais. Ele (a) poderá iniciar a leitura no momento em que se sentir confortável e preparado. Após ter iniciado não poderá fazer pausas ou interrupções, pois estaremos gravando (áudio) a produção verbal dele (a) com o objetivo de estarmos realizando, em um outro momento, uma análise acústica com o auxílio do *software Praat* (BOERSMA; WEENINK).

2. Em seguida, um teste de percepção que consiste na discriminação do tempo verbal de algumas palavras como *played*, *absorbs* e *working*. A pesquisadora irá instruí-lo (a) a utilizar o *software* Teste/Treinamento de Percepção (TP) (RAUBER *et al.*), pois nos auxiliará nesse último teste e, para melhor ser utilizado, deverá ser instalado em um computador. Por exemplo, no monitor do aparelho aparecerá uma janela, e na parte superior uma questão com o seguinte enunciado: “Ouça a palavra *played* sendo pronunciada por um falante nativo de língua inglesa, podendo ouvir o estímulo sonoro por no máximo 2 vezes, e após isso, você deve selecionar uma das quatro opções de resposta que corresponde corretamente o tempo verbal da palavra que você ouviu”.

Os testes serão realizados na própria instituição de ensino e em um momento que ele (a) não necessite se ausentar de sala de aula. A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele (a) estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém se ele(a) sentir dificuldade ou constrangimento em responder alguns dos testes ou desinteresse em continuar com as tarefas, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho (a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir com os Centros Cearenses de Idiomas, pois permitirá conhecer qual (is) a (s) dificuldade (s) dos aprendizes em compreender e produzir oralmente alguns sons da língua inglesa. As respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação e, ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras. Além disso, você está recebendo uma via deste termo que é redigido em 2 (duas) vias onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento. Os resultados serão apresentados através de conversas individuais com cada um dos participantes.

Lurdiane Alves da Costa
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
Telefone: (85) 986760357

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho (a) _____ sendo que:
() aceito que ele (a) participe () não aceito que ele (a) participe

Fortaleza, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Nome da pesquisadora responsável: Lurdiane Alves da Costa. Telefone: (85) 986760357. E-mail: lurdiane.alves@aluno.uece.br

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Nome:

Escolaridade:

Sexo:

Idade:

Critérios de exclusão

01. Você já teve uma experiência internacional em país de língua inglesa, convivendo com falantes nativos? () SIM () NÃO

02. Você possui alguma deficiência auditiva, visual e/ou da fala? () SIM () NÃO

Se sim, qual (is)? _____

03. Seus pais ou responsáveis são brasileiros? () SIM () NÃO

04. Você nasceu no Brasil? () SIM () NÃO

01. Além do inglês do curso no CCI e da disciplina de Língua Inglesa na sua escola, você já ESTUDOU inglês em outra instituição particular ou pública? () SIM () NÃO

02. Além do inglês do curso no CCI e da disciplina de Língua Inglesa na sua escola, você ESTUDA inglês em outra instituição particular ou pública ou recebe aulas extracurriculares de língua inglesa na sua escola? () SIM () NÃO

03. No período de 24 horas, quanto tempo você costuma OUVIR inglês no rádio, na TV, na internet ou em outro meio como celular?

- a) 10 horas ou mais
- b) 5 horas ou mais
- c) 1 hora ou mais
- d) menos de 1 hora
- e) Eu não ouço nada em inglês além da sala de aula

04. Se você ASSISTE à séries de TV em inglês ou à entrevistas em inglês, como você faz isso?

- a) com áudio em inglês e sem legendas
- b) com áudio em inglês e com legendas em inglês
- c) com áudio em inglês e com legendas em português
- d) com áudio em português e com legendas em inglês
- e) com áudio em português e sem legendas
- f) Eu não assisto a nada em inglês

05. Se você OUVI música em inglês, como você faz isso?

- a) em inglês – ouvindo sem a letra da música
- b) em inglês – ouvindo com a letra da música
- c) em inglês – ouvindo com a letra da música e checando no dicionário as palavras que não sabe
- d) em inglês – traduzindo a letra toda da música para o português
- e) Eu não ouço a nada em inglês

06. No período de uma semana, além das horas em sala de aula, por quanto tempo você ESTUDA ou REVISA inglês em casa?

- a) 10 horas ou mais
- b) 5 horas ou mais
- c) 1 hora ou mais
- d) menos de 1 hora
- e) Eu não costumo estudar ou revisar inglês em casa

07. Atualmente, no período de 24 horas, por quanto tempo você FALA em inglês com falantes nativos do inglês?

- a) 10 horas ou mais
- b) 5 horas ou mais
- c) 1 hora ou mais
- d) menos de 1 hora
- e) Eu não costumo conversar com falantes nativos de inglês

08. Atualmente, no período de 24 horas, por quanto tempo você FALA inglês com outros falantes não nativos de inglês além de seus colegas de aula brasileiros? Só fala em inglês em sala de aula com seus colegas de classe, mas não conversa em inglês com os mesmos fora da classe.

- a) 10 horas ou mais
- b) 5 horas ou mais
- c) 1 hora ou mais
- d) menos de 1 hora
- e) Eu não costumo falar inglês com outros falantes não nativos de inglês
- f) Eu só falo inglês com meus colegas brasileiros

Observações:

- O participante é de qual semestre? _____
- O (a) aluno (a) ingressou no CCI a partir do teste de nível? Se sim, ingressou a partir de qual semestre? _____
- O (a) aluno (a) vem de outro CCI? Se sim, ingressou a partir de qual semestre?

Fonte: Adaptado de Delatorre (2017) e Gomes (2009).

APÊNDICE I – TESTE DE PRODUÇÃO

LEITURA MENOS CONTROLADA

Texto 01

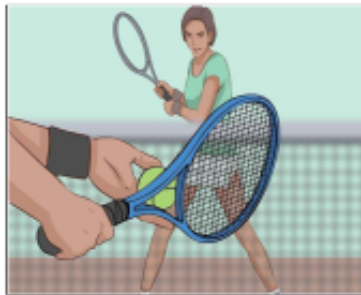
Hi Paula!

I really enjoyed the weekend! On Saturday, my co-worker and I played tennis in the morning and walked in the park. In the evening, we watched a movie and cooked a big dinner. Then on Sunday, I studied English and cleaned the house. Call me soon, ok? Tell me about your weekend.

Ana.



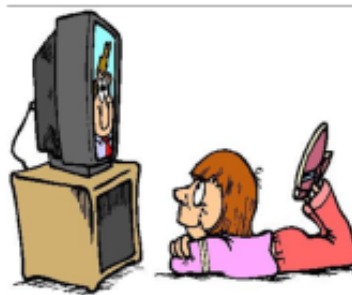
ENJOYED



PLAYED



WALKED



WATCHED



COOKED



STUDIED



CLEANED

Fonte: Google Imagens (2019).

Texto 02

- Hello, Alex! How are you?
 - I'm. Last Friday, I met a friend for coffee after work. We usually rented some movies. We felt exhausted, and we wanted to relax a little! Before we left the coffee shop, we called and chatted four friends. We invited them to my apartment for a little party. Then we stopped at a supermarket and bought three big pizzas. When our friends arrived, we just sat and talked for hours.



RENTED



WANTED



CALLED



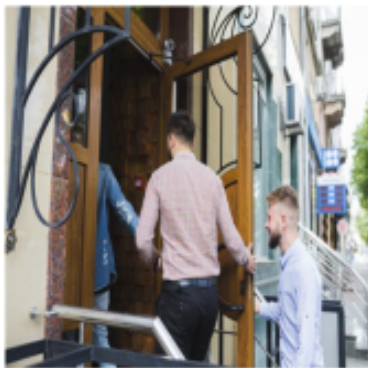
CHATTED



INVITED



STOPPED



ARRIVED



TALKED

Fonte: Google Imagens (2019).

LEITURA MAIS CONTROLADAFRASES-VEÍCULO

Say walked one time.

Say eating one time.

Say rented one time.

Say relaxes one time.

Say chatted one time.

Say checks one time.

Say watched one time.

Say calling one time.

Say cooked one time.

Say drives one time.

Say stopped one time.

Say talking one time.

Say talked one time.

Say uses one time.

Say enjoyed one time.

Say work one time.

Say wanted one time.

Say raining one time.

Say studied one time.

Say exercises one time.

Say played one time.

Say going one time.

Say gets one time.

Say cleaned one time.

Say playing one time.

Say invited one time.

Say likes one time.

Say called one time.

Say listens one time.

Say arrived one time.

APÊNDICE J – INFORMAÇÕES DO QUESTIONÁRIO

Turma Z3:

O participante A3 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI, não tendo estudado em outra instituição pública ou privada. Além de ter sido transferido de outro centro, ingressou no CCI a partir do 2º semestre através do teste de nível. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês durante 5 horas ou mais, sem visualizar a letra. Outras mídias digitais como vídeos e entrevistas são assistidas com áudio em inglês e legendas em português. Em casa, durante uma semana, costuma estudar e revisar material de língua inglesa durante 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, todavia, fala em inglês com outros falantes não nativos, além dos colegas de aula brasileiros, durante 1 hora ou mais.

O participante B3 estava repetindo o 3º semestre pela segunda vez. Recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI, não estudou em outra instituição. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês durante 1 hora ou mais, com a letra da música e checando no dicionário as palavras que não conhece. As outras mídias digitais como vídeos e entrevistas são assistidas com áudio em inglês ou português e legendas em português ou inglês. Em casa, durante uma semana, costuma estudar e revisar material relacionado à língua inglesa durante 05 horas ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês e só fala em inglês com os colegas brasileiros.

O participante C3 recebeu aulas de língua inglesa na escola do Ensino Médio, no CCI e participava de um curso de curta duração na escola onde cursava o Ensino Médio. No período de 24 horas, ouve canções em inglês durante 5 horas ou mais, sem o auxílio da letra. As outras mídias digitais como vídeos e entrevistas são assistidas com áudio em português e legendas em inglês. Em casa, durante uma semana, costuma estudar e revisar material de língua inglesa durante 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, tampouco fala em inglês com outros falantes não nativos.

O participante D3 recebeu aulas de língua inglesa na escola do Ensino Médio e no CCI, nunca se matriculou em outros cursos de idiomas. Ingressou no CCI a partir do 2º semestre através do teste de nível. No período de 24 horas,

escuta canções em inglês durante 1 hora ou mais e costumava visualizar a letra. As demais mídias digitais, como vídeos e entrevistas, são assistidas com áudio em português ou inglês e legendas em português ou inglês. Em casa, durante uma semana, costuma estudar e revisar inglês durante 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas fala inglês com os colegas de aula brasileiros.

Turma Z5:

O participante A4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês durante 5 horas ou mais sem visualizar a letra. As outras mídias digitais como vídeos e entrevistas são assistidas com áudio em inglês e legendas em português. Em casa, durante uma semana, costuma estudar e revisar inglês durante 5 horas ou mais. No período de 24 horas, fala em inglês com falantes nativos do inglês por menos de 1 hora e com outros falantes não nativos, além dos colegas de aula brasileiros, durante 1 hora ou mais.

O participante B4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, escuta canções em inglês durante 5 horas ou mais, sem visualizar a letra e checando no dicionário as palavras que não conhece. Não assiste nada em inglês e, em casa, durante uma semana, não costuma estudar ou revisar qualquer conteúdo ou material em inglês. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, mas se comunica em inglês com outros falantes não nativos, além dos colegas de aula brasileiros, por menos de 1 hora.

O participante C4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês por menos de 1 hora, sem visualizar a letra. Quando assiste mídias digitais, como vídeos e entrevistas, o áudio está em inglês e as legendas em português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar inglês durante 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não tem o hábito de conversar com falantes nativos de inglês, mas conversa em inglês com outros falantes não nativos de inglês, além dos colegas de aula brasileiros, por menos de 1 hora.

O participante D4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. Ingressou no CCI a partir do 2º semestre sem realizar teste de nível, mas por indicação do professor da escola onde estudava. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por um período de 1 hora ou mais, visualizando a letra. Não assiste a nenhuma mídia em inglês. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos ou materiais em inglês durante 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não tem o hábito de conversar com falantes nativos de inglês, apenas fala em inglês com os colegas de aula brasileiros.

O participante E4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. Ingressou no CCI a partir do 2º semestre através do teste de nível. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês por um período de 5 horas ou mais, traduzindo a letra da canção para o português. Quando assiste mídias digitais como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos sobre língua inglesa durante 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas se comunica em inglês com os colegas de aula brasileiros.

Turma Z8:

O participante F4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. Ingressou no CCI a partir do 2º semestre sem realizar teste de nível, mas por indicação do professor da escola onde estudava. No período de 24 horas, escuta músicas em inglês por um período de 1 hora ou mais, sem acompanhar com a letra. Quando assiste alguma mídia digital, como séries e entrevistas, utiliza o áudio em inglês e não usa legendas. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos ou materiais em inglês por menos de 1 hora. No período de 24 horas, não tem o hábito de dialogar com falantes nativos de inglês, mas conversa em inglês com outros falantes não nativos de inglês, além dos colegas de aula brasileiros, por menos de 1 hora.

O participante G4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, escuta canções em inglês por um período de 1 hora ou mais, sem visualizar a letra. Quando assiste mídias digitais, como séries e entrevistas, faz uso do áudio em inglês e legendas em português. Em

casa, no período de uma semana, estudava ou revisava conteúdos e materiais em inglês por menos de 1 hora. No período de 24 horas, não costuma conversar com falantes nativos de inglês, tampouco falar em inglês com outros falantes não nativos.

O participante H4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês por um período de 1 hora ou mais e não acompanha com a letra. Quando assiste a alguma mídia digital, como entrevistas e séries, utiliza o áudio em português e as legendas em inglês. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos ou materiais em inglês por menos de 1 hora. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, tampouco falar em inglês com outros falantes não nativos.

O participante I4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por um período de 5 horas ou mais e o faz sem visualizar a letra. Quando assiste alguma mídia digital como entrevistas e séries, utiliza áudio e legendas em inglês. Em casa, no período de uma semana, não costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês. No período de 24 horas, fala em inglês com falantes nativos do inglês durante 1 hora ou mais e com outros falantes não nativos de inglês, além de seus colegas de aula brasileiros, por menos de 1 hora.

O participante J4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês por menos de 1 hora e o faz visualizando a letra. Quando assiste mídias digitais, como entrevistas e séries, utiliza áudio em inglês e legendas em inglês ou português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

O participante K4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve canções em inglês durante 5 horas ou mais e o faz sem visualizar a letra. Quando assiste mídias digitais, como entrevistas e séries, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, estuda ou revisa conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

O participante L4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês durante 1 hora ou mais e algumas vezes visualiza a letra. Quando assiste outras mídias digitais, como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, estuda ou revisa conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

O participante M4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por menos de 1 hora, sem visualizar a letra. Quando assiste outras mídias digitais, como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, estuda ou revisa conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

Turma Z10:

O participante N4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês por 5 horas ou mais, sem visualizar a letra. Quando assiste outras mídias digitais, como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

O participante O4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por 1 hora ou mais, visualizando a letra. Quando assiste outras mídias digitais, como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e não faz uso das legendas. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, mas fala em inglês com outros falantes não nativos de inglês, além dos colegas de aula brasileiros, durante 1 hora ou mais.

O participante P4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês por 10

horas ou mais, sem visualizar a letra. Quando assiste outras mídias digitais como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 10 horas ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, tampouco fala em inglês com outros falantes não nativos.

O participante Q4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por 5 horas ou mais e escuta visualizando a letra. Quando assiste outras mídias digitais como séries e entrevistas, utiliza áudio e legendas em inglês ou português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

O participante R4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. Ainda declarou que participa de um curso de francês em outra instituição. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por 10 horas ou mais visualizando a letra da música. Quando assiste mídias digitais, como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por menos de 1 hora. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

O participante S4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês por 1 hora ou mais e escuta visualizando a letra. Quando assiste outras mídias digitais como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não costuma conversar com falantes nativos de inglês, mas fala em inglês com outros falantes não nativos de inglês, além dos colegas de aula brasileiros, durante 1 hora ou mais.

O participante T4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por 10 horas ou mais, costuma visualizar a letra e checar no dicionário as palavras que não conhece. Quando assiste outras mídias digitais como séries e entrevistas, utiliza o áudio em inglês e as legendas em português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de

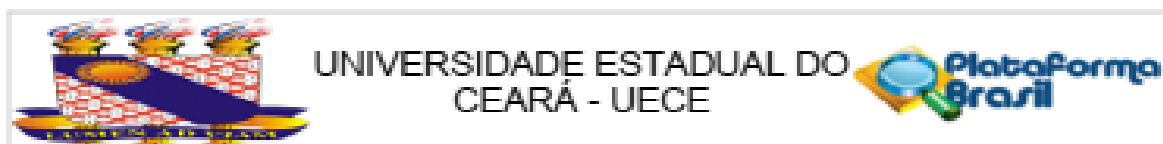
24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, tampouco fala em inglês com outros falantes não nativos.

O participante U4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. Ainda, declarou que realizou um curso de língua inglesa em uma instituição particular por um período de 2 anos. Ingressou no CCI a partir do 2º semestre através do teste de nível. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por 1 hora ou mais e visualiza a tradução da letra da música em português. Quando assiste outras mídias digitais como séries e entrevistas, utiliza áudio em inglês e legendas em português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, mas fala em inglês com outros falantes não nativos de inglês, além dos colegas de aula brasileiros, por menos de 1 hora.

O participante V4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve músicas em inglês por menos de 1 hora e visualiza a tradução da letra da música em português. Quando assiste outras mídias digitais, utiliza áudio e legendas em inglês ou português. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

O participante W4 recebeu aulas de língua inglesa apenas na escola do Ensino Médio e no CCI. No período de 24 horas, ouve canções em inglês por menos de 1 hora e visualiza a tradução da letra da música em português. Quando assiste outras mídias digitais como séries e entrevistas, utiliza áudio em português e legendas em inglês. Em casa, no período de uma semana, costuma estudar ou revisar conteúdos em inglês por 1 hora ou mais. No período de 24 horas, não conversa com falantes nativos de inglês, apenas com seus colegas de aula brasileiros.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO E PRODUÇÃO DO MORFEMA -ED DO INGLÊS POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Pesquisador: LURDIANE ALVES DA COSTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15449219.1.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.448.557

Apresentação do Projeto:

O referido projeto intitulado "Percepção e produção do morfema -ED do Inglês por falantes do português brasileiro" tem por foco o estudo o processo de aquisição do morfema -ed em verbos regulares da língua inglesa por jovens que estudam em escola pública e que também estão matriculados em Centros Cearenses de Idiomas. Trata-se de estudo tipo descritivo que tem natureza qual-quantitativa, com participação de 31 envolvidos, dentre eles estudantes do ensino médio, que participarão da pesquisa por meio de teste de produção e teste de percepção (leitura e audição), os quais serão gravados para posterior análise.

Objetivo da Pesquisa:

Por objetivo geral propõe-se a "analisar a percepção e a produção de aprendizes brasileiros de segunda língua quanto ao processo de aquisição do morfema -ed em verbos no passado regular da língua inglesa". Com relação aos objetivos secundários, a pesquisa propõe-se a: 1) descobrir "quais verbos da língua inglesa apresentam maior dificuldade pelos aprendizes de L2 de serem discriminados devido aos contrastes apresentados nas variações verbais?"; 2) "de que maneira as particularidades das três possibilidades de pronúncia do morfema -ed estão presentes na produção oral dos aprendizes de L2?"; e 3) "qual a relação entre o processo de produção e percepção dos sons do morfema -ed em verbos regulares do passado simples da língua inglesa?".

Endereço: Av. Sítio Manguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-900

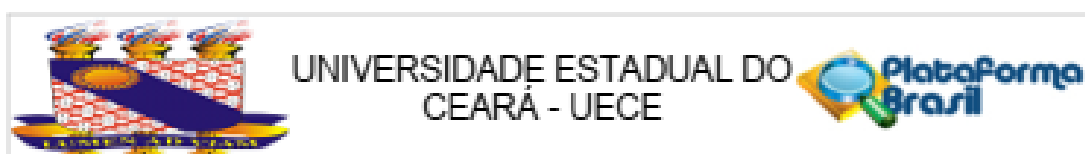
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9905

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.448.557

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a proponente, os riscos consistem no "desconforto por estar sendo filmado e, por isso, poderá conversar com a pesquisadora solicitando que realize apenas os apontamentos e/ou gravação apenas em áudio (sem imagens)", de modo que tais riscos sejam minimizados, estando o estudante livre para deixar de participar se assim preferir. Com relação aos benefícios, trata-se da contribuição "para uma maior compreensão quanto à percepção e a produção do morfema -ed ao final de verbos regulares por aprendizes brasileiros de Língua Inglesa [...]", e colaboração "[...]" com o trabalho de educadores que ministram aulas com o objetivo de promover a proficiência linguística dos alunos em uma segunda língua, e também, para contribuir no aprimoramento com o trabalho de profissionais que se debruçam em elaborar materiais didáticos para aulas de línguas estrangeiras".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa adotará como procedimento teste de produção e teste de percepção (leitura e audição), os quais serão gravados para posterior análise. A participação dos estudantes se dará em momentos diferenciados, durante a própria aula e em momento posterior a aula de língua estrangeira. Dos 31 participantes, um é o discente, junto ao qual será realizada "observação e gravação (áudio e imagem) da (s) aula (s) que será ministrada sobre os verbos regulares do passado simples da língua inglesa, sem realizar interrupções ou intervenções", já com relação aos demais 30, tratam-se dos estudantes, junto aos quais se aplicará "[...]" um teste de produção e um teste de percepção".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos encontram-se corretamente elaborados, e com todas as informações requeridas. A pesquisadora preparou todos os termos necessários (TCLE para os estudantes, para o professor e pais, Termo de Anuência, Termo de Assentimento, Termo de Fiel Depositário).

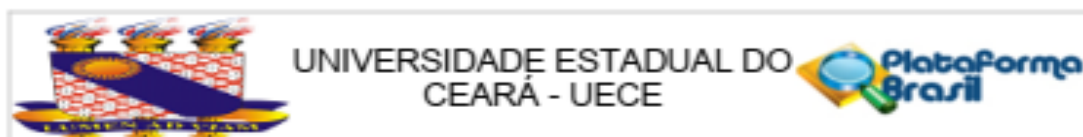
Recomendações:

Recomenda-se que a etapa das filmagens, tal como observa a própria pesquisadora no cronograma da pesquisa, atendendo, desse modo, aos requisitos da pesquisa com seres humanos, de fato se inicie após a deliberação desse Comitê, cuja parecer é positivo. Recomenda-se o envio do relatório final ao término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Av. Síllas Murgubá, 1700
 Bairro: Baperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9908 E-mail: cap@uece.br



Continuação do Parecer: 3.448.557

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1372762.pdf	10/06/2019 14:53:58		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuenciã.pdf	10/06/2019 14:48:50	LURDIANE ALVES DA COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_fiel_depositario.pdf	10/06/2019 14:46:33	LURDIANE ALVES DA COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_aos_Pais.pdf	10/06/2019 14:45:52	LURDIANE ALVES DA COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_de_lingua_Inglesa.pdf	10/06/2019 14:45:02	LURDIANE ALVES DA COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Estudantes_com_Idade_Igual_ou_maiores_de_18_anos.pdf	10/06/2019 14:44:24	LURDIANE ALVES DA COSTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_a_estudantes_menores_de_18_anos.pdf	10/06/2019 14:37:43	LURDIANE ALVES DA COSTA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_detalhado.pdf	10/06/2019 14:36:47	LURDIANE ALVES DA COSTA	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/06/2019 14:26:27	LURDIANE ALVES DA COSTA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Sítios Murguba, 1700
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903
 UF: CE Município: FORTALEZA
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br

Página 03 de 04

FORTALEZA, 10 de Julho de 2019

Assinado por:
 ISAAC NETO GOES DA SILVA
 (Coordenador(a))

ANEXO B – TERMO DE EMPRÉSTIMO DE LIVROS**TERMO EMPRÉSTIMO DE LIVROS**

Solicitante: Lurdiane Alves da Costa , professora/estagiária de Língua Inglesa.

Data da Entrega: 25/09/2019 data da devolução : 20/11/2019.

Objetivo do uso: análise do material didático usado em sala de aula, durante 2 meses .

Comprometo-me utilizar com cuidado e zelo o material didático solicitado. Estou ciente do período de devolução , Afirmo ter verificado, antes da retirada, que o material encontram-se em perfeitas condições de uso e bom estado de conservação.

Fortaleza, 25 de setembro de 2019.

Responsável pelo empréstimo

A handwritten signature in black ink, appearing to be the initials "LAC" or similar, written over a horizontal line.