

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÉSSICA BORON PEREIRA

A PERCEPÇÃO DE PHRASAL VERBS COM /T/ FINAL E SUAS RELAÇÕES
COM A FREQUÊNCIA DE USO: UM TESTE DE IDENTIFICAÇÃO

CURITIBA

2019

JÉSSICA BORON PEREIRA

A PERCEPÇÃO DE PHRASAL VERBS COM /T/ FINAL E SUAS RELAÇÕES
COM A FREQUÊNCIA DE USO: UM TESTE DE IDENTIFICAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronald Barry Martinez.

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Maria Lucia de Castro Gomes

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO
AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Pereira, Jéssica Boron

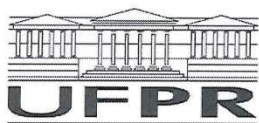
A percepção de *phrasal verbs* com /t/ final e suas relações com a frequência de uso : um teste de identificação. / Jéssica Boron Pereira. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes de português. 2. Língua inglesa - Fonologia. 3. Linguagem – Testes de aptidão. I. Martinez, Ronald, 1968 -. II. Título.

CDD – 428.24



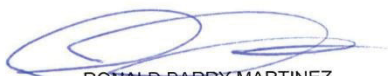
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº919

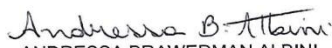
ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e cinco de abril de dois mil e dezenove às 09:30 horas, na sala 302, Rua Dr. Faivre, nº 405 - Ed. D. Pedro II, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **JESSICA BORON PEREIRA** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **A PERCEPÇÃO DE PHRASAL VERBS COM *It* FINAL E SUAS RELAÇÕES COM A FREQUÊNCIA DE USO: UM TESTE DE IDENTIFICAÇÃO**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RONALD BARRY MARTINEZ (UFPR), EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UFPR), ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI (UTFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovção da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RONALD BARRY MARTINEZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 25 de Abril de 2019.


RONALD BARRY MARTINEZ
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UFPR)


ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI
Avaliador Externo (UTFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JESSICA BORON PEREIRA** intitulada: **A PERCEPÇÃO DE PHRASAL VERBS COM /ti/ FINAL E SUAS RELAÇÕES COM A FREQUÊNCIA DE USO: UM TESTE DE IDENTIFICAÇÃO**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua Aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Abril de 2019.

RONALD BARRY MARTINEZ

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UFPR)

ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI

Avaliador Externo (UFPR)

Dedico este trabalho ao meu mestre da vida, Dr. Daisaku Ikeda, por me ensinar que é através do esforço que o ser humano desenvolve o seu máximo potencial.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Ron Martinez, por todo o apoio, orientação, amizade e gentileza. Agradeço também por todos os ensinamentos que com ele tive fazendo parte do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica – CAPA, da UFPR, no qual me transformei em uma leitora e escritora melhor.

À minha co-orientadora Prof. Dr. Maria Lucia de Castro Gomes, por ser minha mentora de longa data e sempre me ajudar a encontrar o caminho. Agradeço por todos os incentivos, proteção e contínuo encorajamento.

Ao meu noivo, Leandro, por toda a paciência, compreensão e total apoio em qualquer empreitada.

Aos meus pais e amigos, por todo o amor e por entenderem os meus momentos de ausência.

Aos participantes que se disponibilizaram a fazer parte dos testes neste estudo, sem os quais não haveria essa pesquisa.

Por fim, à Universidade Federal do Paraná, por me proporcionar uma experiência acadêmica gratuita e de qualidade, privilégio de poucos em nosso país.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado teve por objetivo aplicar um teste de percepção com características identificatórias, para a observação da percepção de *phrasal verbs* do inglês por falantes brasileiros. O embasamento teórico utilizado no estudo tem foco no conceito de língua como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) (BECKNER *et al.*, 2009; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2006, 2007; PAIVA, 2009); nos estudos da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2010); nos estudos das *multi-word expressions* (MWE) (ELLIS, 1996, 2003; LIN, 2009, 2010, 2012) e na percepção em língua estrangeira (PEROZZO; ALVES, 2012). A hipótese desta pesquisa levou a frequência de ocorrência dos *phrasal verbs* como um fator relevante na percepção desses em contexto, contudo os dados trouxeram respostas diferentes da hipótese original. A aplicação do teste foi feita com dez participantes, os quais identificaram *phrasal verbs* do inglês americano que eram monossilábicos, finalizados em consoante /t/ e seguidos por preposição iniciada em vogal, como os exemplos *get along* e *let up*. O teste foi desenvolvido no programa TP (RAUBER *et al.*, 2012) e nele continham 12 itens, que foram aplicados aleatoriamente e repetidos por três vezes não consecutivas com cada um dos participantes. A aplicação durou cerca de 15 minutos e a coleta de dados foi feita por um questionário pré-teste, pela aplicação do TP individualmente e por um questionário pós-teste. No questionário pré-teste foram coletadas informações sobre o perfil dos participantes: homens entre 20 e 30 anos, estudantes do quinto período de um curso de Letras da cidade de Curitiba. Nove entre os dez participantes não tiveram a experiência de morar fora do Brasil e todos passaram por um teste de nivelamento de proficiência no curso de Letras em que são alunos. Todos foram classificados como nível de proficiência avançado. O teste de percepção trouxe resultados intraparticipante, haja vista que o embasamento teórico desta pesquisa é cunhado na perspectiva de língua como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), o qual tem a individualidade do falante como aspecto importante. A frequência de ocorrência dos *phrasal verbs* foi a base da escolha de quais expressões comporiam o teste, para as quais utilizou-se o COCA (*Corpus of Contemporary American English*) como fonte.

Palavras-chave: Sistema Adaptativo Complexo teste de percepção, identificação, frequência de ocorrência de item, *phrasal verbs*.

ABSTRACT

This Master's thesis aimed at applying a perception test with identifying characteristics, for the observation of the perception of phrasal verbs of English by Brazilian speakers. The theoretical basis used in the study focuses on the concept of language as a Complex Adaptive System (CAS) (BECKNER *et al.*, 2009; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2006, 2007; PAIVA, 2009); in the Phonology of Use studies (BYBEE, 2001, 2010); in the studies of Multi-word Expressions (MWE) (ELLIS, 1996, 2003, LIN, 2009, 2010, 2012) and in foreign language perception (PEROZZO; ALVES, 2012). The hypothesis of this research led to the frequency of occurrence of phrasal verbs as a relevant factor for their perception in context; however, the data brought different answers from the original hypothesis. The application of the test was done with ten participants, who identified phrasal verbs of American English that were monosyllabic, finalized in consonant /t/ and followed by preposition initiated in vowel, such as 'get along' and 'let up'. The test was developed in the TP software (RAUBER *et al.*, 2012) and contained 12 items, which were randomly applied and repeated three non-consecutive times with each participant. The application lasted about 15 minutes and the data collection was done by a pre-test questionnaire, by the application of the TP individually and by a post-test questionnaire. In the pre-test questionnaire were collected information about the profile of the participants: men between 20 and 30 years old, students of the fifth period of a course of Letters of the city of Curitiba. Nine of the ten participants did not have the experience of living outside Brazil and all passed a proficiency level test in the course of letters in which they are students. All were classified as advanced proficiency level. The perception test brought intraparticipant results, since the theoretical basis of this research is coined in the perspective of language as a Complex Adaptive System (CAS), which has the individuality of the speaker as an important aspect. The frequency of occurrence of phrasal verbs was the basis for choosing which expressions would compose the test, for which the COCA (Corpus of Contemporary American English) was used as the source.

Keywords: Complex Adaptive System, perception test, identification, token frequency, phrasal verbs.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Exemplificação da relação da frequência de uso com o mapeamento das características globais de uma unidade MWE e suas possíveis combinações.....	10
.....	10
FIGURA 2: Tela ilustrativa do teste piloto de discriminação (TP)	24
.....	24
FIGURA 3: Tela ilustrativa do sistema de <i>feedback</i> do teste de discriminação (TP), no canto inferior esquerdo da tela.....	24
FIGURA 4: Tela ilustrativa do teste piloto de identificação (TP)	27
FIGURA 5: Tela ilustrativa do sistema de <i>feedback</i> do teste de identificação, no canto inferior esquerdo da tela.....	28
FIGURA 6: Tela ilustrativa do sistema de instrução do teste de inteligibilidade (AEPI)	30
.....	30
FIGURA 7 - Tela ilustrativa de um dos testes de inteligibilidade (AEPI)	31
.....	31

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Expressões coletadas que foram consideradas de baixa frequência	21
TABELA 2: Expressões coletadas que foram consideradas de média frequência	21
TABELA 3: Expressões coletadas que foram consideradas de alta frequência	22
TABELA 4: Resultados dos testes piloto de discriminação (TP)	25
TABELA 5: Resultados dos testes piloto de identificação (TP)	28
TABELA 6: Resultados dos testes piloto de inteligibilidade (AEPI)	31
TABELA 7: Compilação dos resultados dos testes piloto (TP e AEPI)	33
TABELA 8: Estímulos que compuseram o teste final e suas características	37

LISTA DE SIGLAS

MWE	- <i>Multi-word Expressions</i>
SAC	- Sistemas Adaptativos Complexos
TE	- Teoria de Exemplares
COCA	- <i>Corpus of Contemporary American English</i>
L2	- Segunda Língua
LE	- Língua Estrangeira
PV	- <i>Phrasal Verb</i>
ASL	- Aquisição de Segunda Língua
DI	- Diferenças Individuais

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	1
2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	3
2.1 – O SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO (SAC)	5
2.2 – A FONOLOGIA DE USO	9
2.3 – AS <i>MULTI-WORD EXPRESSIONS</i> (MWE) E SUAS RELAÇÕES COM A FREQUÊNCIA DE USO	13
2.4 – A QUESTÃO DA PERCEPÇÃO	16
3 - METODOLOGIA	17
3.1 – A CONSTRUÇÃO DE UM TESTE DE PERCEPÇÃO	18
3.2 – O TESTE PILOTO	20
3.2.1 – O teste de discriminação.....	22
3.2.2 – O teste de identificação.....	26
3.2.3 – O teste de inteligibilidade.....	30
3.3 – O TESTE FINAL.....	34
3.3.1 – As características do teste final.....	35
4 – RESULTADOS DO TESTE FINAL	39
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
6 - REFERÊNCIAS	53
7 - APÊNDICES	57
7.1 MODELO DO QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE (PILOTO E FINAL)	57
7.2 MODELO DO QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE (TESTE PILOTO)	58
7.3 MODELO DO QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE (TESTE FINAL)	59
7.4 RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PRÉ-TESTE FINAL	60
7.4.1 – Participante 1.....	61
7.4.2 – Participante 2.....	62
7.4.3 – Participante 3.....	63
7.4.4 – Participante 4.....	64
7.4.5 – Participante 5.....	65
7.4.6 – Participante 6.....	66
7.4.7 – Participante 7.....	67
7.4.8 – Participante 8.....	68
7.4.9 – Participante 9.....	69
7.4. – Participante 10.....	70
7.5 – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PÓS-TESTE FINAL.....	71
7.5.1 – Participante 1.....	71
7.5.2 – Participante 2.....	72
7.5.3 – Participante 3.....	73
7.5.4 – Participante 4.....	74
7.5.5 – Participante 5.....	75
7.5.6 – Participante 6.....	76

7.5.7 – Participante 7.....	77
7.5.8 – Participante 8.....	78
7.5.9 – Participante 9.....	79
7.5.10 – Participante 10.....	80

1. INTRODUÇÃO

O campo dos estudos linguísticos é uma área vasta, que abarca olhares muito plurais para seus fenômenos. E para alguém que não há muito tempo decidiu se enveredar por seus estudos é algo muito interessante e desafiador. Uma das muitas coisas que aprendi com o meu orientador, o professor Ron Martinez, foi que o mestrado tem como função primordial nos desenvolver como pesquisadores, isto é, que através dele desenvolvamos certa autonomia e aprendamos a tomar decisões sobre como se faz uma pesquisa.

A minha pesquisa começou de forma muito diferente do caminho que tomou, como acredito ter acontecido com muitos dos meus colegas. No começo, a ideia de desenvolver um teste de percepção já existia, embora ainda não soubesse como um teste desse tipo era feito. Também, a curiosidade em relação à língua em uso sempre foi crucial para mim como aluna e professora e, com a pesquisa, pude ver que muitas pessoas concordavam comigo e que havia uma imensidão de trabalhos que consideravam também o uso e sua frequência como fator essencial na aprendizagem de uma língua.

A premissa, desde o começo, foi de qualitativamente tentar unir a teoria à prática de alguma forma, já que a ideia de pesquisar a percepção veio de experiências empíricas de sala de aula. A reflexão sobre o tema de como as *multi-word expressions* (MWE) são percebidas por estudantes avançados de inglês surgiu através dessas situações em sala, geralmente em atividades de *listening*, nas quais percebeu-se uma certa dificuldade nos alunos em compreender tanto as características fonéticas quanto o significado que esse tipo de expressão continha. Cabe aqui esclarecer que as MWE são definidas neste trabalho como unidades fraseológicas que contém uma ideia global, embora composta por mais de uma palavra. Dois exemplos de tipo de MWE são: as (1- expressões idiomáticas - como *speak of the devil*¹ e *a piece of cake*² do inglês e “andar na linha” ou “ao pé da letra”, do português – e os (2- *phrasal verbs* (PV) – como “*sit down*” (sentar), “*put up with*” (tolerar) e “*get off*” (sair), sendo esse último tipo o recorte de estudo nesta pesquisa.

¹ “Falando no diabo”, em português

² Literalmente “um pedaço de bolo”, mas com o intuito de expressar algo fácil de se fazer, semanticamente similar ao “mamão com açúcar” do português.

Dois pontos significativos observados em relação aos *phrasal verbs* foi que: (1 se houvesse múltiplas possibilidades no âmbito fonético, ou seja, a ocorrência de alofonias, o grau de dificuldade de compreensão poderia ser maior; (2 quando o PV fosse desconhecido pelo estudante, a compreensão dele seria ainda menor. Assim, surgiu o interesse de pesquisar sobre como esses dois aspectos, ou seja, as características sonoras nos PV e a frequência de ocorrência, são percebidos por estudantes de inglês como língua estrangeira (LE), o que nos leva às hipóteses da pesquisa.

A hipótese aqui levantada reflete se há relação entre a frequência de ocorrência de um *phrasal verb* e sua compreensão pelo aprendiz de inglês como língua estrangeira. Ainda, em todos os estímulos coletados houve a ocorrência de alofonia de /t/ sendo pronunciado como o *flap* alveolar /ɾ/, o que é comum em posição intervocálica e pós-tônica no inglês (HERD *et al*, 2013). Dessa forma, nesta pesquisa foi elaborado um teste de identificação, no qual foram considerados esses dois pontos no seu desenvolvimento: a característica fonética e a frequência de ocorrência.

Para este estudo foi muito importante a tomada de decisão de qual aporte teórico seria utilizado. Se fez necessária uma teoria que olhasse para a frequência de uso, assim como para a individualidade do falante e a variabilidade presente na língua. Através de diversas leituras percebeu-se que alguns autores base da pesquisa (BYBEE, 2001, 2010; ELLIS, 2003; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2006, 2007; PAIVA, 2009) convergiam para uma teoria que observa a língua como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), a qual, juntamente com os estudos da Fonologia de Uso, respaldam a importância da frequência de uso para a percepção da língua e para estudos sobre as MWE e suas características. Sendo assim, o aporte teórico desta pesquisa é embasado na perspectiva de que a língua é um SAC e é necessário observar também as características intrafalante quando se estuda a aprendizagem.

Com certeza, esta pesquisa não deu conta de abranger a densidade e pluralidade que os estudos das MWE podem proporcionar. Contudo, através dela, aprendi a olhar para a língua como um sistema complexo e dinâmico, culturalmente moldado por uma comunidade de falantes, que de forma paradoxal a mantém e a modifica; e aprendi que ser falante de uma língua é nunca deixar de aprender. Espero que este trabalho possa dialogar com outros estudos voltados à Linguística Aplicada e trabalhos que abordem a percepção na aprendizagem de língua estrangeira.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este trabalho tem como premissa básica a relação da frequência de uso com a percepção. Brawerman-Albini e Gomes (2014, p.21) ressaltam que “as regularidades na estrutura da língua emergem da análise que o falante faz das características distribucionais do *input* linguístico recebido a vida toda”. Tendo isso como ponto de partida, tem-se a importância da percepção linguística que o falante precisa desenvolver para que se aproprie dos conhecimentos sobre uma língua e da importância da frequência de uso para o desenvolvimento da percepção.

Nas próximas seções deste referencial teórico, elencam-se pontos importantes para o embasamento do teste de percepção elaborado, sendo eles: a) a perspectiva de que a língua é um sistema dinâmico e complexo; b) a ideia de que a frequência de uso interfere em como estocamos as unidades em nosso sistema linguístico; c) o que são as MWE e os *phrasal verbs* -recorte deste trabalho- e, por último, d) a concepção de percepção para este estudo. Entretanto, acredita-se necessário um breve apanhado histórico sobre as teorias que precederam a concepção de língua como um sistema adaptativo e complexo.

No que se refere ao histórico da Linguística moderna e sua gênese, é pertinente partir dos estudos saussurianos e das contribuições do Estruturalismo para essa primeira fase. Com o *Curso de Linguística Geral* e sua publicação no início do século XX dá-se início aos estudos linguísticos que descreviam a língua como um sistema de signos, exterior ao indivíduo e regido pela comunidade de falantes. Para Saussure, o objeto de estudo da Linguística era dividido entre linguagem (complexa, diversa e multidisciplinar), língua (a parte social da linguagem) e fala (a parte individual do sistema) (PETTER, 2008).

Nos anos 50, Chomsky e a publicação de seu livro *Estruturas Sintáticas* (1957) - e os estudos que seriam chamados de gerativistas - provocaram uma transformação no olhar sobre a língua que, nesse momento, era observada como algo inato, com possibilidades finitas e dependente de dois fatores: a competência (o sistema linguístico do falante) e o desempenho (o comportamento linguístico-social do falante) (PETTER, 2008).

Considerando o histórico das pesquisas em aquisição de segunda língua (ASL), também há teorias que foquem na capacidade inata do falante ou que considerem a interação como ponto crucial (LIGHTBOWN; SPADA, 2006). Um ponto que as autoras

abordam é a questão da diferença nas características próprias do falante, de ambiente e em relação à motivação quando ele/ela está em situação de aprendizagem de segunda língua (L2), as quais diferem da criança ao aprender a primeira. O aprendiz já saber pelo menos uma língua é uma vantagem que pode influenciar em como ele enxerga e pressupõe o outro idioma. Também, fatores como as condições de aprendizagem, as oportunidades de uso, o tempo e a qualidade de exposição e se a língua é utilizada em contexto de sala de aula ou não devem ser levados em consideração no processo de aprendizagem.

No início dos anos 70, quando o behaviorismo começa a ser mais amplamente criticado, Krashen (1982, apud LIGHTBOWN; SPADA, 2006) principia o desenvolvimento de um método chamado de Método Monitor, no qual ele apresenta cinco hipóteses sobre a aprendizagem. Resumidamente, as hipóteses são: 1) o autor separa os termos aquisição e aprendizagem (*acquisition-learning hypothesis*), defendendo que a *aquisição* é um processo similar ao que acontece com a primeira língua, por não ser “consciente”, enquanto na *aprendizagem* há uma consciência de regras no que está sendo aprendido; 2) explica que há um sistema que entra em atividade (*monitor hypothesis*) quando o falante está fazendo livre uso da língua, a fim de criar um monitoramento da estrutura, ou seja, uma “revisão” do que está sendo dito durante a produção; 3) analisa as sequências e sua previsibilidade (*natural order hypothesis*), que ocorrem tanto no aprendizado da primeira quanto da segunda língua e a existência de regras que são adquiridas/aprendidas no início do processo, mas podem por algum motivo não serem parte do uso espontâneo de alguns aprendizes; 4) justifica que a aquisição/aprendizagem ocorre quando o falante é exposto à língua (*input hypothesis*) através de duas variáveis – o que já foi aprendido e o nível de proficiência do aprendiz; e 5) discorre sobre uma possível metáfora de um filtro (*affective filter*) que pode influenciar o quanto um aprendiz absorve em um meio que está exposto, levando em consideração o envolvimento emocional e sentimentos de stress e/ou ansiedade no momento da aprendizagem. Lightbown e Spada (2006) discorrem que os estudos de Krashen foram relevantes para um período de transição, em que as teorias linguísticas se afastavam das práticas comportamentais e se dirigiam a um foco cognitivista.

A partir dos anos 90, as correntes cognitivistas vêm trazendo inúmeros estudos na área de ASL. Ellis (2003) aponta que estudos pós-gerativistas desenvolvem perspectivas as quais observam a aquisição da língua como um processo social e cognitivo. Dentro dessa grande área há várias linhas de estudo, como o conexionismo,

o funcionalismo, assim como os estudos da língua como um sistema baseado na teoria da complexidade. Ellis (p.63) diz que todas essas linhas “compartilham uma perspectiva de desenvolvimento funcional e de frequência de uso na língua”³⁴ e a veem como um “conjunto de mapas entre as formas fonológicas e conceitos de significados ou intenções comunicativas”⁵.

O recorte teórico feito nesta pesquisa tem o uso e a complexidade da língua como premissa, pois é através do uso que categorizamos, moldamos nossa percepção e adaptamos a forma com que utilizamos a língua em suas diversas possibilidades. Em sua fala no congresso ALFAL, em João Pessoa, em 2018, Joan Bybee disse algo que resumiu o que seria o cerne da característica complexa da língua e eu aqui a cito: “*they (complexive adaptive systems) are good models for language because they treat systems as always becoming and never arriving!*”⁶

Dessa forma, este trabalho se embasa teoricamente nos prismas das teorias da complexidade e da frequência de uso, tratando-as como pertinentes também aos estudos de aquisição de segunda língua (ASL). Na próxima seção vê-se uma descrição mais detalhada deste aporte teórico.

2.1. O SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

O pontapé inicial para entendermos esta pesquisa é entender que aqui olha-se a língua como Sistema Adaptativo Complexo (doravante, “SAC”). O nome dessa perspectiva se embebeu nas expressões *caos* e *complexidade*, as quais provêm de origens greco-latinas. Oliveira (2009) explica que essas duas palavras, como várias outras, evoluíram com o tempo e se distanciaram de suas conotações iniciais. O autor explica que a conotação original de *caos* se refere ao estado amorfo do cosmos antes da criação do universo. Contudo, no uso que a mitologia fez da palavra, *caos* é o “pré-requisito da ordem” (p. 14), ou seja, “a desordem faz parte da ordem” (p.15), ideia contrária de que *caos* seja “bagunça” ou “confusão”, significados mais modernos e comumente designados ao termo. Oliveira (2009) também explica que a palavra

³ “(...) share a functional-developmental, usage-based perspective on language”.

⁴ Sobre as traduções: todas as citações deste trabalho foram traduzidas pela autora.

⁵ “(...) a set of mappings between phonological forms and conceptual meanings or communicative intentions;”

⁶ Em português, acredito que seria algo como “eles (os sistemas adaptativos complexos) são bons modelos para a língua, pois tratam os sistemas como algo em um processo de transformação que nunca cessa”.

complexidade não sofreu tantas alterações de sentido. Entretanto, seu uso geralmente se refere a algo que signifique uma “indissociação e a relação intrínseca entre partes de um sistema” (p.15). Sendo assim e fazendo uso da explanação do autor, partiremos da ótica de que: a língua é algo possuidor de muitas facetas que constituem um sistema de partes inseparáveis; e cada parte desse sistema é plural e implicador de resultados quando combinada com outras partes, o que pode parecer um tanto caótico.

De uma maneira mais prática, pode-se utilizar a metáfora do crescimento de uma árvore como um exemplo de um sistema complexo. Para que a árvore cresça é necessário levar em conta diversos pontos: como o tipo de solo, o tipo de semente, as condições climáticas e a região em que se decide plantá-la. O SAC em relação à língua funciona da mesma forma. Acredita-se que suas múltiplas características, a variação e os processos de mudança, existentes em qualquer língua, são parte de sua existência.

Paiva e Corrêa (2016) explicam que o SAC se originou nas pesquisas nos campos da Química e da Física sobre a Teoria da Complexidade, motivo pelo qual se refere ao SAC como o estudo do caos linguístico. Contudo, a autora também enfatiza que “nem no mito do caos e nem na física, o conceito de caos é de bagunça, mas de estado inicial onde está presente a ideia de tensão, de instabilidade e de transformações a partir de alterações nesse estado” (p.401). Ela expõe que através do conceito de complexidade, os linguistas tentam entender a dinamicidade por meio da interrelação de vários elementos.

Em um outro trabalho (PAIVA, 2009), a autora discorre sobre o pensamento do sistema complexo em relação às pesquisas de aquisição de segunda língua (ASL). Ela afirma que

“Essa nova perspectiva pode reconciliar ‘natureza’ e ‘instrução’, pois o aprendiz passa a ser visto como um indivíduo com suas capacidades cognitivas e ao mesmo tempo como um agente em interação com outros elementos do ambiente. Acredito que, como nos mitos da criação, as condições iniciais da aprendizagem são caóticas, e forças opostas – língua materna e segunda língua – fazem emergir uma terceira, a interlíngua individual” (p. 191)

Utilizando uma analogia de que não é possível prever o tempo daqui a 10 anos, mas é possível medir as consequências gradativas do aquecimento global quando observamos os fatos ambientais, a autora (id, p.192) analisa que não há como saber o quanto um aprendiz realmente adquire da SL. No entanto, é possível prever que quanto maior for sua exposição e interação com o sistema da língua em questão, maior será sua proficiência.

Esse ponto abordado por Paiva (2009) representa o objetivo desta pesquisa: observar na prática, através do teste de identificação, a percepção individual do falante sobre certas expressões do inglês, ao qual ele já tem certo tempo de contato, e estudar se as variáveis de frequência de ocorrência da expressão e as características individuais de cada falante nos estímulos de áudio podem ser um diferencial.

Beckner *et. al.* (2009) se posicionam em defesa do modelo e apontam que “as estruturas da língua emergem de padrões interrelacionados, provenientes de experiência, interação social e mecanismos cognitivos”⁷. Elucidam também que pesquisas multidisciplinares baseadas no SAC demonstram que “padrões de uso afetam fortemente como a língua é aprendida, estruturada, organizada na cognição e muda com o tempo”⁸ (p.2).

Por se tratar de algo complexo, consideremos quatro pontos fundamentais para essa perspectiva:

- 1) No SAC há múltiplos agentes, como, por exemplo, os falantes de uma comunidade interagindo uns com os outros;
- 2) O SAC se adapta, isto é, o comportamento linguístico dos falantes se baseia em experiências vividas, no passado e no presente, o que não apenas sustenta a interação, mas também a retroalimentação para interações futuras;
- 3) A forma com que o falante se comporta linguisticamente provém de fatores graduais, partindo de sua mecânica perceptual até suas motivações sociais;
- 4) As estruturas da língua surgem de padrões interrelacionados da experiência, das interações sociais e dos processos cognitivos.

Dentro dos estudos dos sistemas complexos, cabe mencionar que há duas correntes principais: a americana (LARSEN-FREEMAN, 1997; 2006; 2007) e a europeia (LOWIE; VERSPOOR, 2015; 2018).

Larsen-Freeman (1997; 2006; 2007) traz as contribuições da teoria do caos/complexidade e utiliza a metáfora do caos para refletir sobre como um sistema caótico, como também é o linguístico, obtém a “ordem” resultante durante o processo

⁷ “*The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive mechanisms.*” (p.2)

⁸ “*(...) patterns of use strongly affect how language is acquired, is structured, is organized in cognition, and changes over time.*” (p.2)

de aprendizagem. A autora inicia a discussão descrevendo que um sistema dinâmico é aquele que muda com o tempo e é “complexo, não-linear, caótico, imprevisível, sensível a condições iniciais, aberto, auto-organizante, sensível à *feedback*, e adaptável”⁹ (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 142). Ela explica que o sistema é complexo pois é constituído de vários elementos que o compõem e que seu comportamento como sistema é o produto do comportamento dos seus elementos, ou seja, a interação dos elementos são a chave para se compreender os resultados globais provenientes do sistema. O sistema também é não-linear, haja vista que seus efeitos não são proporcionais às suas causas, isto é, uma simples mudança em um dos elementos pode causar grandes repercussões para todo o sistema.

Larsen-Freeman (1997) discorre que as características do sistema estão todas interligadas: ele é caótico quando ele passa por períodos em que a não-linearidade e a imprevisibilidade tem um pico, o que ela diz ser muito comum nesse tipo de sistema e essas mudanças aleatórias causam sensibilidade no todo, já que são extremamente comuns e o sistema precisa de um tempo para se reorganizar; e, através da reorganização, ele se adapta a novos padrões. Um exemplo claro nos estudos do caos para essa teoria é o conhecido efeito-borboleta. Essa metáfora foi apresentada pelo cientista Edward Lorenz que, em 1963, propôs que o bater das asas de uma borboleta poderia causar um tufão do outro lado do mundo. A metáfora foi usada para explicar a sensibilidade e interdependência das condições do sistema.

Quando trazemos a metáfora do sistema caótico para a aquisição de língua, é possível entender por que tantos fatores podem interferir em seu processo. Lowie e Verspoor (2018), em um estudo que traz um apanhado sobre pesquisas na área das Diferenças Individuais (DI) do falante no processo de ASL, reflete que há 50 anos pesquisadores vêm estudando os aspectos que interferem e/ou fazem parte do processo de aprendizagem e, no entanto, ainda não temos uma resposta de como isso acontece. Um ponto que ambas as correntes europeia e americana discutem é a questão de que a aprendizagem está sempre em desenvolvimento, ou seja, ela não é um produto final. Lowie e Verspoor (2015, p. 67) afirmam que “medir a precisão de acertos dos

⁹ “*Dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive, and adaptive.*” (1997, p. 142).

aprendizes não faz jus ao processo de desenvolvimento da língua”¹⁰. Assim, vê-se o processo de aquisição como um processo contínuo e constantemente mutável.

Tendo em mente essa perspectiva de desenvolvimento, é preciso ressaltar que neste trabalho a coleta de dados para a pesquisa foi feita em apenas um momento. Entretanto, acredita-se que se a coleta fosse feita mais de uma vez, obter-se-iam respostas diferentes, pois o processo de aprendizagem dos participantes provavelmente estaria passando por um outro momento. Uma forma de observar esse fenômeno poderia ser através de várias coletas feitas longitudinalmente, o que fica como sugestão para pesquisas futuras.

A próxima seção deste trabalho enfoca nos estudos da influência do uso nos aspectos fonético-fonológicos da língua, teoria a qual foi utilizada para embasar as análises dos resultados obtidos no teste de percepção.

2.2. A FONOLOGIA DE USO

A perspectiva da Fonologia de Uso, diferentemente da ótica gerativista, compreende a frequência de uso como ponto-chave na construção de um esquema linguístico (BYBEE, 2010), no qual o falante insere representações mentais de unidades através da experiência. A inserção de novas representações nessa espécie de mapa linguístico é cognitiva e contínua, ou seja, está em constante desenvolvimento. Bybee (2010) explica que

Através desses estudos está emergindo uma nova teoria linguística, na qual a gramática é vista como uma organização cognitiva da experiência de uma pessoa com a língua. Com essa perspectiva, como usuários de unidades¹¹ (*tokens*) de língua em uso (...), os categorizamos em vários graus de abstração. Esse processo de categorização cria uma vasta rede de associações fonológicas, semânticas e pragmáticas, o que tradicionalmente têm sido designados como léxico e gramática. (p. 216-217)¹²

Com a ideia de que a organização cognitiva da língua é moldada através da experiência com a mesma, Bybee (2010) esclarece que o acesso a específicos exemplos de construção é categorizado na memória, por um processo de mapeamento, o qual é

¹⁰ “*measuring learners’ accuracy scores does not do justice to the process of language development*” (p.67)

¹¹ A tradução de *token* como **unidade** e *token frequency* como **frequência de uso de item**, foram baseadas na tradução de Becker e Kluge (2015).

¹² “*From these studies there is now emerging a new theory of language in which grammar is viewed as the cognitive organization of one’s experience with language. In this view, as users of language experience tokens of language use, they categorize them at varying degrees of abstractness. This categorization process creates a vast network of phonological, semantic and pragmatic associations that range over what has traditionally been designated as lexicon and grammar*” (p.216-217)

construído continuamente pelas representações e abstrações que são vivenciadas com a língua. Dessa forma, o conceito de frequência de uso está diretamente relacionado à forma com que recebemos e “estocamos” as palavras que aprendemos em contato com a LE. Bybee (2010) traz o termo *token frequency*, traduzido para o português como “frequência de uso de item” (BECKER e KLUGE, 2015), como uma forma de contabilizar quantas vezes uma unidade aparece em um determinado texto. O conceito de unidade utilizado aqui é de Lin e Adolphs (2009), que explicam que “unidades fraseológicas” são frases que são estocadas em nosso cérebro como uma unidade semântica, mas que também possuem uma memória entoacional.

Na Figura 1, visualiza-se de forma cíclica o processo no qual a frequência de uso “molda” os exemplares que estocamos, afeta suas características fonológicas e de significado e “estoca” as possibilidades de combinações provenientes da frequência de uso.

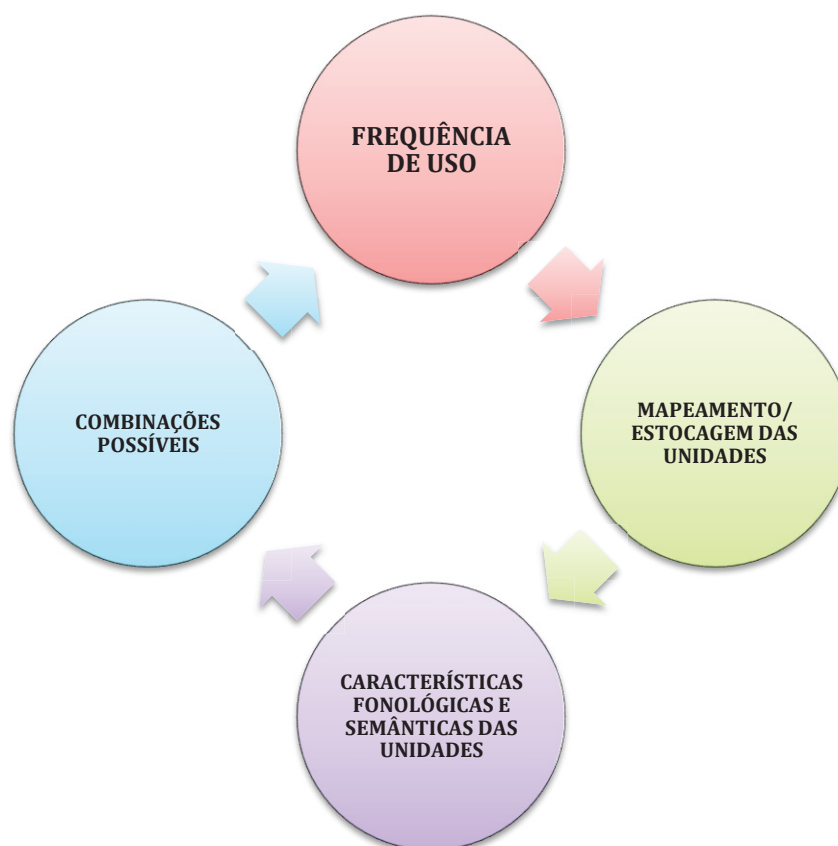


Figura 1: Exemplificação da relação da frequência de uso com o mapeamento das características globais de uma unidade MWE e suas possíveis combinações.

FONTE: A autora, 2019.

Bybee (2010) elucida que dentre os processos nos quais a frequência de uso age sobre as unidades há três efeitos: o de conservação, o de autonomia e o de redução¹³. O efeito de conservação se dá quando a repetição de uma unidade reforça a sua representação, o que facilita o acesso a ela. Também, a alta frequência de uso faz com que expressões que sofram esse efeito sejam mais resistentes a alterações, o que explica o nome do fenômeno.

O efeito de autonomia ocorre quando uma expressão é tão frequente que pode ser aprendida como unidade e às vezes não mais vista como constituída de partes que a compõe. Um exemplo que Bybee (2010) dá é a expressão “*gimme*”, segundo ela tão frequente que é possível aprendê-la sem saber que é resultado de *give + me*. Um outro exemplo interessante de se considerar é a expressão “*for all intents and purposes*” do inglês americano, que com grande frequência é usado como “*for all intensive purposes*”. Em uma simples pesquisa na Internet, na aba “notícias”, é possível encontrar mais de 79 mil ocorrências da última expressão, em diversos tipos de textos. Nesse exemplo é válido o apontamento de que o significado da expressão muda na alteração da palavra “*intents*” para “*intensive*”, embora as pessoas pareçam não perceber, já que o uso é tão recorrente.

Já o efeito de redução, refere-se àquelas unidades que, de tamanha frequência, sofrem reduções fonológicas e às vezes sintáticas, como no caso de auxiliares *don't* e *can't*. Esse efeito também se correlaciona com o conceito de que unidades frequentes sofrem mudanças no intuito de adaptar a articulação, como explica Farnetani (1997), quem diz que “a variação fonética não é vista como uma mera consequência da inércia do mecanismo de fala, mas sim como uma contínua adaptação da produção da fala que a situação de comunicação exige”¹⁴ (p.380).

Este trabalho, que tem o intuito de, através de um teste, verificar a percepção de *phrasal verbs* (PV) em contexto de uso, considera o efeito de conservação, assim como o efeito de redução como fundamentais para a análise dos resultados já obtidos e para observar os dados futuros. A junção desses dois conceitos *a priori* parece contraditória, contudo Pierrehumbert (2001) explica que “a experiência tende a fazer com que as

¹³ *Conserving, Autonomy e Reducing effect.* (BYBEE, 2010).

¹⁴ “*Phonetic variation is not viewed as a mere consequence of the inertia of the speech mechanism, but rather as a continuous adaptation of speech production to the demands of the communicative situation.*” (FARNETANI, 1997, p.380)

distribuições se aperfeiçoem, um fenômeno conhecido como entrenchment. ”¹⁵
(p.9)

A autora expõe que em pesquisas feitas tanto com análise de corpus quanto de fala em situação conversacional foi constatado que palavras utilizadas mais frequentemente eram produzidas de forma mais rápida e “conjunta”, quando comparadas às expressões mais raras. Dessa forma, ela aponta a importância de se analisar também a “previsibilidade contextual”¹⁶ em que as unidades tendem a ocorrer.

Observa-se assim os dois pontos que condizem com o paradoxo observado acerca das características de conservação e redução das unidades: a forma com que as variações se tornam possíveis com o uso, o que é a distribuição do espaço fonético; e o entrenchment, o qual se remete a um reforço que a frequência de uso causa em uma unidade, como explica Gomes (2009):

O modelo demonstra que quanto mais uma categoria é utilizada, mais variância haverá para aquela categoria, pois a produção sistemática vai acarretar um espalhamento da distribuição no espaço fonético¹⁷. No entanto, a prática pode levar a um efeito contrário e causar o entrenchment, que funcionaria como o bloqueio de novas formas pelo fácil acesso a uma forma muito frequente, com muita força de ativação. (p. 158)

Dessa forma, compreende-se a frequência como algo antagônico, haja vista que quanto mais frequente for o uso, mais suscetível à variação fica uma determinada unidade. Contudo, quanto mais frequente uma unidade, ela tem probabilidades maiores de perdurar dentro da língua. Brawerman-Albini e Gomes (2014) explicam que “o funcionalismo baseado no uso enfatiza a língua como um objeto cultural convencionalizado e, como tal, sua estruturação é definida pela repetição. Sendo assim, os padrões fonológicos e as representações lexicais são formados a partir da frequência com que os itens são usados na percepção e produção da fala” (p.28).

Silva e Gomes (2017) afirmam que “os modelos teóricos que adotam a hipótese da Teoria de Exemplos (TE) partem da premissa de que a experiência impacta as representações mentais, que são definidas probabilisticamente a partir de todas as instâncias da categoria que foram atestadas na experiência com o uso da língua” (p.157). Isto é, tem-se um feixe de exemplos que agregam informações linguísticas - e até não-linguísticas - em nosso arsenal de possibilidades experienciadas na interação.

¹⁵ “*Experience tends to make distributions sharpen up, a phenomenon known as entrenchment.*” (p. 9)

¹⁶ O termo utilizado por Pierrehumbert é “*contextual predictability*” (p. 4) no original.

¹⁷ A fim de esclarecimento, o conceito de “espaço fonético”, segundo Crystal, se refere ao espaço no qual um sistema de contrastes fonológicos podem ocorrer.

Com os estudos da Fonologia de Uso em mente, a próxima seção discute a relação entre a frequência de ocorrência de um item e sua estocagem no mapeamento linguístico do falante, haja vista que os exemplos observados são *multi-word expressions*.

2.3. AS MULTI-WORD EXPRESSIONS E SUAS RELAÇÕES COM A FREQUÊNCIA DE USO

As *Multi-word Expressions* (MWE) são importantes para a aquisição de uma LE, já que elas representam sequências de ações que são processadas de modo conjunto (ELLIS, 1996) e por serem aprendidas natural e inconscientemente através da prática, fato que ocorre também na vida adulta. Há pesquisas que demonstram que até mesmo quando pessoas sofrem acidentes e perdem parte de suas habilidades linguísticas, há vestígios de memórias das MWE na fala.

A ideia de que a experiência com a língua molda a forma com que a retemos reforça a hipótese de que as expressões que são construídas como uma unidade tendem a se cristalizar quando são mais frequentes. Manning e Schutze (1999, *apud* SIYANOVA-CHANTURIA; MARTINEZ, 2014) explicam que

as MWE podem ser definidas como expressões (semi-) fixas, frases recorrentes, como *collocations* (*strong tea*), binômios (*black and white*), verbos compostos por mais de uma palavra (*put up with*), expressões idiomáticas (*spill the beans*), provérbios (*better late than never*) *speech formulae* (*What's up*), *lexical bundles* (*in the middle of*) e outros tipos. Através de um olhar probabilístico, MWE são combinações de palavras que co-ocorrem mais frequentemente do que sozinhas.¹⁸

Dentro dos aspectos lexicais é inegável dizer que frequentemente somos expostos a expressões que são inerentemente construídas de forma “pré-fabricada”, isto é, não as construímos semanticamente de forma individual e nem a “estocamos” em nossa memória linguística de tal maneira. Siyanova-Chanturia e Martinez (2014) discorrem que

apesar da criatividade potencialmente infinita da língua, muitas palavras tendem a co-ocorrer com certas palavras mais do que outras, aparentemente

¹⁸ “MWE can be defined as (semi-) fixed, recurrent phrases, such as collocations (*strong tea*), binomials (*black and white*), multi-word verbs (*put up with*), idioms (*spill the beans*), proverbs (*better late than never*), speech formulae (*What's up*), lexical bundles (*in the middle of*), and other types. From a probabilistic viewpoint, MWEs are combinations of words that co-occur more often than would be expected by chance alone”.

sinônimas, o que faz as combinações e recombinações frequentemente parecerem ser representadas diferentemente no léxico mental¹⁹.

Na área de estudos do léxico há uma vasta variedade de nomenclaturas para as MWE, como *multi-word expressions* (SIYANOVA-CHANTURIA; MARTINEZ, 2014), *chunks* (ELLIS, 2003), *phraseological units* (LIN, 2009), *formulaic sequences* (WRAY, 2002), entre outras. Wray (2002) questiona que

há algumas seqüências de palavras que são processados holisticamente. De que outra maneira poderíamos explicar o uso de frases como *laissez-faire*, *au fait*, *sine qua non* e *et cetera* por pessoas que não sabem francês ou latim? Evidentemente, esses falantes memorizam as formas fonológicas e grafêmicas dessas frases, juntamente com o significado holístico, sem se envolverem com sua composição gramatical ou lexical interna.²⁰

Lin (2009, 2010, 2012) pesquisa como é a relação entre os aspectos lexicais e prosódicos das *formulaic sequences* e ilustra que “com o uso das *formulaic sequences* na fala espontânea, muita informação crucial para a interpretação de seu significado é codificada no contexto e prosódia da fala (p.174, 2010)”²¹. Nesse estudo a autora aponta o tempo e a entonação como protagonistas na compreensão prosódica, os quais de forma conjunta compõem o que é chamado de *phonological coherence*. Esse termo, o qual teve umas das primeiras aparições em Peters (1983, *apud* LIN, 2010), se refere à capacidade de falantes em poder produzir enunciados sem “quebra” de entonação, como observado em pesquisas com crianças pequenas que supostamente ainda não teriam um nível de produção fluente da língua e de construção gramatical. Esses estudos trazem pistas sobre a produção de MWE serem feitas desde muito cedo no processo de aprendizagem, assim como serem estocadas de modo complexo, como clarifica Lin (p.174, 2010):

Descrever os padrões prosódicos das *formulaic sequences* é uma tarefa complexa porque a própria prosódia é condicionada por muitos aspectos contextuais, incluindo as palavras vizinhas, estruturas lexicais e sintáticas, ênfase e foco semântico, fatores do discurso, entre outros²²

¹⁹ “Despite the potentially infinite creativity of language, many words tend to co-occur with some words more often than with others, seemingly synonymous ones, and those combinations and recombination often appear to be differently represented in the mental lexicon.”

²⁰ “There are some strings of words that are processed holistically. How else could we explain the use of phrases like *laissez-faire*, *au fait*, *sine qua non* and *et cetera* by people who know no French and Latin? Evidently, such users memorize the phonological and graphemic forms of these phrases along with a holistic meaning, without engaging with their internal lexical or grammatical composition.” (p.116)

²¹ “With formulaic sequences in spontaneous speech, a lot of the information crucial for interpreting their meanings is encoded in speech context and prosody” (p.174).

²² “describing the prosodic patterns of formulaic sequences is a complex task because prosody itself is conditioned by many aspects of context, including neighboring words, syntactic and lexical structure, semantic focus and emphasis, discourse factors and so on” (p.174)

Os fatores listados por ela podem acarretar dificuldades no controle das variáveis na aplicação de testes, os quais requerem uma “definição da metodologia necessária para testar os informantes de forma adequada e confiável” (KLUGE *et al.*, p. 174, 2013). Com isso em mente, durante o desenvolvimento do teste de percepção foram ponderados quais tipos de sentenças/frases seriam utilizadas a fim de minimizar eventuais interferências.

As pesquisas no campo da prosódia trazem reflexões para os estudos linguísticos contemporâneos. Dentro do universo das MWE, o recorte deste trabalho envolve os *phrasal verbs* (PVs), para os quais existem várias definições. Gardner e Davies (2007) definem os PVs como verbos constituídos de duas partes contíguas ou não-contíguas, ou seja, uma subsequente à outra, ou não. Sabe-se que no inglês é possível a produção de um *phrasal verb* com o verbo seguido da preposição ou partícula, como em *get up* (levantar) e *get along* (se dar bem com alguém); ou separados, como em *put it back* (colocar algo de volta no lugar) e *put your hands up* (coloque suas mãos para cima). Com o intuito de observar as características fonéticas das expressões coletadas, foram selecionados apenas os casos em que os PVs eram contíguos.

Farsani, Moinzadeh e Tavakoli (2012) dizem que para aprendizes de inglês como LE os *phrasal verbs* podem parecer estranhos e confusos, tanto para entendê-los quanto para usá-los, já que além de serem compostos por mais de uma palavra, podem conter um sentido literal ou figurativo. Condon (2008) também afirma que a falta de transparência dos PVs, ou seja, se o sentido é literal ou não, pode ser um fator influenciador na dificuldade de compreensão por parte dos aprendizes. Na escolha dos PVs que comporam o teste a questão da transparência foi ponderada. Metade dos PVs foram considerados como mais literais, pois demonstravam uma ação clara – como em “*put on that sombrero*” (coloque o *sombrero*) e a outra metade como menos literais – como em “*I don't get along that well with other girls*” (não me dou tão bem com outras meninas). No entanto, observou-se nos resultados que a questão da transparência ou não do PV no contexto da frase não foi tão decisiva na escolha da opção de resposta quando o aspecto sonoro da expressão. Isso pode se dever ao fato de que o teste tinha opções de resposta que iniciavam sempre com o mesmo verbo. Por exemplo, no teste em que a expressão-alvo era “*get along*”, as seis opções de resposta iniciavam-se com o verbo *get*. Assim, o participante precisaria entender a preposição utilizada no determinado contexto.

A próxima seção deste embasamento teórico traz a última discussão necessária para a observação dos resultados: explorar como pode se dar o olhar sobre a percepção e como isso foi feito neste trabalho.

2.4. A QUESTÃO DA PERCEPÇÃO

Os estudos acerca da percepção da fala têm se desenvolvido consideravelmente nos últimos 30 anos. No entanto, eles tiveram início na década de 1950, nos laboratórios *Haskings*, nos Estados Unidos (NISHIDA, 2012). Desde então, muitos estudos da percepção fônica foram desenvolvidos, assim como modelos de análise perceptual, como o *Speech Learning Model* (SLM, traduzido para o português como Modelo de Aprendizagem de Fala) de Flege (1995); o *Perceptual Assimilation Model* (PAM, Modelo de Assimilação Perceptual) de Best (1995), cujo foco era direcionado à percepção de língua nativa; e o *Perceptual Assimilation Model of Second Language Speech Learning* (PAM-L2, Modelo de Assimilação Perceptual da Aprendizagem da Fala em Segunda Língua) de Best e Tyler, 2007, sendo esse último voltado aos estudos de aprendizagem de L2.

No Brasil, muitos estudos voltados à aprendizagem e percepção de segunda língua fazem uso do modelo do PAM-L2 de Best e Tyler (2007), como Kluge (2009) e Feiden et al (2014). Contudo, Perozzo e Alves (2016) têm trazido novas perspectivas sobre o modelo, já que esse foi criado com o intuito de testar a percepção em um ambiente de L2, o que não é o caso do Brasil, onde os aprendizes têm contato com o inglês, por exemplo, como língua estrangeira²³ (LE).

A crítica que Perozzo e Alves (2016) trazem ao PAM-L2 quando aplicado em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira, como o nosso, considera o fato de que a frequência e contexto de uso quando consideramos L2 e LE ser diferente. No entanto, acredita-se que a maior crítica ao modelo seja em relação à sua postura filosófica de que a percepção é feita de modo direto. Perozzo e Alves (2016) elucidam que

“aos moldes de Gibson (1986) e de Fowler (1986), Best (1995) e Best e Tyler (2007) notam que a relação estabelecida entre o sujeito percebedor e o

²³ Gass e Selinker (2008, apud PEROZZO e ALVES, 2016) explicam que a diferença entre L2 e LE é que para a primeira não é necessária a instrução, haja vista que o ambiente no qual o falante está inserido permitiria uma série de tipos de interação e uso. Já para a segunda, é necessária a instrução pelo caráter reduzido de oportunidades de uso, o qual geralmente apenas aconteceria em sala de aula e em situações restritas do cotidiano do aprendiz.

ambiente se torna a condição necessária e suficiente para que o conhecimento, que ocorre via percepção, seja instaurado a partir da detecção das concessões que o ambiente fornece.” (p.741)

O modelo perceptual do realismo direto, baseado em Gibson (1986) preconiza que a percepção do ambiente é direta, ou seja, não há nada intermediário entre o ambiente e o falante. Perozzo e Alves (2016) defendem que o modelo perceptual precisa ser indireto, ou seja, uma unidade precisa passar pelo intermédio dos sistemas cognitivos antes de ser percebida. Os autores trazem dois conceitos pertinentes: o conceito de habilidade mental e de representação mental. Gazzaniga et al. (2012, apud PEROZZO e ALVES, 2016) explicam que a ideia de habilidade mental, também chamada de atividade mental, se refere ao processamento de informações, como memórias, pensamentos e sentimentos. Esse conceito se refere aos processos da mente em ação e são biológicos, químicos e cerebrais. Já o conceito de representação mental seria o que os autores denominam “símbolo cognitivo interno”, o qual é uma representação interna de algo externo que foi estocado no sistema linguístico.

Para este trabalho acredita-se pertinente levar em consideração as críticas de Perozzo e Alves (2016) e as reflexões que os estudos sobre a percepção vêm desenvolvendo. Apesar de este trabalho não utilizar um modelo de percepção, conclui-se a relevância aqui em considerar a percepção como algo indireto, isto é, que precisa passar pelo mecanismo cognitivo do falante para que aconteça.

Assim, compõe-se uma relação global: a percepção vem de processos cognitivos indiretos e de representações mentais (PEROZZO e ALVES, 2016), os quais constituem a forma com que mapeamos e estocamos as unidades fraseológicas (LIN, 2010), e a frequência de ocorrência (BYBEE, 2001, 2010) dessas unidades influenciam a forma com que as estocamos em nosso sistema linguístico, que é complexo, mutável e com foco no indivíduo (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2006, 2007).

A próxima etapa deste estudo se encarrega em descrever as escolhas metodológicas para o desenvolvimento do teste de percepção e a jornada de mudanças feitas do projeto piloto do teste para então a aplicação do teste final.

3. METODOLOGIA

O processo de desenvolvimento da parte prática deste trabalho foi um longo caminho. *A priori*, havia a hipótese de que a frequência de ocorrência das expressões, a qual foi obtida no *corpus* COCA (*Corpus of Contemporary American English*), seria um fato que reforçaria a percepção/identificação dos *phrasal verbs* no teste de percepção (TP). Também, o sotaque do falante no estímulo de áudio, as características fonéticas dele (se ocorresse alofonia, por exemplo) e a transparência de significado da expressão (mais literal ou menos literal) foram hipotetizados como relevantes à percepção dos PVs pelos participantes. No entanto, como dito, a construção do teste aconteceu em diversas fases que acarretaram mudanças ao longo do processo e o teste final foi muito diferente do teste piloto. Ambos os testes - piloto e final - são descritos a seguir.

3.1. A CONSTRUÇÃO DE UM TESTE DE PERCEPÇÃO

Um dos pontos mais desafiadores nesta pesquisa, sem dúvidas, foram as decisões tomadas para a construção dos testes. Durante o processo de desenvolvimento houve muitas descobertas e questões a resolver, fazendo com que o teste fosse refeito algumas vezes.

Este trabalho fez uso do *Corpus of Contemporary American English* (COCA) para a verificação de dados de frequência de ocorrência das expressões seletadas. O COCA foi selecionado para este trabalho por conter um grande banco de dados – 560 milhões de palavras, coletadas de diversas fontes, como a língua falada, livros, revistas, jornais e textos acadêmicos²⁴. Entretanto, é necessário salientar que este trabalho entende as limitações do banco e do corpus, por dois motivos: 1) até mesmo grandes bancos de dados têm características subjetivas (MARTINEZ, 2013); 2) os dados de frequência do COCA consideram a ocorrência das unidades não apenas em ambientes orais, mas também escritos.

O teste piloto foi um grande aprendizado, pois seus resultados direcionaram mudanças e recortes a serem feitos no teste final. Para o piloto, dois softwares foram

²⁴ Essas informações foram retiradas do site do COCA: <https://corpus.byu.edu/coca/>

utilizados e aplicados: o Teste de Percepção (RAUBER et al., 2012), doravante TP e o Aplicativo para Estudos em Percepção e Inteligibilidade - AEPI (BONDARUK, ALBUQUERQUE e ALVES, 2018). O TP é um software livre, criado para o desenvolvimento de testes na área da percepção e treinamento perceptual e nele é possível criar testes de discriminação e de identificação, ambos desenvolvidos no teste piloto. O AEPI, também um aplicativo de uso livre, tem o objetivo de testar a percepção, assim como a compreensibilidade e a inteligibilidade, e foi esse último tipo o objetivo do teste.

Nesse início, foi considerada a observação da percepção enquanto discriminatória, identificatória e de inteligibilidade, mas logo notou-se que o escopo da pesquisa seria impossível de analisar com essa abrangência, tanto no âmbito prático quanto o teórico. Contudo, os três aspectos foram considerados no teste piloto para simples “exemplificação”, a fim de que se tomasse uma decisão mais madura em relação aos recortes futuros. Para isso, o primeiro ponto a ser definido foi qual tipo de estímulo seria o ideal para compô-lo. Como o objetivo era observar a percepção das expressões em contextos de diferentes vozes e sotaques, em uma tentativa de se aproximar de uma situação “real”, foi escolhida a opção de coletar trechos de séries televisivas, americanas e inglesas²⁵, por trazerem mais possibilidades de sotaque. Entretanto, para o teste final o recorte foi reduzido à estímulos provenientes apenas de séries americanas, para que a análise fosse mais condizente com a escolha do *corpus* COCA e seus dados de frequência de ocorrência.

A opção de gravar pessoas nativas também foi considerada, contudo, acreditou-se que com a coleta de estímulos provenientes de séries, a pluralidade de contextos, sotaques e vozes seria maior, aproximando o teste à uma situação mais naturalizada da fala, o que foi considerado importante para o trabalho.

Para a escolha e recorte dos estímulos, ambos feitos pela pesquisadora, foi considerado que os mesmos fizessem sentido quando isolados de seu contexto global e que fossem de curta duração - entre 03 e 08 segundos - a fim de minimizar eventuais interferências de memória²⁶. Foram selecionadas vozes de mulheres e homens que tinham sotaques americanos ou britânicos de modo geral e de maneira numericamente

²⁵ Foram utilizados episódios das séries: *Crazy Ex-girlfriend*, *Downton Abby*, *Doctor Who*, *Friends*, *Hart of Dixie*, *Modern Family* e *The Big Bang Theory*, através de buscas das expressões alvo nos *scripts* dos episódios no site <https://www.springfieldspringfield.co.uk>.

²⁶ Apesar dessa consideração é possível que a memória tenha interferências nos resultados, já que testes de percepção têm cunho subjetivo.

homogênea, ou seja, almejou-se ter em cada teste (discriminação, identificação e inteligibilidade) o mesmo número de vozes femininas e masculinas. A princípio, também, não foi considerado controlar a posição em que o *phrasal verb* se encontraria no estímulo, isto é, se ele estaria na parte interna da frase, no início ou no fim.

Para o recorte dos áudios foram utilizados os softwares Audacity[®], versão 2.1.2, o Free MP3 cutter[®] versão 2.1 e o Atube Catcher[®] versão v3.8.9510 para conversões de formatos, já que para ambos, o TP e o AEPI, é necessário que os áudios estejam em formato .wav.

Os PVs selecionados para os estímulos têm a característica de serem exemplos de verbos monossílabos terminados em /t/ e seguidos de preposições iniciadas por vogal. Essa escolha foi guiada pela pesquisa de Gardner e Davies (2007), na qual os autores elencaram os 100 *phrasal verbs* mais comuns no inglês. Nessa pesquisa, notou-se a recorrência de *get* e suas possibilidades de combinação com preposições iniciadas em vogal, assim como a presença de outros verbos com as mesmas características (monossílabos terminados em /t/), embora com frequências de ocorrências diferentes, como *let* e *put*.

Com isso em mente, definiu-se o que seria categorizado como expressões de alta, média e baixa frequência. Chamamos de **baixa frequência** os PVs que possuíam até **5 mil ocorrências** no COCA; **média frequência** os que tinham entre **5 e 10 mil ocorrências**; e **alta frequência**, as expressões com mais de **10 mil ocorrências**²⁷.

Na próxima seção, vê-se detalhes sobre o teste piloto, seus resultados e reflexões que acarretaram em mudanças no teste final.

3.2. O TESTE PILOTO

O teste piloto foi aplicado com 6 participantes, três mulheres e três homens, estudantes do quinto período do curso de Letras e com nível de proficiência considerado avançado, pois todos eles foram aprovados em um teste de suficiência de nível avançado aplicado na universidade. A idade média entre o grupo era de 19 a 25 anos e apenas um deles tinha experiência de ter morado em outro país, na adolescência.

²⁷ É importante reafirmar que este trabalho levou em consideração as limitações do banco de dados, já que nele há registros de língua em ambas formas oral e escrita.

De maneira geral, o teste durou cerca de 15 minutos com cada participante, sendo as etapas na seguinte ordem:

- 1) O participante recebeu um questionário pré-teste (anexo 1) no qual ele forneceu informações pessoais sobre onde nasceu, grupo de idade que se encontra, se já morou em outra cidade do Brasil, se já morou em outro país, quais são as formas em que ele mantém contato com o inglês, se fala outro idioma além do inglês e qual tipo de habilidade linguística ele (a) considerava mais difícil: a leitura, a escrita, as atividades de escuta ou a fala.
- 2) O participante executou o teste de percepção, no software TP, o qual possuía 16 itens: 5 itens de discriminação e 11 de identificação.
- 3) O participante executou o teste de inteligibilidade, no software AEPI, o qual continha 6 itens
- 4) Ao fim dos testes de áudio, o participante preencheu o questionário pós-teste (anexo 2), cujo intuito era colher um feedback sobre cada teste (discriminação, identificação e inteligibilidade).

As expressões selecionadas para o teste piloto e suas frequências de ocorrência foram (tabelas 1,2 e 3):

BAIXA FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA		
EXPRESSÃO ALVO	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DO PV (do estímulo)	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA (COCA)
<i>cut along</i>	[kʌr ə'ləŋ]	102
<i>get ahold</i>	[gɛr ə'hould]	275
<i>let up</i>	[lɛr ʌp]	693
<i>lit up</i>	[lɪt ʌp]	2456
<i>get along</i>	[gɛr ə'ləŋ]	3749

Tabela 1: Expressões coletadas que foram consideradas de baixa frequência.

MÉDIA FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA		
EXPRESSÃO ALVO	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DO PV (do estímulo)	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA (COCA)
<i>get off</i>	[gɛr ɔf]	5.519
<i>put out</i>	[pʊr aʊt]	6.625
<i>put up</i>	[pʊr ʌp]	8.538
<i>get on</i>	[gɛr ɔn]	9822
<i>get away</i>	[gɛr ə 'weɪ]	9657

Tabela 2: Expressões coletadas que foram consideradas de média frequência.

ALTA FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA		
EXPRESSÃO ALVO	TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DO PV (do estímulo)	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA (COCA)
<i>get up</i>	[gɛr ʌp]	10.652
<i>put in</i>	[pʊr ɪn]	15.130
<i>get into</i>	[gɛr 'ɪnʊ]	15.259
<i>get out of</i>	[gɛr aʊt əv]	15.580
<i>get in</i>	[gɛr ɪn]	17.246
<i>put on</i>	[pʊr ɔn]	18.374
<i>get out</i>	[gɛr aʊt]	27.793

Tabela 3: Expressões coletadas que foram consideradas de alta frequência.

3.2.1. O teste de discriminação

O primeiro teste de áudio foi o de discriminação. Kluge (2013) descreve esse tipo de teste como algo que

“testa a diferenciação de dois ou mais estímulos e possui vários formatos: tarefas de categorização dos tipos AX, AXB e ABX, e teste de mudança categórica. Em um teste de discriminação categórica do tipo AX, um par de

estímulos é apresentado e o informante deve indicar se ambos os estímulos são semelhantes/iguais ou diferentes. Por exemplo, ao se apresentar o par *bet-bet* (aposta-aposta) do inglês, espera-se que o informante perceba-o como contendo vogais semelhantes/iguais ([ɛ][ɛ]); porém, ao se apresentar o par *bet-bat* (aposta-morcego), espera-se que o informante considere as vogais como diferentes, ou seja, pertencentes a duas categorias vocálicas distintas ([ɛ][æ])”

No teste de discriminação o participante lia no topo da tela a pergunta: “*are the expressions you hear the same?*” (ver figura 2). O primeiro item do teste foi chamado de teste *sample* e foi preparado para ser um exemplo de como o teste funcionaria. No momento do teste *sample*, foi explicado a cada participante que:

- a) Ele (a) ouviria uma sequência de três *phrasal verbs* provenientes de vozes distintas. Esses estímulos foram concatenados e separados por um silêncio padrão de 1.3 segundos, comum nesse tipo de teste. O motivo de o teste ser constituído por três estímulos se deve ao fato de que assim ele não se tornaria longo, minimizando os possíveis efeitos da memória e de possibilitar ao participante a comparação dos estímulos, o que era o objetivo do teste;
- b) Ele (a) teria duas opções de resposta (ver figura 2): *yes* ou *no*;
- c) Seria possível clicar em “*replay*” no canto inferior esquerdo da tela (ver figura 2) e ouvir o estímulo apenas mais uma vez. A escolha da repetição ser possível apenas uma vez se relaciona ao fato de que a pesquisadora hipotetizou, de início, que a repetição múltipla do estímulo não se relacionaria com o objetivo do teste de criar uma situação mais “real” de interação;
- d) Após a escolha da resposta (*yes* ou *no*) o participante precisaria olhar novamente para o canto inferior esquerdo da tela, onde anteriormente havia o “*replay*”, o qual foi substituído pelas palavras “*poor*”, “*regular*” e “*good*” (ver figura 3). A instrução dada foi que o participante escolhesse uma dessas palavras como forma de avaliar se discriminar os *phrasal verbs* do estímulo, em sua opinião, foi **fácil**, **regular** ou **difícil**. Esse ponto foi reafirmado com cada participante e não houveram problemas aparentes de interpretação do teste com nenhum deles.

Após a explicação, execução do teste *sample* e confirmação que os participantes não tinham dúvidas em relação ao passo-a-passo, eles deram continuidade aos itens.

Para a discriminação os três PVs de cada estímulo poderiam ser: 1) iguais, embora falado por vozes e sotaques diferentes; 2) dois iguais e um diferente, também falado por pessoas diferentes; ou 3) três diferentes um do outro.

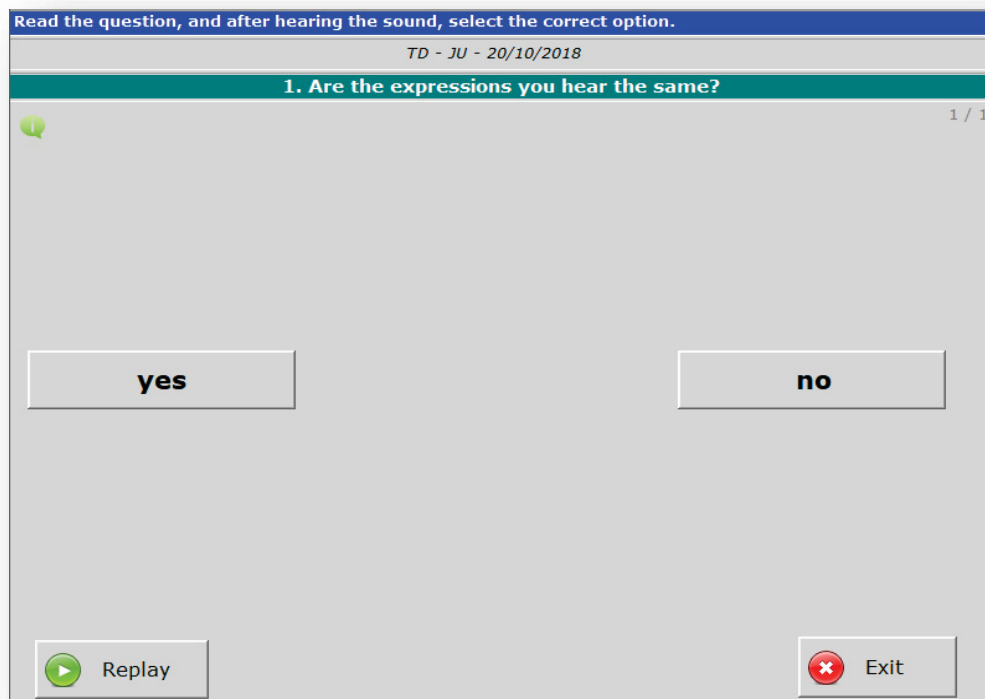


Figura 2: tela ilustrativa do teste piloto de discriminação (no software TP).

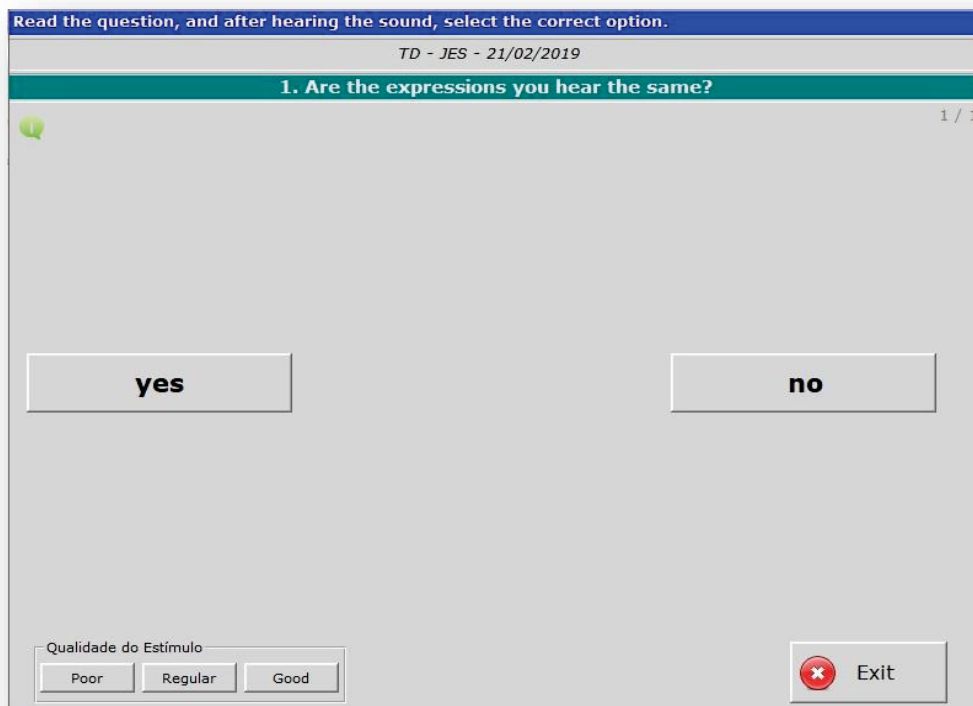


Figura 3: tela ilustrativa do sistema de *feedback* do teste de discriminação, no canto inferior esquerdo da tela (TP).

Uma das dificuldades que a coleta de dados de séries televisivas gerou foi a questão do recorte do áudio, já que foi necessário “limpar” informações prévias e posteriores, ou seja, o ruído de fundo, palmas da plateia ou risos, a fim de minimizar eventuais interferências no entendimento do participante.

O teste de discriminação foi composto por 5 sequências de 3 estímulos concatenados e separados pelo silêncio padrão de 1.3 segundos, sendo na ordem: silêncio-PV-silêncio-PV-silêncio-PV. Como dito anteriormente, havia estímulos com vozes femininas, masculinas com sotaque britânico e/ou americano e por esse motivo, houve dificuldade na harmonização dos áudios dentro de cada sequência, haja vista os detalhes de ruído e recortes. A tabela 4 traz os resultados desse primeiro teste e cada sequência de estímulos concatenados foi aplicada somente uma vez.

Tipo do estímulo (PVs iguais ou diferentes)	Quantidade de acertos
Iguais	6 (100%)
Iguais	6 (100%)
Diferentes	5 (83,3%)
Diferentes	4 (66,6%)
Iguais	5 (83,3%)

Tabela 4: Resultados dos testes piloto de discriminação (TP)

Foi interessante notar que apesar de esse teste ter recebido um *feedback* ruim em relação ao que os participantes chamaram de “qualidade do som”, a média de acertos foi alta, havendo apenas 4 erros. Um erro ocorreu na sequência de estímulos 3 – na qual havia um *phrasal verb* diferente e dois iguais; dois erros na sequência 4 – em que os *phrasal verbs* eram todos diferentes e; um erro na sequência 5, em que os *phrasal verbs* eram iguais. Reitera-se aqui que todos os estímulos, mesmo quando o *phrasal verb* era o mesmo, não eram falados pela mesma pessoa e nem do mesmo sexo.

Como dito na descrição inicial do teste, na concatenação dos áudios ainda sobrou vestígios dos sons recortados, o que foi percebido pelos participantes e reportado nos questionários pós-teste. Outra informação reportada foi a questão de dois participantes escreverem que o áudio era muito rápido, mas que imaginavam isso ser parte do teste.

Uma questão qualitativa a ser considerada foi em relação ao *feedback poor*, *regular* e *good*, já que foi notado que, em alguns casos, ele não condizia com o resultado do teste. Três entre os seis participantes julgaram como iguais as expressões “*get out here*” e “*get out of here*” e deram o *feedback* “*good*” para essa sequência, o que significaria que eles a qualificaram como “fácil”, de acordo com a instrução prévia recebida sobre como considerar o *feedback*. Um dos participantes que acertou essa questão a qualificou como “*poor*” e os outros dois como “*regular*”. Os resultados obtidos através desses *feedbacks* foram essenciais na construção do teste final e na curiosidade de re-testar a hipótese de que a percepção de PVs com maior frequência de ocorrência seria maior, pois no caso observado (*get out* e *get out of*) a expressão

escolhida como resposta certa (*get out of* – 15.580) tem frequência de ocorrência um pouco mais baixa que a expressão contida no estímulo (*get out* – 27.793). Contudo, ao observar a expressão de modo global, a ocorrência de “*get out of here*” (2.476 ocorrências no COCA) é maior do que “*get out here*” (apenas 165 ocorrências), o que reforçou a hipótese de que estocamos as MWE de maneira holística e a acessamos como uma unidade em nosso mapa linguístico.

3.2.2. O teste de identificação

A segunda parte do teste de áudio, a de identificação, foi constituída por 6 estímulos. Eles tinham duração entre 4 e 13 segundos, podendo ser uma voz feminina ou masculina, ou seja, havia apenas uma voz em cada estímulo. No início de cada estímulo foi adicionado um silêncio padrão de 1.3 segundos, para que o participante tivesse uma brecha no tempo antes do áudio começar.

O propósito desse teste era criar um exercício *bottom-up*. Field (1999) explica que esse conceito

“é uma visão hierárquica das fases nas quais o *listening* ou a leitura procedem. No *listening*, o nível mais baixo, ou seja, a menor unidade, é o caráter fonético. Uma análise simples pode se apresentar ao ouvinte, como um grupo de combinações de características que compõem um fonema, fonemas que compõem sílabas, sílabas que compõem palavras, palavras que compõem orações e orações que compõem sentenças. No topo (top) está o significado geral do enunciado, no qual novas informações são integradas ao longo de sua formação.”²⁸

Sendo assim, o objetivo do teste de identificação foi que o participante identificasse o *phrasal verb* em meio a um contexto-frase, já que cada estímulo era uma sentença ou enunciado (no caso dos mais longos) que continham uma ideia global. Dentro desse contexto, o participante precisou entender o *phrasal verb*. A pergunta do teste foi: “*Which phrasal verb do you hear?*”, e em cada item haviam 6 opções de resposta, como vê-se na figura 4:

²⁸ Underlying the metaphors 'top' and 'bottom' is a hierarchical view of the stages through which listening or reading proceeds. In listening, the lowest level (i.e. the smallest unit) is the phonetic feature. A simple analysis might present the listener as combining groups of features into phonemes, phonemes into syllables, syllables into words, words into clauses, and clauses into propositions. At the 'top' is the overall meaning of the utterance, into which new information is integrated as it emerges. (p.338)

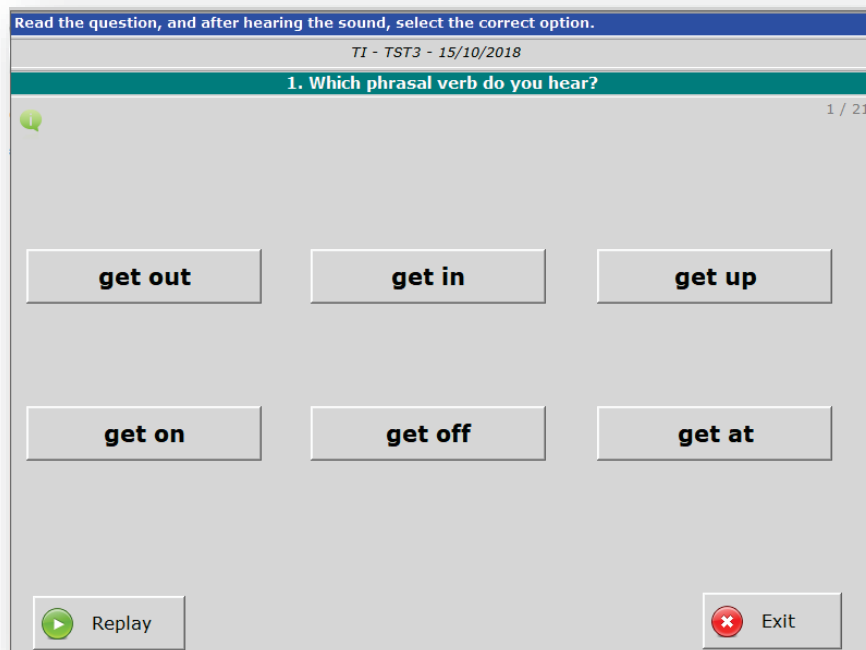


Figura 4: tela ilustrativa do sistema do teste piloto de identificação (TP).

Assim como no teste de discriminação, havia a possibilidade de repetir o estímulo uma segunda vez. Após a escolha da resposta considerada correta pelo participante, aparecia no canto inferior esquerdo da tela as palavras “*poor, regular e good*” (ver figura 5) para que o ele/ela expressasse sua opinião sobre o teste, podendo considera-lo fácil, regular ou difícil.

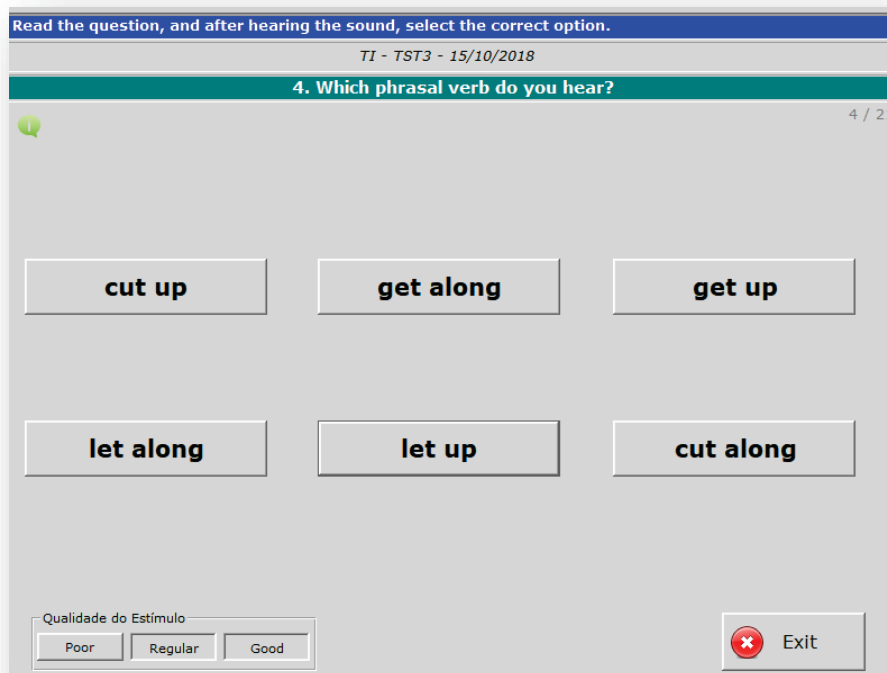


Figura 5: tela ilustrativa do sistema de *feedback* do teste de identificação, no canto inferior esquerdo da tela (TP).

Na tabela 5 há os resultados obtidos no teste de identificação. Na parte verde do quadro há a lista de PVs que compuseram cada item, e na parte azul, o número de acertos. A média de acertos foi de 13,5 respostas corretas por participante. Um dos participantes teve 16 acertos, três tiveram 13 acertos, um participante 14 acertos e um, 12 acertos.

Estímulos (na ordem de aplicação)	Quantidade de acertos (de 0 a 6)	Estímulos (na ordem de aplicação)	Quantidade de acertos (de 0 a 6)
1) <i>get up</i>	6	7) <i>let up</i>	6
2) <i>get out of</i>	6	8) <i>get into</i>	2
3) <i>get ahold</i>	3	9) <i>put out</i>	2
4) <i>get into</i>	6	10) <i>get off</i>	6

5) <i>cut along</i>	6	11) <i>get away</i>	5
6) <i>get on</i>	6		

Tabela 5: Resultados dos testes piloto de identificação (TP)

Uma observação feita em relação às expressões que obtiveram menos acertos foi que a resposta considerada correta foi a mesma em todos os casos de erro. Por exemplo, no item cuja expressão *get ahold* foi o alvo, três pessoas colocaram *get on* como resposta. O PV *get ahold* é uma expressão de baixa frequência (275 ocorrências no COCA) e *get on* é bem mais frequente no banco de dados (9.822 ocorrências). Esse resultado, observado juntamente com aqueles obtidos no teste de discriminação, traz novamente a hipótese da frequência de ocorrência como influente na percepção do falante e na escolha que o falante fez como resposta correta.

A expressão nesse exercício estava localizada no início da frase: “*get ahold of Harry yet?*” e por esse motivo, para o teste final foi adicionado um outro estímulo, com o PV *get ahold* em posição interna no enunciado, a fim de comparar possíveis interferências de posição.

No caso do “*get into*”, os quatro participantes que não acertaram colocaram *get in* como resposta. A questão da frequência das expressões também cabe aqui, já que o registro é de 15.259 ocorrências para “*get into*” e 17.246 para “*get in*”, apesar de os números de ocorrência não serem tão distintos quanto no caso de *get out* e *get out of*.

Com os resultados obtidos no teste piloto foi possível esboçar uma ligação entre a percepção e a frequência de uso. Foi também possível notar que nos casos que o estímulo era menos frequente, a expressão foi menos percebida, como no caso de “*get ahold*”. Já no caso de “*get up*”, um exemplo de PV com frequência de ocorrência alta, houve cem por cento de acertos. Esses dados foram replicados no teste final e reconfirmados, como mostram os resultados na subseção 7.3.2.

3.2.3. O teste de inteligibilidade

A terceira parte do teste piloto consistiu em uma nova estratégia e utilizou-se o programa AEPI para desenvolver um teste cujo objetivo era a transcrição do item ouvido, a fim de observar a inteligibilidade das expressões para cada participante. O AEPI, por ser outro software, tinha outro procedimento para sua execução e por isso, os participantes passaram por mais um momento de instrução antes do início de sua

aplicação. A primeira parte da instrução se referiu à tela inicial, na qual lia-se em inglês o passo-a-passo do exercício, texto o qual foi escrito pela autora, pois o programa dá essa possibilidade. A figura 6 exemplifica a tela de instrução:

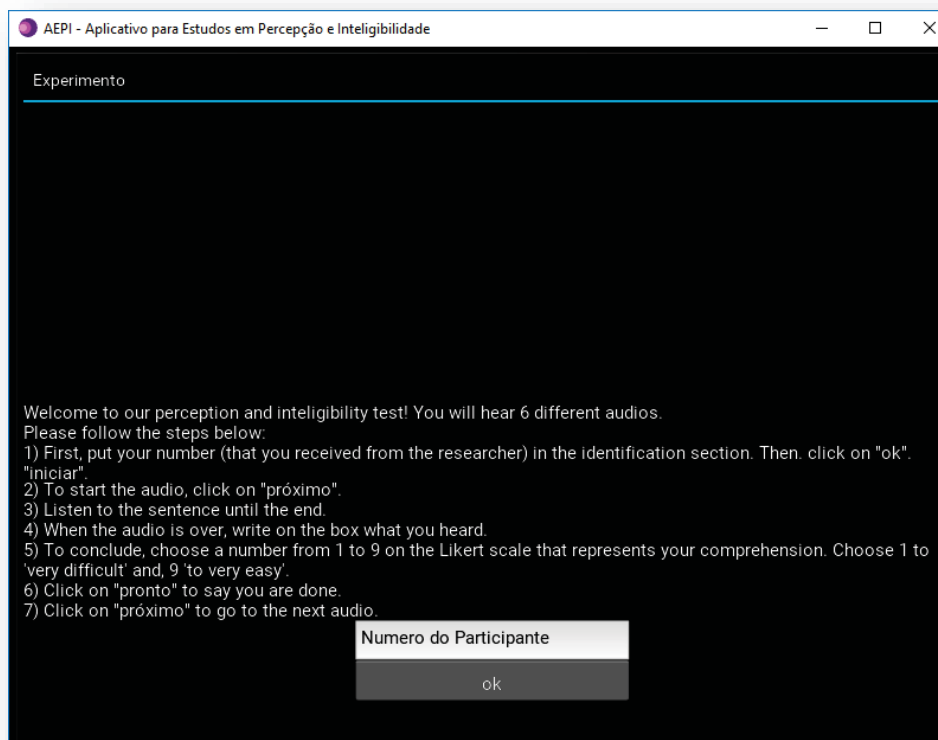


Figura 6: tela ilustrativa do sistema de instrução do teste de inteligibilidade, o qual foi baseado num sistema padrão, mas adaptado pela autora para esta pesquisa (AEPI)

As instruções foram desenvolvidas em inglês, contudo não foi possível traduzir as características do software, as quais permaneceram em português. No espaço “número do participante”, cada um colocava um número que foi recebido juntamente com o questionário pré-teste. Após a inserção do número, clicava-se em “ok” para iniciá-lo. No teste havia 6 frases cuja transcrição deveria ser feita dentro do quadro branco (ver figura 7), assim como apontar o feedback sobre o áudio utilizando a escala Likert.

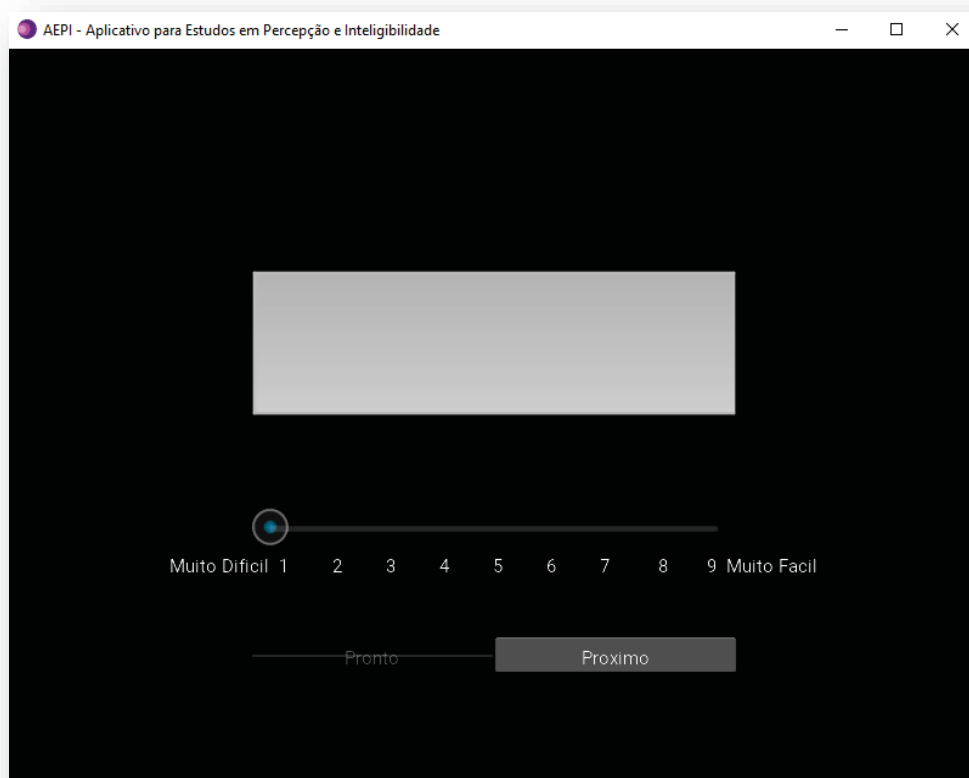


Figura 7: tela ilustrativa de um dos testes de inteligibilidade (AEPI)

Na figura 7 veem-se as propriedades “próximo” para iniciar o áudio; o quadro branco onde o participante transcreveu o que ouviu; a linha da escala Likert em que o participante classificou o estímulo (de 1- muito difícil a 9- muito fácil) e o “pronto” para quando todas as fases já tivessem sido preenchidas e o participante estivesse pronto para fazer o próximo teste. O programa permite que o participante ouça a frase estímulo apenas uma vez. A tabela 6 traz os resultados obtidos no teste de inteligibilidade, tendo do lado esquerdo a frase-estímulo e do lado direito, todas as respostas dadas pelos participantes.

Frase-estímulo	Respostas obtidas
1) <i>We'll get out of your hair</i>	we'll get out of your hair (1x) get out of here (1x) we'll get out of here (2x) oh, we'll get out of here (1x) get out (1x)
2) <i>How the hell did you get in the building?</i>	How the hell did you get in the building? (3x) Why the hell did you get in

	the building? (2x) How the hell did you get into the building? (1x)
3) <i>Let's get up a party in the evening</i>	Let's get up a party in the evening (2x) we'll go to a party in the evening (1x) let's set up (1x) let's...a party in the evening (1x) have a party in the evening (1x)
4) <i>Get ahold of Harry yet?</i>	Get over here (1x) get over here you (1x) you only heard him (1x) you know where he is? (1x) em branco (2x)
5) <i>We get off around midnight</i>	we get off around midnight (4x) get off (1x) Can we get off around midnight? (1x)
6) <i>I'll put in on the list</i>	I'll put it on the list (3x) I'll put her on the list (2x) I'll put in on the lift (1x)

Tabela 6: Resultados do teste piloto de inteligibilidade (AEPI).

Ao analisar os resultados na tabela 6, observa-se que a pluralidade de respostas ocorreu em todos os casos. Nota-se que os PVs mais frequentes como “*get out of*” e “*get in*” foram mais percebidos, assim como PVs menos frequentes – como “*get ahold*” foi menos percebido e mais confundido com outros PVs. Um fato curioso a se observar foi o caso da expressão “*let's get up a party in the evening*”. Apesar de “*get up*” ser um PV de alta frequência de ocorrência (10.652) e que foi percebido por todos os participantes no teste de identificação, nesse caso não teve o mesmo resultado. A hipótese para esse fenômeno é relacionada ao contexto do enunciado em que encontramos a expressão, já que no estímulo do teste de identificação a frase foi: “*I'm just going to get up and go to work*”, o que é uma ideia muito mais comum do que “*let's get up a party*”. Na tabela 7

temos a compilação dos resultados dos três testes, juntamente com a frequência de ocorrência das PVs, a fim de obter-se uma visão mais global dos dados.

COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS TP + AEPI		
TESTE DE DISCRIMINAÇÃO (TP)		
Sequências de itens	Frequência (alta, média, baixa)	Número de acertos (0 a 6)
<i>get out of</i> (Item <i>sample</i> ²⁹ , sequência de PVs iguais)	15.580 (alta)	6
<i>get out of</i> (Sequência de PVs iguais)	15.580 (alta)	6
<i>let up e lit up</i> (Sequência de dois PVs iguais e um diferente)	<i>Let up</i> : 693 (baixa) <i>Lit up</i> : 2456 (baixa)	5
<i>get out e get out of</i> (Sequência de 2 PVs iguais e um diferente)	27.793 (alta)	4
<i>get on</i> (Sequência de PVs iguais)	9.822 (média)	5
TESTE DE IDENTIFICAÇÃO (TP)		
Estímulos	Frequência	Número de acertos (0 a 6)
<i>cut along</i>	102 (baixa)	6
<i>get ahold</i>	275 (baixa)	3
<i>let up</i>	693 (baixa)	6
<i>get off</i>	5.519 (média)	6
<i>put out</i>	6.625 (média)	2
<i>get away</i>	9.657 (média)	5
<i>get on</i>	9.822 (média)	6
<i>get up</i>	10.652 (alta)	6
<i>get into</i>	15.259 (alta)	6

²⁹ Reitera-se que o item denominado como *sample*, é o primeiro item de cada teste em que após sua execução, houve uma pausa para a pesquisadora confirmar com o participante se ele havia entendido o teste e/ou se tinha dúvidas em relação a ele.

<i>get out of</i>	15.580 (alta)	6
<i>get into</i>	15.259 (alta)	2
TESTE DE INTELIGIBILIDADE (AEPI)		
Estímulos	Frequência	Número de acertos (0 a 6)
<i>Get ahold</i>	275 (baixa)	0
<i>Get off</i>	5.519 (média)	6
<i>Get up</i>	10.652 (alta)	2
<i>Put in</i>	15.130 (alta)	1
<i>Get in</i>	17.246 (alta)	5
<i>Get out</i>	27.793 (alta)	6

Tabela 7: compilação dos resultados dos testes piloto (TP e AEPI).

A próxima subseção traz finalmente as escolhas de recorte para o objeto de observação no teste, assim como as alterações feitas a fim de reconfirmar as hipóteses levantadas com os resultados prévios no teste piloto.

3.3. O teste final

Como mencionado, o teste piloto teve utilidade primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, cujo desenvolvimento foi processual e com algumas idas e vindas. Através dele, alguns aspectos foram mantidos no teste final e alguns, alterados. A primeira grande alteração feita foi a constatação de que seria necessário fazer um recorte e escolher apenas um tipo dos três testes aplicados – discriminação, identificação ou inteligibilidade. Embora os resultados do teste de inteligibilidade tenham sido os que pareceram mais interessantes, esse teste necessitaria de um respaldo teórico diferente do que se vinha fazendo até então. Dessa forma, por questão de manutenção da linha de estudo, definiu-se que o teste de discriminação ou identificação seriam mais apropriados para a finalização do estudo.

Outro ponto relevante para esta pesquisa foi utilizado para a tomada de decisão: a importância do contexto da frase/enunciado. Como desde o início o objetivo não foi

analisar o *phrasal verb* isoladamente, optou-se por dar continuidade a pesquisa utilizando o teste de identificação, o qual habilitava compor esse aspecto no teste. Os resultados obtidos de ambos os testes de discriminação e inteligibilidade, assim como o aprofundamento de sua análise, ficam registrados como novas oportunidades de futuras pesquisas.

3.3.1. As características do teste final

O teste final foi composto por 12 itens, que foram selecionados de maneira que as variáveis sotaque americano, produção de /t/ como flap e frequência de ocorrência (exemplos de ocorrência baixa, média e alta no COCA) pudessem ser cruzados. O primeiro item manteve-se sendo um item *sample*, após o qual houve uma pausa para checagem de dúvidas com os participantes.

Um grande ponto diferencial entre os testes piloto e final foi que nesse último cada item foi aplicado três vezes, de forma aleatória e com a ordem das opções de respostas trocadas em cada aplicação, a fim de evitar o efeito treinamento. Outro ponto foi que o teste piloto foi aplicado com 6 participantes (três homens e três mulheres) e o teste final, com 10 participantes. Os participantes do teste final foram 10 estudantes do quinto período de Letras, todos homens de idade entre 20 e 30 anos. A questão de só haver participantes homens na pesquisa não foi uma escolha feita pelo gênero, mas pelo público disposto a fazer o teste serem homens e cumprirem a variável de serem proficientes em inglês.

Os participantes se voluntariaram a participar após o convite da co-orientadora deste trabalho, que é professora deles. A coleta de dados foi feita na universidade onde eles estudam e os participantes encontraram a autora nos intervalos de suas aulas ou no contra turno. As características dos 10 participantes, de acordo com suas respostas nos questionários pré-teste (ver anexos 4 a 14), foram:

- 1) 10 homens, estudantes do quinto período de um curso de Letras;
- 2) Tinham idade entre 20 e 30 anos;
- 3) Disseram ter contato diário com o inglês;
- 4) 9 dos participantes disseram se considerar fluente na língua (1 se considerou pré-avançado);
- 5) 8 responderam ter contato com o inglês há 10 anos ou mais. 2 responderam ter contato há 2 ou 3 anos;

- 6) 9 responderam nunca ter morado fora do Brasil e 1 respondeu ter morado na Nova Zelândia por 1 ano;
- 7) 6 responderam ter contato maior com a variedade do inglês americano e 4 responderam ter contato com ambas as variedades do inglês americano e britânico;
- 8) 8 responderam ter conhecimento de uma terceira língua; 6 consideraram sua proficiência nessa outra língua como de nível básico/elementar e 2 como intermediário;
- 9) Dentre as 4 habilidades de aprendizagem (escrita, leitura, escuta e fala), 4 participantes responderam ser a escrita a mais difícil para eles, 3 participantes responderam ser a escuta e 2 responderam ser a fala. 1 participante optou por não responder essa pergunta, alegando não ter dificuldade em nenhuma das habilidades;
- 10) Na pergunta sobre exemplos de contato com a língua, 9 responderam ter contato com o inglês através de séries e vídeos na internet, 8 responderam ter contato através de música e áudios, 7 responderam ser através de leituras; 6 responderam ser através de pessoas conhecidas, amigos e familiares, e 3 através de jogos.

Alguns estímulos do teste piloto foram utilizados no teste final e outros não. No teste piloto havia itens provenientes de sotaque norte-americano e britânico. Entretanto, para que o controle da variável “sotaque” fosse maior e para que os estímulos correspondessem com o banco de dados escolhido, houve a decisão de compor o teste com estímulos de falantes nativos norte-americanos³⁰. Observou-se que algumas características interessantes do aspecto fonético acabaram sendo excluídas da pesquisa, como a pluralidade de sotaques e contextos. No entanto, para que houvesse um controle maior sobre as características a serem analisadas, o recorte foi um necessário. A exploração das possibilidades de sotaque no estudo da percepção também é uma sugestão para futuras pesquisas.

Em relação à duração do teste, cada estímulo variou de 4 a 13 segundos de duração e foi repetido 3 vezes durante a aplicação, com exclusão do teste *sample* que

³⁰ Apesar de o recorte deste trabalho considerar o sotaque denominado como norte-americano, reconhece-se a múltipla variedade de sotaques que essa categoria comporta.

foi aplicado apenas uma vez. O procedimento para aplicação manteve-se o mesmo do piloto, sendo a) a aplicação do questionário pré-teste (que não sofreu alterações); b) a aplicação do teste de percepção e c) a aplicação do questionário pós-teste (que foi alterado e é o anexo 3 deste trabalho). A aplicação do teste de percepção ficou em torno de 5 minutos e a execução de todas as fases, em torno de 15 minutos por participante. Kluge et al (p. 175, 2013) explicam que

“Para testar a discriminação ou identificação, aconselha-se que sejam gravados estímulos por três locutores de gêneros diferentes para assegurar que, independentemente da qualidade da voz ouvida, o informante seja capaz de discriminar entre categorias ou identificar uma determinada categoria”.

Com essa questão em mente, o teste de identificação foi composto por vozes femininas e masculinas. Não foi possível manter um número homogêneo entre vozes femininas e masculinas, então houve 4 estímulos com vozes femininas e 9 com vozes masculinas. Nenhuma voz se repetiu em outros estímulos.

A tabela 8 traz as características de cada item do teste: o *phrasal verb* alvo, sua transcrição fonética, o enunciado em que ele está inserido e se a voz do falante é feminina ou masculina.

<i>Phrasal Verb</i> <i>alvo</i>	Transcrição Fonética do PV	Enunciado/contexto (completo)	Voz Feminina/ Masculina
<i>get up</i> (teste <i>sample</i> , aplicado 1 vez)	[gɛr ʌp]	“Okay, I’m just going to get up , go to work and not think about him all day”	feminina
<i>put in</i> (aplicado 3 vezes aleatórias e não sequenciais)	[pʊr ɪn]	“He wanted to be here, but he couldn't get out of Germany, some diplomat needed a pacemaker put in ”	feminina
<i>get into</i> (aplicado 3 vezes aleatórias e não sequenciais)	[gɛr 'ɪntʊ]	“We have a combined IQ of 360, we should be able to figure out how to get into a stupid building”	masculina
<i>get ahold</i> (aplicado 3 vezes aleatórias)	[gɛr ə'hoʊld]	“I have a question for you, chief: is there a problem with cell phone service in West Covina?”	feminina

e não sequenciais)		<i>Because I feel like my friend is trying to get ahold of me and nothing is coming through.</i>	
<i>let up</i> (aplicado 3 vezes aleatórias e não sequenciais)	[lɛr ʌp]	<i>“He may be a drunk, but those boys never let up making fun of him. Todd was a bully then and I bet you he is a bully now”</i>	masculina
<i>get on</i> (aplicado 3 vezes aleatórias e não sequenciais)	[gɛr ɔn]	<i>“I know what is going on at school. Your attitude, your bad grades. Now I expect all bad behavior to cease immediately. Now you get on back to your room and you get to work!”</i>	masculina
<i>get off</i> (aplicado 3 vezes aleatórias e não sequenciais)	[gɛr ɔf]	<i>“we’ll get off around midnight, why won’t we pick you up, then?”</i>	masculina
<i>get along</i> (aplicado 3 vezes aleatórias e não sequenciais)	[gɛr ə' lɔŋ]	<i>“I don’t get along that well with other girls.”</i>	feminina
<i>get in</i> (aplicado 3 vezes aleatórias e não sequenciais)	[gɛr ɪn]	<i>“Would you get in the spirit of things? It’s a celebration!”</i>	masculina
<i>put on</i> (aplicado 3 vezes aleatórias e não sequenciais)	[pʊr ɔn]	<i>“Well, why don’t you put on that sombrero and head on back to work?”</i>	masculina
<i>lit up</i>	[lɪr ʌp]	<i>“The orbitofrontal cortex is lit up because I</i>	masculina

LET UP	693	P5	P4	P2; P8;	P1; P3; P6; P7; P9; P10 .	P2 (1°, 2°); P4 (1°); P5 (1°,2°); P9 (1°)	P2 (3°); P3 (3°), P4(2°,3°); P6 (1°, 2°); P7 (1°, 2°); P9 (2°, 3°); P10 (1°);	P1; P5 (3°); P6 (3°); P8 (1°, 2°); P10 (2°);	P2 (1 ^a) P4 (1 ^a e 2 ^a) P5 (1 ^a ,2 ^a ,3 ^a) P8 (1 ^a)
PUT IN	15.130				P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10 .	P10 (2°, 3°)	P2 (2°,3°); P4 (3°); P5 (1°); P9 (1°);	P1; P2; P3; P4; P6; P7; P8; P9; P10;	
GET ALONG	3.749				P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10 .			P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10.	
GET IN	17.246			P4;	P1; P2; P3; P5; P6;			P1; P2; P3; P4 (1°, 2, 3°); P5; P6; P7; P8; P9; P10.	

					P7; P8; P9; P10 .			
PUT UP	8.538				P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10 .	P6 (1°);	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10.	
LIT UP	2.456				P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10 .	P9 (2°)	P4 (1°); P5 (1°);	P1; P2; P3; P4; P6; P7; P8; P9 (1°, 3°); P10.
PUT ON	18.374				P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9;	P2 (1°); P5 (1°);	P2 (2°, 3°); P3 (1°); P4 (1°); P7 (1°); P9 (1°, 2°, 3°); P10 (1°, 2°, 3°)	P1; P3; P4; P6; P8;

					P10 .				
GET OFF	5.519		P6		P1; P2; P3; P4; P5; P7; P8; P9; P10 .		P4 (3°); P6 (1°, 2°); P7 (1°, 2°, 3°)	P1; P2; P3; P4; P5; P6 (3°), P8; P9; P10	
GET ON	9.822				P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10 .	P7 (1°);	P2 (1°), P4 (1°); P7 (2°,3°); P8 (1°, 2°);	P1, P2; P3; P4; P5; P6; P9; P10.	
GET AHOLD	275				P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10 .			P1; P2; P3; P4; P6; P7; P8; P9; P10.	

GET OUT OF	15.580	P9	P1	P10	P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8;	P4 (1°,3°); P7 (1°); P10 (1°)	P1 (1°); P2 (1°); P3 (1°); P4 (2°); P5 (1°,2°); P6; (1°, 2°); P7 (1°); P8 (3°); P9 (1°); P10 (2°);	P1 (2°, 3°); P2; P3; P8; P9 (2°, 3°);	P6 (2 ^a , 3 ^a)
GET INTO	15.259	P4; P9;		P5	P1; P2; P3; P6; P7; P8; P10 .	P10 (2°, 3°)	P4 (2°); P6 (1°); P9 (1°); P10 (1°);	P1(1°); P2; P3; P4 (1°,3°); P5 (1°, 2°, 3°); P6; P7; P8; P9 (2°,3°);	

Tabela 9: compilação dos resultados do teste final. Legenda: P: participante. 1°, 2° e 3°: refere-se à primeira, segunda ou terceira vez que o teste foi aplicado. Cor vermelha: refere-se ao item no qual o participante errou a resposta.

A tabela 9 expressa, através da concentração de informação, que as respostas dos participantes se assemelham em certo modo. Os PVs “*let up*”, “*get out of*” e “*get into*” apresentam os dados com menores quantidades de acerto (dados em vermelho). Como Bybee (2010) explica, o efeito de redução é recorrente em expressões de alta frequência, o que pode explicar o fato de 5 dos 10 participantes terem considerado “*get into*” como “*get in*”. Apesar de as expressões serem similares, “*get into*” por ser mais longo, deveria tomar mais “tempo” para ser produzido. O fenômeno de redução poderia explicar o fato de metade dos participantes ouvirem apenas a preposição *in*.

Em relação ao caso de “*let up*”, 2 participantes escolheram “*let on*” e outros 2 escolheram “*let off*” como resposta correta. As frequências de ocorrência das três expressões são: *let up* (693), *let on* (551) e *let off* (356). Como dito anteriormente, os PVs de até 5000 ocorrências no COCA foram categorizados como baixa frequência, isto é, *let up*, *let on* e *let off* possuem ocorrência muito baixa. A hipótese levantada nesse

caso pode levar essa característica em consideração, ao ponto de vista de que a expressão não foi percebida por completo, apenas o verbo *let* foi percebido. O enunciado no qual a expressão estava contida foi “*those boys never let up making fun of him*” (ver quadro 8) e “*let up*” tinha o sentido de “desistir”. Se fosse *let on* (divulgar) ou *let off* (desabafar) o sentido da frase seria muito diferente. Bybee (2007) explica que a estocagem lexical é altamente afetada pela frequência de uso da língua, já que através da frequência criamos representações mentais mais fortes ou mais fracas. Isso pode acontecer tanto na formação de sentido quanto nos aspectos morfofonológicos da expressão. No caso de “*let up*”, em que temos alofonia de /t/ em um PV de frequência baixa (639), pode-se considerar esses dois pontos.

O caso do “*get out of*” (F: 15.580) teve resultados análogos àqueles obtidos no teste piloto e 3 pessoas escolheram “*get out*” (F: 27.793) como resposta correta. O efeito de redução aqui também pode ser uma explicação para o fato, já que esse efeito ocorre em expressões de maior frequência e “*get out*” tem a frequência de ocorrência maior. Também, Bybee (p. 575, 2007) afirma que “elementos que são frequentemente encontrados um próximo ao outro mostram uma estrutura constituinte mais estreita que aqueles colocados menos frequentemente”³¹

Os *feedbacks* intraparticipante mostraram que alguns dos participantes tiveram “sensações” diferentes ao fazer o mesmo item do teste, isto é, houve casos em que, para o mesmo item, o participante mudou seu julgamento entre as opções *poor*, *regular* e *good*. Reitera-se que o *feedback* aparecia no canto inferior da tela com as palavras *poor*, *regular* e *good*, para que o participante opinasse sobre a facilidade de perceber (ou não) o *phrasal verb*.

O participante 1 - P1 no quadro 9 – teve apenas dois erros, ambos no item “*get out of*”. Na primeira vez que ele ouviu o estímulo, ele errou a resposta e julgou o item como “*regular*”. Na segunda vez, ele novamente errou a resposta, mas julgou o item como “*good*”, assim como na terceira vez, na qual o participante acertou a resposta. Nesse caso, é possível ver uma evolução no desempenho do participante em relação à percepção do PV, já que ambos o *feedback* e a opção de resposta mudaram no final.

O participante 2 (P2) teve um comportamento semelhante em relação ao item “*let up*”. Na primeira tentativa, o P2 errou a resposta e o qualificou como “*poor*”. Já na

³¹ “elements that are frequently found next to each other show a tighter constituent structure than those that collocate less frequently.” (p. 575)

segunda, ele acertou a resposta, mas continuou qualificando o item como “*poor*”, mas mudou na terceira vez, também acertando a resposta, mas julgando como “*regular*”. Uma hipótese possível em ambas as situações de P1 e P2 é que houve uma familiarização com o estímulo durante a execução do teste. Esse ponto, quando observado pela perspectiva da correlação da frequência de uso e a percepção, nos traz a ideia de que quanto maior o contato com a expressão, maior possibilidade de reconhecê-la.

O participante 3 (P3) acertou todas as respostas do teste. No entanto, também foi possível observar mudanças nos julgamentos de feedback desse participante. No caso do “*let up*” foi interessante notar que ele julgou o item como “*good*” nas duas primeiras vezes, mas como “*regular*” na terceira repetição. Esse caso vai de encontro com os dois primeiros, pois dá a sensação de que P3 hesitou em sua compreensão na última vez. Por “*let up*” ser uma expressão de baixa frequência, pode levantar a hipótese de que P3 não a conhecia previamente. Nas expressões “*put on*” e “*get out of*”, no entanto, P3 seguiu o comportamento dos participantes anteriores, colocando “*regular*” na primeira tentativa e “*good*” para a segunda e terceira.

O participante 4 (P4) teve 6 erros dentre os PVs “*let up*”, “*get into*” e “*get in*”. No caso de “*let up*”, ele considerou “*let on*” como resposta nas duas primeiras repetições, e colocou “*poor*” como feedback da primeira repetição e “*regular*” na segunda. Na terceira vez, esse participante acertou a resposta e qualificou o item como “*regular*” novamente. Esse foi um dos casos em que se nota a probabilidade de não ter havido o efeito treinamento na execução do teste, o que era um receio desde o teste piloto. Percebe-se que o participante continuou tentando perceber o PV e isso aconteceu na terceira repetição, assim como houve a mudança de *feedback*, que representa a evolução do entendimento do PV. No caso do “*get into*”, o P4 o percebeu como “*get in*” nas três tentativas e na primeira vez que ouviu “*get in*” entendeu como “*get into*”. A proximidade das expressões e a frequência do item “*get in*” ser maior são consideradas aqui. Foi interessante também o fato de o participante qualificar os estímulos como “*good*” nas duas primeiras tentativas de “*get into*”, mas como “*regular*” na última. Isso nos faz hipotetizar que, mesmo mantendo sua resposta nas três tentativas, o participante talvez tenha percebido algo que o fez duvidar de suas respostas anteriores.

Lin (2010) afirma que

“a forma com que os falantes fazem o *chunking* dos enunciados, acentuam palavras individuais, repetem e hesitam são todos indicativos do processo

mental envolvido. Podemos dizer que uma análise dos aspectos fonológicos das *formulaic sequences* podem ser uma janela pela qual possamos ver seu processo, sob uma perspectiva diferente”.³²

Com isso em mente, este trabalho reflete também que talvez questões de entonação já pertencentes ao item no sistema desses falantes específicos tenham influenciado de certa forma suas respostas.

O participante 5 (P5) não acertou nenhuma das repetições de “*let up*” e o considerou como “*let off*” nas três vezes. Também, o qualificou como “*poor*” nas duas primeiras e, na última tentativa, como “*good*”. Esse resultado consona com o comentário deixado por P5 em seu questionário pós teste, no qual ele diz ter certeza de ter ouvido “*let off*”, mas ao olhar a lista de PVs – fornecida após o teste – e ver que não havia essa opção na lista, entendeu que tinha errado a resposta. O caso de P5 se assemelha aos casos de P2 e P3. No PV “*get into*”, foi interessante notar que P5 acertou a primeira e última repetição, errando somente a segunda tentativa. Além disso, considerou o exercício como “*good*” nos três momentos, o que dá a impressão de que tinha certeza da resposta nas três tentativas.

O participante 6 (P6) considerou duas vezes o PV “*get off*” como “*get out of*”, o que conflita com o que os outros participantes fizeram, já que, em caso de erro, os outros buscaram respostas mais “curtas” do que a correta, e P6 descreveu “*get off*” como um PV de três partes, o que seria mais longo de se produzir. Em relação aos *feedbacks*, P6 considerou como “*regular*” os casos de erro, mas também os estímulos de “*get out of*”, “*let up*” e “*put up*”, apesar de ter acertado as respostas nesses três últimos.

No caso do participante 7 (P7), que acertou todos os itens, observa-se também suas escolhas de *feedback*. P7 julgou como “*regular*” os itens “*get out of*”, “*let up*” “*put on*” e “*get off*”, respostas que se assemelham às dos outros participantes. Já o participante 8 (P8) teve apenas um erro, na primeira tentativa de “*let up*”. Como seus colegas, percebeu o item como “*let off*”. Além disso, P8 repetiu o estímulo nessa tentativa.

No caso do participante 9 (P9), houve erros nos itens “*get out of*” e “*get into*” e ele não acertou nenhuma das tentativas em ambos os PVs. No caso de “*get out of*”, P9 o percebeu como “*get out*” apenas, nas três tentativas. Já no caso de “*get into*”, ele o

³² “the way the speakers chunk the utterances, stress individual words, repeat and hesitate are all indicative of the mental processes involved. That is to say, an analysis of the phonological aspects of formulaic sequences may be a window for us to see the processing of formulaic sequences from a different perspective”.

percebeu como “*get on*” nas três repetições. Seguindo o conceito do efeito de redução e frequência de ocorrência (BYBEE, 2001), explicam-se as duas situações, embora seja curioso o fato de P9 não ter escolhido “*get in*” como resposta para o estímulo “*get into*” e ter escolhido “*get on*”, não tão semelhante.

O último participante (P10) teve apenas um erro na primeira tentativa de “*get out of*”, escolhendo “*get out*” como resposta. Na primeira tentativa, na qual houve o erro, P10 qualificou o estímulo como “*poor*”, na segunda, em que acertou, como “*regular*” e na terceira como “*poor*” novamente, apesar de ter acertado.

Notou-se que alguns resultados do teste piloto e do teste final foram semelhantes, apesar de termos utilizado os mesmos PVs mas com estímulos e participantes diferentes. No caso de “*get out of*” e “*get into*”, por exemplo, em ambos os testes houve participantes que não perceberam a preposição tão claramente. No entanto, um caso que causou surpresa foi o do PV “*get ahold*”, que teve pouquíssimo acerto no teste piloto, mas foi percebido pelos 10 participantes no teste final. Especificamente sobre esse caso, é válido cruzar esses dados com as respostas do questionário pós-teste, em que 3 pessoas disseram não conhecer o PV, apesar de terem acertado. Esse fato respalda a hipótese comentada na seção referente às MWEs em que a transparência da expressão não pareceu interferir na percepção do PV, pois mesmo nos casos em que o participante não conhecia o significado da expressão, ele a percebeu em meio ao contexto do enunciado.

O questionário pós-teste, que foi completamente alterado para a aplicação do teste final, trouxe dados que colaboraram para a análise das respostas dos participantes no TP. O questionário trouxe duas informações relevantes para a análise: 1) a lista com todos os PVs que compuseram o teste de percepção e 2) se houve reconhecimento ou não de vozes e das séries de onde os estímulos foram coletados.

Em relação à lista de *phrasal verbs*, os participantes marcaram um X nos PVs que não conheciam e os PVs que receberam marcações foram:

- GET INTO: 1 participante
- PUT UP: 1 participante
- GET AHOLD: 2 participantes
- LIT UP: 2 participantes
- LET UP: 4 participantes

Desses cinco PVs, três deles são de baixa frequência de ocorrência (*get ahold*, *let up* e *lit up*) – 1 tem frequência de ocorrência média (*put up*) e 1 frequência alta (*get into*). A informação da frequência de ocorrência se mostra válida, já que 3 dentre os 5 PVs tinham frequência baixa no COCA, o que aumenta a probabilidade de o participante não o conhecer. Unindo essa informação com os resultados obtidos no teste, em que o PV *let up* foi o item com maior caso de erros (7 vezes), é possível inferir a relação entre a frequência de uso com a percepção da expressão pelo falante.

Em relação ao fator reconhecimento da série, o que ocorreu no teste piloto com os áudios provenientes da série “*Friends*”, no teste final aconteceu com a série “*The Big Bang Theory*”. Dentre os dez participantes, oito reconheceram a série. Três deles afirmaram não acompanhar a série apesar de conhece-la e um participante sabia dizer até qual episódio e cena faziam parte do recorte do estímulo, detalhes que ele escreveu no questionário. Apesar de ter havido o reconhecimento de uma série de televisão, acredita-se que essa relação não tenha afetado os resultados, pois o teste foi composto por estímulos retirados de seis séries diferentes.

De modo geral, os resultados mais efusivos nesta pesquisa expressam detalhes intraparticipante, ou seja, os dados qualitativos se mostraram mais robustos que os quantitativos. Com esse teste de percepção foi possível constatar que a relação entre a frequência de ocorrência e a percepção das MWE realmente aconteceu.

Dois pontos-chave na interpretação dos dados foi a) observar a complexa relação entre o falante e a percepção das MWE em uso, fazendo uso dos conceitos de efeito de redução e de frequência de uso de item (BYBEE, 2010) e b) olhar para o sistema linguístico do falante individualmente e hipotetizar desde o início que haveria variabilidade nas respostas do teste, como esperam os estudos embasados no SAC.

Em relação ao ponto *a*, o teste de percepção pôde confirmar que a frequência de ocorrência do item tem relação com sua percepção. Sobre isso, Bybee (p. 34, 2010) discorre que

“a principal experiência que causa o *chunking* é a repetição. Se dois ou mais pequenos *chunks* ocorrem juntos com certo grau de frequência, é formado um *chunk* maior contendo *chunks* menores. *Chunking* claramente é uma propriedade de ambos produção e percepção, e contribui significativamente para a fluência e facilidade em ambos os modos. Quanto maior uma

sequência que pode ser acessada junta, mais fluente é a execução e mais facilmente acontecerá a compreensão.”³³

A citação acima expressa exatamente o que foi analisado nos resultados do teste, pois resume a relação da percepção e a influenciada da frequência de ocorrência do item. Através da análise, conclui-se que o efeito de redução descrito por Bybee (2010), o qual acontece em expressões de frequência mais alta, também pode ter sido motivo de certas expressões terem sido mais ou menos percebidas pelos participantes.

O fato de que a aprendizagem da língua é complexa, e a mudança linguística é “inerente a natureza da língua” (BECKER e KLUGE, p. 156, 2015) reitera a análise expressa no ponto *b*, haja vista as múltiplas possibilidades dos feedbacks e das percepções dos participantes. Paiva (p. 195, 2009) explica que “um sistema de aquisição ativo está sempre em constante movimento e nunca chega ao equilíbrio, embora experimente períodos de maior ou menor estabilidade”. O conceito de estabilização e desestabilização do sistema (LARSEN-FREEMAN, 1997) é algo intrínseco à perspectiva da língua como SAC e é o motivo para as variáveis analisadas neste trabalho se comportarem como tal. E por último, Martinez (2013) aponta como a facilidade ou dificuldade em se compreender o significado de uma MWE, pode não depender da MWE em si, mas sim do aprendiz em seu contexto de proficiência e aprendizagem.

³³ The principal experience that triggers chunking is repetition. If two or more smaller chunks occur together with some degree of frequency, a larger chunk containing the smaller ones is formed. Chunking is of course a property of both production and perception and contributes significantly to fluency and ease in both modes. The longer the string that can be accessed together, the more fluent the execution and the more easily comprehension will occur. (p.34)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou observar e analisar como *phrasal verbs* de baixa, média e alta frequência são percebidos por brasileiros falantes de inglês como língua estrangeira. Os PVs utilizados na pesquisa foram selecionados de séries televisivas americanas e tinham as características padrão de serem: monossilábicos, finalizados em /t/, serem produzidos no estímulo de áudio com /t/ como alofone de /t/ e de serem contíguos com uma preposição seguinte, a qual se iniciava com uma das vogais /a, i, o, u/. Os estímulos poderiam ser falados por vozes femininas ou masculinas e tiveram duração entre 03 e 08 segundos. Com esses estímulos de áudio, foi desenvolvido um teste de percepção identificatório utilizando o software livre TP (RAUBER et al, 2012), no qual havia 13 estímulos, sendo 1 explanatório e 12 aplicáveis.

Através desta pesquisa, muitas descobertas ocorreram, assim como eventuais falhas – cada uma fazendo uma contribuição distinta à área de conhecimento, e ao meu conhecimento como pesquisadora em formação. Das descobertas, destaca-se a relação entre a frequência de ocorrência e a percepção das expressões analisadas, bem como o aprendizado e expansão de novas perspectivas teóricas na execução da pesquisa. No que diz respeito às eventuais falhas, acredito que o mais importante foi o aprendizado em recortar objetos de pesquisa e a administração do tempo como aliado durante o processo, já que no projeto inicial havia a vontade de inserir uma fase de instrução na pesquisa, para que se comparasse os resultados prévios e posteriores à instrução.

Acredita-se que adicionar uma fase de instrução dos quesitos perceptuais seja uma sugestão para futuras pesquisas. Brawerman-Albini e Gomes (2014, p. 25), dizem que “a aquisição da L2 é facilitada pelo recebimento de *input* e *feedback*, que podem direcionar a atenção do aprendiz para aspectos problemáticos de sua interlíngua e fazer com que ele modifique o *output* produzido”. Como este trabalho estudou a relação da percepção em expressões do inglês de falantes brasileiros de inglês como LE, se faz válida a reflexão de que no contexto brasileiro de uso do inglês, a frequência de uso deve possuir suas limitações.

Dessa forma, vê-se a necessidade de implementação de conteúdos no ensino de inglês referentes às MWE, haja vista quão representativas elas são na língua inglesa. Martinez (2013) elucida a importância das MWEs comporem os conteúdos de ensino

de inglês, assim como a instrução em atividades de *reading* e *listening*, assim como suas características e complexidades implícitas.

Finalmente, também é pertinente a sugestão de aprofundamento do escopo teórico e prático em relação às perspectivas de língua como um sistema adaptativo e complexo na área de pesquisa sobre aquisição de segunda língua. Como Paiva (2009, p. 194) explica:

“Os sistemas de aprendizagem se movem para a beira do caos porque o equilíbrio significaria a sua morte. Na ASL, podemos dizer que a beira do caos é o ponto onde a aquisição sofre mudança repentina de um estado a outro e quando o aprendiz é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender com eles”

Considerando essa como uma perspectiva primordial para a observação da aprendizagem de uma segunda língua, é necessário compreender que aprender uma língua é sempre estar exposto ao caos das mudanças e readaptações intrínsecas a ela, assim com o falante aprendiz está em constante mudança e desenvolvimento, juntamente com a língua. A não linearidade, a individualidade do falante e a observação da evolução dos sistemas linguísticos são aspectos de extrema riqueza de estudo, que se acredita serem as frentes de pesquisa no âmbito, pelos próximos anos.

6. REFERÊNCIAS

- BYBEE, J. L. **Phonology and Language Use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- BYBEE, J.; SCHEIBMAN, J. **The effect of usage degrees of constituency: the reduction of don't in English**. 2007. *Linguistics: An Interdisciplinary Journal of the Language Sciences*. Volume 37, Issue 4, p. 575-596. Disponível em: https://digitalcommons.odu.edu/english_fac_pubs/19/. Acesso em: março de 2017.
- BYBEE, J. L. **Language, usage, and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W.; ELLIS, N. C.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. **Language Is a Complex Adaptive System: Position Paper**. *Language Learning*, Volume 59, Issue 1, dezembro 2009, p. 1-26. Disponível em <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00533.x>. Acesso em: novembro de 2017.
- BRAWERMAN-ALBINI, A. B.; GOMES, M.L.C. **Aquisição de Inglês como segunda língua - perspectivas teóricas para o ensino de pronúncia**. In: Brawerman-Albini, A. - Gomes, M. L. C. (Org.) **O jeitinho brasileiro de falar inglês - pesquisas sobre a pronúncia do inglês por falantes brasileiros**. Campinas, 2014.
- BEST, C. T., e TYLER, M. D. **Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities**. In M.J. Munro e O.-S. Bohn (Eds.) **Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production**. Amsterdam: John Benjamins. 2007.
- BECKER, M. R.; KLUGE, D. C. **Frequência de uso de item e inteligibilidade do inglês como língua franca**. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 58, p. 153-173, jan./jun. 2015.
- BONDARUK, P. D.; ALBUQUERQUE, J.; ALVES, U. K. AEPI. **Aplicativo para Estudos em Percepção e Inteligibilidade**. Word Press. 2018.
- CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. **Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. 10ª edição. Cambridge, 2004.
- COCA. **Corpus of Contemporary American English**. <https://corpus.byu.edu/coca/>. Último acesso em 12/10/2018.

CRAZY EX-GIRLFRIEND, **episódio 1**. Temporada 1. Criado por: Rachel Bloom e Aline Brosh McKenna. Produção: The CW. DVD, IMDB, 2016.

CRYSTAL, D. **A dictionary of Linguistics and Phonetics**. 6th Edition. Blackwell, 2008.

CONDON, N. **How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs**. In: GITTE, K.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; IBANEZ, F. J. R. M. (Ed.) **Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology**. Berlin, 2008.

DOCTOR WHO, **episódio 8**. Temporada 6. Criado por: Sydney Newman. Produção: IMDB, 2014.

DOWTON ABBY, **episódio 4**. Temporada 1. Criado por: Julian Fellowes. Produção: Carnival Films. DVD, IMDB, 2011.

ELLIS, N. C. **Sequencing in SLA: phonological memory, chunking and points of order**. Studies in Second Language Acquisition. 1996.

ELLIS, N. C. **Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure**. In: DOUGHTY, C.; LONG, M. **The Handbook of Second Language Acquisition**. Oxford, 2003, p. 63-103.

FARNETANI, E. Coarticulation and Connected Speech Processes. In: HARDCASTLE, W. J.; LAVER, J. **The handbook of phonetic sciences**. Oxford, 1997.

FARSANI, H. M.; MOINZADEH, A.; TAVAKOLI, M. Mnemonic Effectiveness of CL-motivated Picture-elucidation Tasks in Foreign Learners' Acquisition of English Phrasal Verbs. Theory and Practice in Language Studies, Volume. 2, No. 3, p. 498-509. 2012. Academy Publisher, Finland.

FRIENDS, **episódio 1**, temporada 1 e **episódio 2**, temporada 2. Criado por: David Crane e Marta Kauffman. Produção: NBC. DVD, IMDB, 1994 e 1995.

GARDNER, D.; DAVIES, M. **Pointing out Frequent Phrasal Verbs: A corpus-based analysis**. Tesol Quarterly. Volume 41, n. 2. June, 2007.

GOMES, Maria L. de C. **A produção de palavras do Inglês com o morfema -ed por falantes de Português Brasileiro: uma visão dinâmica**. 2009. Curitiba. Universidade Federal do Paraná.

HART OF DIXIE, **episódio 1 e 8**, temporada 1. Criado por: Leila Geirstein. Produção: the CW. DVD, IMDB, 2011.

HERD, W.; JONGMAN, A.; SERENO, J. **Perceptual and production training of intervocalic /d, r, r/ in American English learners of Spanish.** University of Kansas, 2013.

KLUGE, D. C. et al. **Percepção de sons de língua estrangeira:** questões metodológicas e o uso dos aplicativos PRAAT e TP. *Revista Letras*, Curitiba, n. 88, p. 171-188, jul./dez. 2013. Editora UFPR. 2236-0999 (versão eletrônica)

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, Volume 18, Issue 2, Junho 1997, p. 141–165. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>. Acesso em: agosto de 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English. *Applied Linguistics*, Volume 27, Issue 4, 2006, p. 590–619. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/aml029>. Acesso em: Agosto de 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. On the complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in understanding the second language acquisition process. *Bilingualism: Language and Cognition*. Volume 10, Issue 1, março 2007 p. 35-37. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S136672890600277X>. Acesso em: março de 2018.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How languages are learned.** 3rd edition. OUP, 2006.

LIN, P. M. S.; ADOLPHS, S. **Sound Evidence: Phraseological Units in Spoken Corpora.** In: BARFIELD, A.; GYLLSTAD, H. (Eds.). *Researching Collocations in Another Language: multiple interpretations.* p. 34-48. Palgrave Macmillan, London. 2009.

LIN, P. M. S. **The Phonology of Formulaic Sequences: a review.** In: WOOD, D. (Ed.), *Perspectives on formulaic language: acquisition and communication.* 2010. p. 174-193. Continuum, London. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259695764_The_Phonology_of_Formulaic_Sequences_A_Review. Acesso em: junho de 2017.

LIN, P. M. S. **Sound Evidence: The Missing Piece of the Jigsaw in Formulaic Language Research.** *Applied Linguistics*, 2012, Volume 33, Issue 3, p. 342-347. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259695914_Sound_Evidence_The_Missing_Piece_of_the_Jigsaw_in_Formulaic_Language_Research. Acesso em: junho de 2017.

MODERN FAMILY, **episódio 2**. Temporada 1. Criado por: Christopher Lloyd e Steven Levitan. Produção: ABC. DVD, IMDB, 2010.

NISHIDA, G. Sobre Teorias de Percepção da Fala. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Paraná, 2012.

OLIVEIRA, R. A. **Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções**. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.) Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 13-34.

PAIVA, V. L. M. O. **Caos, complexidade e aquisição de segunda língua**. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.). Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 187-203.

PAIVA, V. L. M. O; CORRÊA, Y. **Sistemas Adaptativos Complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**. ReVEL, volume 14, n.27, 2016 [www.revel.inf.br].

PETTER, M. **Linguagem. Língua, linguística**. In: FIORIN, J. L. (org.) Introdução à Linguística I. Objetos teóricos. Contexto, 2008.

KLUGE, D. C.; RAUBER, A. S.; RATO, A.; SANTOS, G. R. **Percepção de sons de língua estrangeira: questões metodológicas e o uso dos aplicativos PRAAT e TP**. Revista Letras, Curitiba, n. 88, p. 171-188, jul./dez. 2013. Editora UFPR.

RAUBER A. S.; RATO, A.; KLUGE, D. C.; SANTOS, G. R. **TP: teste de percepção**. Software livre. Versão 3.1. Worken, 2012.

SILVA, T. C.; GOMES, C.A. **Teoria de Exemplos**. In. HORA, D.; MATZENAUER, C. L. Fonologia, Fonologias: uma introdução. Contexto, 2017.

SIYANOVA-CHANTURIA, A.; MARTINEZ, R. **The Idiom Principle Revisited**. Oxford, 2014.

SPRINGFIELD! SPRINGFIELD! Movie and tv scripts. Disponível em: <https://www.springfieldspringfield.co.uk/>. Último acesso em: 05 de outubro de 2018.

THE BIG BANG THEORY, **episódios 08 e 10**. Temporada 10. Criado por: Chuck Lorre e Bill Prady. Produção: Warner Bros. DVD, IMDB, 2016.

WRAY, A. **Formulaic Language in Computer-supported Communication: Theory Meets Reality**. Language Awareness. Volume 11, No. 2, 2002.

7. APÊNDICES

1. Questionário pré-teste (utilizado nos testes piloto e final)

Questionário pré-teste

Prezado (a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

1) Local de nascimento (cidade e estado):

2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região?

3) Escolha o seu grupo de idade:

() 15 a 20 anos () 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos

4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?

5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?

6) Em qual nível de proficiência você se considera?

() pré-avançado () avançado () fluente

7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?

() sim. () não.

Se sim, qual país? _____

E por quanto tempo?

() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano

8) Qual variedade do inglês você usa mais?

() americano () britânico.

Por quê?

9) Você tem contato diário com a língua inglesa?

() sim. () não.

Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)

10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?

Reading Writing Listening Speaking

11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?

sim. não.

Se sim,

qual(is)?

Nível de proficiência:

Muito obrigada pela sua participação!

2. Questionário pós-teste (versão do teste piloto)

Questionário pós-teste

1) Você acabou de fazer três tipos de teste. O que você achou mais difícil em cada tipo? Por favor justifique sua resposta.

Ex: altura do som, velocidade, tempo de resposta, etc.

a) Teste 1 (discriminação de expressões):

b) Teste 2 (identificação de expressões):

c) Teste 3: (transcrição de expressões):

2) E entre os três testes, qual foi mais difícil para você?

() teste 1 () teste 2 () teste 3

Por quê?

3) Você tem alguma sugestão para que esses testes sejam melhorados?

Muito obrigada pela sua contribuição!

3. Questionário pós-teste (utilizado no teste final)

Questionário pós-teste

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim () não ()
PUT IN	sim () não ()
GET INTO	sim () não ()
GET AHOLD	sim () não ()
LET UP	sim () não ()
GET ON	sim () não ()
GET OFF	sim () não ()
GET ALONG	sim () não ()
GET IN	sim () não ()
PUT ON	sim () não ()
GET OUT	sim () não ()
LIT UP	sim () não ()
PUT UP	sim () não ()
GET OUT OF	sim () não ()

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

Muito obrigada pela sua contribuição!

4. Respostas dos participantes no questionário pré-teste do teste final

10

UFPR

Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):
ESTADÃOVA, COITAVOVAS, SANTA CATARINA
- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? 2 ANOS
- 3) Escolha o seu grupo de idade:
 15 a 20 anos 21 a 26 anos 27 a 31 anos 32 a 36 anos
- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?
7 ANOS DE IDADE
- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?
13 ANOS
- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?
 pré avançado avançado fluente
- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?
 sim. não.
Se sim, qual país? _____
E por quanto tempo?
 1 a 3 meses 6 meses 1 ano mais de 1 ano
- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?
INGLÊS NORTE AMERICANO.
- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?
 sim. não.
Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)
MUSICAS, AMIGOS, JOGOS, REDES SOCIAIS, FILMES, SÉRIES...
- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?
 Reading Writing Listening Speaking
- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?
 sim. não.
Se sim, qual(is)? ESPAHOL.
Nível de proficiência: BÁSICO (ELEMENTAR)

Muito obrigada pela sua participação!

Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):
Paranaguá, Paraná
- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? Deis anos e cinco meses
- 3) Escolha o seu grupo de idade:
() 15 a 20 anos () 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos
- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?
Contato aos 10, doze, estudo formal aos 17
- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?
Aproximadamente cinco anos.
- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?
() pré avançado () avançado () fluente
- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?
() sim. () não.
Se sim, qual país? _____
E por quanto tempo?
() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano
- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?
Norte-americano na mídia e o inglês falado no campus.
- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?
() sim. () não.
Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)
Leitura, jogos e música.
- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?
() Reading () Writing () Listening () Speaking
(essays...)
- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?
() sim. () não.
Se sim, qual(is)? _____
Nível de proficiência: _____

* prática com transcrição

Muito obrigada pela sua participação!



Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):
Curitiba, PR
- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? A vida toda
- 3) Escolha o seu grupo de idade:
 15 a 20 anos 21 a 26 anos 27 a 31 anos 32 a 36 anos
- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?
8 ANOS DE IDADE
- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?
12 ANOS
- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?
 pré avançado avançado fluente
- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?
 sim. não.
Se sim, qual país? _____
E por quanto tempo?
 1 a 3 meses 6 meses 1 ano mais de 1 ano
- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?
UMA VARIEDADE MUITO GRANDE, INGLÊS AMERICANO, ~~FRÊS~~ O BRITÂNICO, AUSTRALIANO ASSIM COMO QUASE TODOS OS PAÍSES EUROPEUS
- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?
 sim. não.
Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)
PARA A FACULDADE, TRABALHO e ENTRETENIMENTO APENAS. (JOGOS, MÚSICA, MÍDIA)
- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?
 Reading Writing Listening Speaking nenhuma
- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?
 sim. não.
Se sim, qual(is)? JAPONÊS
Nível de proficiência: BÁSICO 1

Muito obrigada pela sua participação!



Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):

Porto Alegre - RS

- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? 5 anos

- 3) Escolha o seu grupo de idade:

() 15 a 20 anos () 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos

- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?

13

- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?

10 anos

- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?

() pré avançado () avançado () fluente

- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?

() sim. () não.

Se sim, qual país? _____

E por quanto tempo?

() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano

- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?

Americano. Tivi um relacionamento com uma americana.

- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?

() sim. () não.

Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)

Jogos, notícias, vídeos, música etc. Maior parte do conteúdo que vejo na internet é em inglês

- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?

() Reading () Writing () Listening () Speaking

- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?

() sim. () não.

Se sim, qual(is)? Espanhol

Nível de proficiência: A2

Muito obrigada pela sua participação!



Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):

Curitiba, Paraná

- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? 21

- 3) Escolha o seu grupo de idade:

() 15 a 20 anos 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos

- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?

8 anos

- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?

13 anos

- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?

() pré avançado () avançado fluente

- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?

() sim. não.

Se sim, qual país? _____

E por quanto tempo?

() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano

- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?

Inglês norte-americano.

- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?

sim. () não.

Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)

Em aulas, jogos, músicas, filmes e contato com amigos

- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?

() Reading () Writing () Listening Speaking

- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?

sim. () não.

Se sim, qual(is)? Espanhol e Libras

Nível de proficiência: Elementar em ambas.

Muito obrigada pela sua participação!



Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

1) Local de nascimento (cidade e estado):

Curitiba - Paraná.

2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? 20 anos.

3) Escolha o seu grupo de idade:

() 15 a 20 anos () 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos

4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?

10.

5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?

10.

6) Em qual nível de proficiência você se considera?

() pré avançado () avançado () fluente

7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?

() sim. () não.

Se sim, qual país? _____

E por quanto tempo?

() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano

8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?

Norte americano e britânica.

9) Você tem contato diário com a língua inglesa?

() sim. () não.

Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)

Amigos, filmes, músicas, redes sociais, dar aula, estudar.

10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?

() Reading () Writing () Listening () Speaking

11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?

() sim. () não.

Se sim, qual(is)? Alemão e Libras.

Nível de proficiência: Básico 2 e Básico 2 respectivamente.

Muito obrigada pela sua participação!



Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):

SANTA MARIA - RS

- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? 6 ANOS.

- 3) Escolha o seu grupo de idade:

() 15 a 20 anos () 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos

- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?

8 ANOS DE IDADE.

- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?

APROXIMADAMENTE 20 ANOS.

- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?

() pré avançado () avançado () fluente

- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?

() sim. () não.

Se sim, qual país? _____

E por quanto tempo?

() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano

- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?

O AMERICANO, MAS MAIS TALVEZ PELA FORTE INFLUÊNCIA DOS USA EM NOSSO PAÍS. PROCURO ESCUTAR INGLÊS DOS MAIS VARIADOS LUGARES.

- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?

() sim. () não.

Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)

MUITO NA UNIVERSIDADE, MAS TAMBÉM ATRAVÉS DE MÚSICA, JOGOS E FILMES.

- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?

() Reading () Writing () Listening () Speaking

- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?

() sim. () não.

Se sim, qual(is)? FRANCÊS, ESPANHOL

Nível de proficiência: INTERMEDIÁRIO EM AMBAS.

Muito obrigada pela sua participação!



Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):
Rio de Janeiro - RJ
- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? 24 anos
- 3) Escolha o seu grupo de idade:
() 15 a 20 anos () 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos
- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?
5 anos
- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?
25 anos
- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?
() pré avançado () avançado () fluente
- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?
() sim. () não.
Se sim, qual país? Nova Zelândia
E por quanto tempo?
() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano
- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?
Inglês americano, porque é a língua (ou variedade dela) mais presente nos filmes, séries e músicas que eu consumo.
- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?
() sim. () não.
Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)
No trabalho, com música, jogos e filmes/séries, bem como ~~em~~ livros e páginas da Internet.
- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?
() Reading () Writing () Listening () Speaking
- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?
() sim. () não.
Se sim, qual(is)? Alemão
Nível de proficiência: Intermediário

Muito obrigada pela sua participação!



Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):
SÃO SEBASTIÃO - SÃO PAULO
- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? 12 ANOS
- 3) Escolha o seu grupo de idade:
() 15 a 20 anos () 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos
- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?
12 ANOS
- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?
APROXIMADAMENTE DOIS ANOS E MEIO
- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?
() pré avançado () avançado () fluente
- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?
() sim. () não.
Se sim, qual país? _____
E por quanto tempo?
() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano
- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?
BRITÂNICO - VARIEDADE ESTUDADA NA UNIVERSIDADE
NORTE-AMERICANO - MAIS UTILIZADO NA ESCOLA E NO TRABALHO.
- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?
() sim. () não.
Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)
AMIGOS, MÚSICA, JOGOS E NA UNIVERSIDADE.
- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?
() Reading () Writing () Listening () Speaking
- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?
() sim. () não.
Se sim, qual(is)? _____
Nível de proficiência: _____

Muito obrigada pela sua participação!



Questionário pré-teste

Prezado(a) participante,

Muito obrigada pela sua colaboração na participação deste teste de percepção, que faz parte de uma pesquisa de Mestrado. Antes de fazer o teste, por favor, responda as questões abaixo.

- 1) Local de nascimento (cidade e estado):
LINS (SP)
- 2) Há quanto tempo você mora em Curitiba e/ou região? HÁ 7 ANOS E MEIO
- 3) Escolha o seu grupo de idade:
() 15 a 20 anos () 21 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos
- 4) Quantos anos você tinha quando começou a estudar/ter contato com o Inglês?
8 ANOS
- 5) Há quantos anos você estuda/tem contato com o Inglês?
18 ANOS
- 6) Em qual nível de proficiência você se considera?
() pré avançado () avançado () fluente
- 7) Você já viveu em algum país de língua inglesa?
() sim. () não.
Se sim, qual país? _____
E por quanto tempo?
() 1 a 3 meses () 6 meses () 1 ano () mais de 1 ano
- 8) Qual(is) variedade(s) do inglês você está mais acostumado a ouvir? Por quê?
AMERICANO, BRITÂNICO, AUSTRALIANO
- 9) Você tem contato diário com a língua inglesa?
() sim. () não.
Se sim, como você utiliza o inglês? (ex: com familiares, amigos, jogos, música, etc.)
JOGOS, FILMES, VÍDEOS, AULAS (SOU PROFESSOR), MÚSICA.
- 10) Qual das habilidades é a mais difícil para você?
() Reading () Writing () Listening () Speaking
- 11) Você tem conhecimento ou proficiência em outras línguas além do Português e Inglês?
() sim. () não.
Se sim, qual(is)? ALEMÃO
Nível de proficiência: BÁSICO (MUITO BÁSICO!)

Muito obrigada pela sua participação!

5. Respostas dos participantes no questionário pós-teste do teste final

Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT IN	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET INTO	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET AHEAD	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
LET UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET ON	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OFF	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET ALONG	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET IN	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT ON	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OUT	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
LIT UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OUT OF	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

- DIFERENCIAR "GET IN" DE "GET INTO"

- NO COMEÇO UMA LEVE DIFICULDADE NO PHRASAL VERB: "PUT".

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

FRIENDS - CHANDLER?

THE BIG BANG THEORY - LEONARD.

Muito obrigada pela sua contribuição!



Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
PUT IN	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET INTO	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET AHEAD	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
LET UP	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET ON	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET OFF	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET ALONG	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET IN	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
PUT ON	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET OUT	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
LIT UP	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
PUT UP	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET OUT OF	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

"Let up a...!" foi bem rápido e demorou um instante para eu
processar "let up" que é bem raro de se usar.

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

Não... não sou muito assídua com séries.

Muito obrigada pela sua contribuição!

Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT IN	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET INTO	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET AHEAD	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
LET UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET ON	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OFF	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET ALONG	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET IN	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT ON	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OUT	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
LIT UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OUT OF	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

A frase envolvendo "LET UP" soa muito como "LET HIM...", porém a opção "LET IN" não era adequada, como seria uma abreviação de um pronome, não um phrasal verb.

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

"GET INTO A BUILDING..." reconheço de "The Big Bang Theory, Leonard. Porém não assisto séries, algumas vezes soam familiares devido a anúncios de episódios que escutei acidentalmente.

"PUT UP A FIGHT" me lembra o filme "FIGHT CLUB", mas não uma série.

Muito obrigada pela sua contribuição!



Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim (x)	não ()
PUT IN	sim (x)	não ()
GET INTO	sim (x)	não ()
GET AHEAD	sim (x)	não ()
LET UP	sim ()	não (x)
GET ON	sim (x)	não ()
GET OFF	sim (x)	não ()
GET ALONG	sim (x)	não ()
GET IN	sim (x)	não ()
PUT ON	sim (x)	não ()
GET OUT	sim (x)	não ()
LIT UP	sim (x)	não ()
PUT UP	sim (x)	não ()
GET OUT OF	sim (x)	não ()

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

Um dos áudios foi bem difícil, acredito que o phrasal verb usado foi 'get off'.

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

Reconheci que um dos áudios era da série The Big Bang Theory, porém não assiste com muita frequência.

Muito obrigada pela sua contribuição!



Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
PUT IN	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
GET INTO	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
GET AHEAD	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
LET UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
GET ON	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
GET OFF	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
GET ALONG	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
GET IN	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
PUT ON	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
GET OUT	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
LIT UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
PUT UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()
GET OUT OF	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	()

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

Sim. A expressão "let up" eu entendi como "let off".

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

Reconheci os personagens da série *The Big Bang Theory*, ~~na~~ série a qual eu assisto. Algumas ~~de~~ outras voce pareciam familiares.

Muito obrigada pela sua contribuição!



Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim (✓)	não ()
PUT IN	sim (✓)	não ()
GET INTO	sim ()	não ()
GET AHOLD	sim ()	não (✓)
LET UP	sim (✓)	não ()
GET ON	sim (✓)	não ()
GET OFF	sim (✓)	não ()
GET ALONG	sim (✓)	não ()
GET IN	sim (✓)	não ()
PUT ON	sim (✓)	não ()
GET OUT	sim (✓)	não ()
LIT UP	sim ()	não (✓)
PUT UP	sim (✓)	não ()
GET OUT OF	sim (✓)	não ()

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

As frases com 'get out of' eu identifiquei pelo contexto, mas foram 2s que eu achei mais difícil.

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

Sheldon Cooper e Leonard de The big ben theory.

Muito obrigada pela sua contribuição!



Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT IN	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET INTO	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET AHEAD	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
LET UP	sim	<input type="checkbox"/>	não	<input checked="" type="checkbox"/>
GET ON	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OFF	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET ALONG	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET IN	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT ON	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OUT	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
LIT UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
PUT UP	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>
GET OUT OF	sim	<input checked="" type="checkbox"/>	não	<input type="checkbox"/>

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

UM DOS ÁUDIOS ERA MUITO RÁPIDO E CURTO E NÃO SEI SE CONSEGUI DETECTAR MUITO BEM.

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

LEONARD FROM THE BIG BANG THEORY AND SHELDON FROM THE SAME SHOW. THE OTHERS I WAS NOT SO AWARE OF. ONE OF THE EPISODES WAS THE ONE WHICH THEIR ELEVATOR HAD BROKEN DOWN.

Muito obrigada pela sua contribuição!

Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim (x)	não ()
PUT IN	sim (x)	não ()
GET INTO	sim (x)	não ()
GET AHOLD	sim (x)	não ()
LET UP	sim (x)	não ()
GET ON	sim (x)	não ()
GET OFF	sim (x)	não ()
GET ALONG	sim (x)	não ()
GET IN	sim (x)	não ()
PUT ON	sim (x)	não ()
GET OUT	sim (x)	não ()
LIT UP	sim (x)	não ()
PUT UP	sim (x)	não ()
GET OUT OF	sim (x)	não ()

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

Let up foi a mais difícil, apesar de não ter sido muito problemática, porque é a que eu menos uso dentre todas as expressões.

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

Reconheci Friends e The Big Bang Theory, assisti as duas mas acompanhei Friends por mais tempo.

Muito obrigada pela sua contribuição!



Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
PUT IN	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET INTO	sim (<input type="checkbox"/>)	não (<input checked="" type="checkbox"/>)
GET AHEAD	sim (<input type="checkbox"/>)	não (<input checked="" type="checkbox"/>)
LET UP	sim (<input type="checkbox"/>)	não (<input checked="" type="checkbox"/>)
GET ON	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET OFF	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET ALONG	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET IN	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
PUT ON	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET OUT	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
LIT UP	sim (<input type="checkbox"/>)	não (<input checked="" type="checkbox"/>)
PUT UP	sim (<input type="checkbox"/>)	não (<input checked="" type="checkbox"/>)
GET OUT OF	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

Friends, Regularmente.

Muito obrigada pela sua contribuição!

Questionário pós-teste.

- 1) Muito obrigada por participar desse teste de identificação! Abaixo, há a lista de *phrasal verbs* que você acabou de ouvir, em diferentes contextos. Por favor, assinale se você já os conhece ou não:

GET UP	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
PUT IN	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET INTO	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET AHOLD	sim (<input type="checkbox"/>)	não (<input checked="" type="checkbox"/>)
LET UP	sim (<input type="checkbox"/>)	não (<input checked="" type="checkbox"/>)
GET ON	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET OFF	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET ALONG	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET IN	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
PUT ON	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET OUT	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
LIT UP	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
PUT UP	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)
GET OUT OF	sim (<input checked="" type="checkbox"/>)	não (<input type="checkbox"/>)

- 2) Teve alguma palavra e/ou expressão que foi difícil para você? Por favor justifique sua resposta.

"Put in" foi um pouco difícil de entender pois veio em fim de frase e a qualidade do estímulo foi baixa. "Get into" também foi estranho porque o falante uniu os sons (get "inna") e eu fiquei indeciso entre "in" e "into".

- 3) Os estímulos que você ouviu são provenientes de diversas séries americanas. Você reconheceu alguma série ou algum personagem específico? Você assiste alguma delas?

The Big Bang Theory's Leonard and Sheldon. Não assisto essa série mas já assisti. Não reconheci as outras. Tenho a impressão que uma delas é Seinfeld, mas não tenho certeza.

Muito obrigada pela sua contribuição!