



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

**MATHEUS LIMA MENDES**

**AVALIAÇÃO DE INTELIGIBILIDADE, COMPREENSIBILIDADE E GRAU DE  
SOTAQUE ESTRANGEIRO DO INGLÊS-L2 DE ALUNOS BRASILEIROS DO 6º E 9º  
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SISTEMA BILÍNGUE DE ENSINO**

**FORTALEZA**

**2024**

MATHEUS LIMA MENDES

AVALIAÇÃO DE INTELIGIBILIDADE, COMPREENSIBILIDADE E GRAU DE  
SOTAQUE ESTRANGEIRO DO INGLÊS-L2 DE ALUNOS BRASILEIROS DO 6º E 9º  
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SISTEMA BILÍNGUE DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

FORTALEZA  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- M492a Mendes, Matheus Lima.  
Avaliação de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro do inglês-L2 de alunos brasileiros do 6º e do 9º anos do ensino fundamental em sistema bilíngue de ensino / Matheus Lima Mendes. – 2024.  
114 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior.
1. Inteligibilidade. 2. Compreensibilidade. 3. Grau de Sotaque Estrangeiro. 4. Bilinguismo. 5. Projeto Educacional Bilíngue. I. Título.

CDD 410

---

MATHEUS LIMA MENDES

AVALIAÇÃO DE INTELIGIBILIDADE, COMPREENSIBILIDADE E GRAU DE  
SOTAQUE ESTRANGEIRO DO INGLÊS-L2 DE ALUNOS BRASILEIROS DO 6º E 9º  
ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SISTEMA BILÍNGUE DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Aprovada em 20/06/2024

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Profa. Dra. Pamela Freitas Pereira Toassi  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Marcia Regina Becker  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

A Deus.

À minha mãe, Cláudia.

À minha avó, Maria José.

A mim mesmo, por todo o esforço.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Ronaldo, pela excelente orientação, e, por ter conduzido, tão pacientemente, as reflexões, os momentos de debate e as tempestades de ideias referentes a esse trabalho, que foi elaborado de forma árdua e vigorosa. Agradeço, de forma profícua, a maneira como o professor foi acessível durante todo o período de orientação, com respostas via WhatsApp, videoconferências, explicações acerca do RStudio e das análises estatísticas com seus modelos de regressões e os respectivos usos na pesquisa linguística. Findo por dizer que me sinto grato ao professor por ter trazido amenidade a um momento turbulento e cheio de ansiedade.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) por ter concedido a oportunidade de estudos e obtenção de um grau de nível de pós-graduação.

À Profa. Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi, por ter aceitado compor esta banca de defesa e pelo tempo concedido à leitura deste trabalho.

À Profa. Dra. Marcia Regina Becker, pela disponibilidade em compor minhas bancas de qualificação e defesa e por colaborar com o desenvolvimento deste trabalho.

À Coordenação Bilíngue da organização educacional em que trabalhei por 3 anos e tive o prazer de conhecer de perto a aplicação do projeto e das técnicas de ensino de inglês que serão perpetuadas em minha vida profissional, mesmo que em outros modelos pedagógicos. À Coordenadora Bilíngue, Bárbara, especialmente, gostaria de agradecer, por ter provido os meios necessários para que a pesquisa fosse aplicada com os alunos da instituição e pelo gerenciamento do contato com os pais e responsáveis. Ainda, agradeço-a pela doçura no tratamento com os professores bilíngues tão necessária para uma convivência parcimoniosa e uma pedagogia frutífera. Seus resultados são como um pomar saudável que decorre do seu agir exímio enquanto profissional.

À Coordenação Pedagógica da organização educacional, por ter assistido de perto o processo de aplicação da pesquisa.

Aos pais e responsáveis dos alunos bilíngues, que se mostraram prestativos e engajados na participação desta pesquisa.

Aos alunos bilíngues, que eram outrora do 6º e do 9º ano, anos finais do ensino fundamental, por terem mostrado tanto entusiasmo, dedicação e plenitude durante a execução das tarefas propostas nesse experimento. Deixo o meu mais sincero desejo de sucesso para

todos os excelentes alunos que foram escolhidos minuciosamente por mim para o grande êxito desse estudo que revela tanta importância no cenário do ensino bilíngue na cidade de Fortaleza, no Ceará.

Aos ouvintes que dedicaram tempo de suas rotinas ocupadas para responder aos formulários enviados com os áudios e as tarefas desse estudo.

A minha grande amiga, Juliana Lopes Gurgel, por ter me auxiliado com suas significativas contribuições acerca dos métodos e das técnicas de investigação linguística. Suas orientações foram um porto seguro em meio a um mar bravio. O meu sucesso nessa obtenção de título reflete o bom trabalho que você desempenhou, e desempenha, não só comigo, mas com todos os alunos de sua consultoria linguística.

A minha colega de PPGL, que virou uma grande amiga durante esse percurso tão cheio de desafios e recompensas. Talita, muito obrigado por estar sempre disposta a discutir, a pensar, a refletir e a indagar sobre os caminhos de nossas pesquisas. Nossas conversas se tornaram contribuições acadêmicas valiosíssimas e iluminaram esse caminho. Desejo todo o sucesso do mundo para você e sua família.

Aos meus colegas e grandes amigos do projeto bilíngue, Samara, Gabriela, Roberta e Felipe, que me incentivaram e sempre me ouviram nos momentos de queixas e indecisões, além de todo o companheirismo, desejo os meus mais sinceros votos de gratidão.

Aos meus amigos pessoais, Geyson, Jefferson e Keliane, por estarem sempre ao meu lado independente da tempestade adversa ou da sombra fresca em que pudéssemos repousar a cabeça, só tenho a agradecer todos os momentos de troca e afeição.

A todos os amigos apoiadores do meu sucesso e encorajadores do mundo acadêmico, que ouviram minhas indagações e me deram suporte na condução deste estudo.

À colega Lívia Barreira, por ter mediado o contato entre eu e os ouvintes participantes do experimento.

## RESUMO

A influência da língua inglesa no cenário internacional é inegável. Desde trocas comerciais até a escolha de filmes em cartaz no cinema, a língua inglesa está e esteve, desde há bastante tempo, traduzida na nossa cultura, na economia, no turismo, no entretenimento, entre outros. A sala de aula é um dos espaços em que o inglês exerce influência. Fundamentado pela lei, o ensino dessa língua estrangeira ganha diversas formas e usa de tecnologias diferentes para alcançar o objetivo principal, criar uma comunidade de falantes. Os projetos bilíngues, modalidade da educação bilíngue, surgem nesse movimento com o intuito de formar alunos como cidadãos globais e integrais, integrando o ensino de um idioma ao currículo da língua materna. Neste estudo, buscamos verificar de que forma os aprendizes pertencentes a esses projetos conseguem executar atividades orais em língua inglesa. O intuito do presente estudo foi avaliar as dimensões da comunicação oral em língua inglesa (inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro) de dois grupos de alunos do ensino fundamental nos anos finais (6º e 9º anos) de um projeto bilíngue da cidade de Fortaleza. A operacionalização desses construtos teóricos foi validada com base nas definições propostas por Munro e Derwig (1995). Utilizamos uma metodologia qualitativa e quantitativa. Selecionamos um grupo de 17 alunos para participar da pesquisa: 8 do sexto ano e 9 do nono. Foram realizadas duas tarefas de produção semi espontânea: a) leitura de palavras isoladas; b) descrição de uma imagem. Além disso, os alunos responderam a formulários sobre seu histórico de aprendizagem. Os áudios foram ouvidos e julgados por um painel de juízes composto por quatro sujeitos nativos e residentes da Inglaterra. Os juízes também preencheram formulário sobre o tempo de residência em seu país e vivência com brasileiros. Os resultados quantitativos mostraram que os alunos de 9º ano atingiram um limiar de inteligibilidade maior que os do 6º para ambas as tarefas; o grau de dificuldade (compreensibilidade) não foi correlacionado diretamente pelo efeito da série/ano; e o grau de sotaque estrangeiro foi maior para alunos do 6º ano. Qualitativamente, em outra seara dos resultados desta pesquisa, além dos desvios de pronúncia, os mais comuns encontrados nas duas tarefas foram o uso de preposições e construções sintáticas. Sobre a pronúncia de certos fonemas, os sons de <th> se mostraram desafiadores.

**Palavras-chave:** inteligibilidade; compreensibilidade; grau de sotaque estrangeiro; educação bilíngue; projeto educacional bilíngue.

## ABSTRACT

The influence of the English language on the international scene is undeniable. From commercial exchanges to the choice of movies at the cinema, the English language is, and has been for a long time, translated into our culture, economy, tourism, entertainment and more. The classroom is one of the spaces where English has an influence. Underpinned by the law, the teaching of this foreign language takes on different forms and uses different technologies to achieve the main objective, creating a community of speakers. Bilingual educational projects, a type of bilingual education, have emerged in this movement with the aim of training students as global and integral citizens, integrating the teaching of a language into the mother tongue curriculum. In this study, we sought to ascertain how learners belonging to these projects manage to perform oral activities in English. The aim of this study was to assess the oral English language dimensions of two groups of elementary school students in the final years (6th and 9th grades) of a bilingual project located in the city of Fortaleza. The dimensions are intelligibility, comprehensibility and accentedness. The operationalization of these theoretical constructs was validated based on the definitions proposed by Munro and Derwig (1995). The methodology used was qualitative and quantitative. A group of 17 students were selected to take part in the research: 8 sixth graders and 9 ninth graders. Two semi-spontaneous production tasks were carried out: a) reading isolated words; b) describing a picture. In addition, the students answered questions about their learning history. The audios were listened to and judged by a panel of judges made up of four native English speakers. The panel of judges also filled in a form with information about how long they had lived in their country and had lived with Brazilians. The quantitative results showed that 9th graders reached a higher intelligibility threshold than 6th graders for both tasks; the degree of difficulty (comprehensibility) was not directly correlated to the grade effect; and the degree of foreign accent was higher for 6th graders. Qualitatively, in another area of the results section, the most common deviations from different natures found in both tasks in addition to pronunciation were the use of prepositions and syntactic constructions. On the pronunciation of certain phonemes, the <th> sounds prove to be challenging.

**Keywords:** intelligibility; comprehensibility; accentedness; bilingual education; bilingual educational project.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ranking de 113 países e regiões por competências em inglês.....	17
Figura 2 – Ranking dos países da América Latina por competência em inglês.....	18
Figura 3 – Detalhes da proficiência por país.....	19
Figura 4 – Pintura utilizada na Tarefa 2.....	52

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da pergunta 1.....	59
Gráfico 2 – Resultados da pergunta 2.....	59
Gráfico 3 – Resultados da pergunta 3.....	60
Gráfico 4 – Resultados da pergunta 4.....	61
Gráfico 5 – Resultados da pergunta 6.....	62
Gráfico 6 – Resultados da pergunta 7.....	63
Gráfico 7 – Resultados da pergunta 8.....	63
Gráfico 8 – Resultados da pergunta 9.....	64
Gráfico 9 – Resultados da pergunta 10.....	65
Gráfico 10 – Resultados da pergunta 13.....	67
Gráfico 11 – Resultados da pergunta 14.....	67
Gráfico 12 – Resultados da pergunta 15.....	68
Gráfico 13 – Percentuais de acerto na transcrição por variável <i>nível</i> .....	70
Gráfico 14 – Percentual de acertos por transcrição na variável <i>juiz</i> .....	71
Gráfico 15 – Percentual de acertos por transcrição na variável <i>palavra</i> .....	73
Gráfico 16 – Grau de dificuldade em função da transcrição.....	74
Gráfico 17 – Probabilidade prevista de transcrição correta entre os juízes e entre os níveis.....	76
Gráfico 18 – Percentual de cada opção do tipo de transcrição realizada por nível/ano.	78
Gráfico 19 – Probabilidades da variável Transcrição em função do nível/ano.....	79

Gráfico 20 – Percentual da escolha de cada opção da escala Likert para grau de Dificuldade na transcrição por nível/ano.....	81
Gráfico 21 – Probabilidades previstas pelo modelo para o grau de dificuldade.....	82
Gráfico 22 – Percentual da escolha de cada opção da escala Likert para grau de sotaque por nível/ano.....	83
Gráfico 23 – Probabilidades previstas pelo modelo para o grau de sotaque por nível/ano.....	85
Gráfico 24 – Percentual de desvios por série do ensino fundamental dos anos finais.....	91
Gráfico 25 – Tipos de desvios mais comuns entre as produções dos sujeitos do sexto e do nono ano.....	91

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos x Tempo de imersão no programa bilíngue.....	65
Tabela 2 – Coeficientes do modelo de regressão logística verificando possíveis efeitos de nível e juiz sobre a quantidade de transcrições certas na Tarefa 1.....	75
Tabela 3 – Coeficientes do modelo de regressão ordinal para Transcrição por nível/ano.....	79
Tabela 4 – Modelo de regressão para efeito de nível/ano no grau de Dificuldade na transcrição por nível/ano.....	82
Tabela 5 – Modelo de regressão para efeito de nível/ano sobre o grau de sotaque.....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Três principais tipos de aquisições bilíngue.....	24
Quadro 2 – Perfil dos sujeitos falantes da pesquisa.....	48
Quadro 3 – Perfil dos sujeitos ouvintes da pesquisa.....	49
Quadro 4 – Frases utilizadas na gravação dos áudios.....	50
Quadro 5 – Palavras da Tarefa 1 selecionadas para julgamento.....	51
Quadro 6 – Tempo de estudo em cursos livres de idiomas.....	61
Quadro 7 – Relato das experiências dos ouvintes com o falar brasileiro.....	69
Quadro 8 – Tipo de desvio/variação x Exemplos (respostas do formulário).....	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

BE	Bilingual Education
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Education First
EFL	English as a Foreign Language
EPI	English Proficiency Index
ESL	English as a Second Language
ILT	Interlanguage Talk
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MP3	MPEG Audio Layer III
MP4	MPEG-4 Part 14
SCD	Sistemas Complexo-Dinâmicos
SDC	Sistema Dinâmico-Complexo
SLA	Second Language Acquisition
SLM-r	Speech Learning Model (Revised)
UK	United Kingdom
UNO	Projeto Educacional Uno Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1.1</b>	<b>Um novo olhar sobre o ensino de língua inglesa</b> .....	16
<b>1.2</b>	<b>Bilinguismo, sujeito e Educação Bilíngue</b> .....	21
<b>1.3</b>	<b>Projetos educacionais bilíngues</b> .....	26
<b>1.4</b>	<b>Objetivos</b> .....	27
<b>1.5</b>	<b>Estrutura do trabalho</b> .....	29
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	31
<b>2.1</b>	<b>Inteligibilidade e os estudos de pronúncia</b> .....	31
<b>2.2</b>	<b>Compreensibilidade</b> .....	35
<b>2.3</b>	<b>Grau de sotaque estrangeiro</b> .....	37
<b>2.4</b>	<b>A língua como Sistema Complexo-Dinâmico</b> .....	39
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	46
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	46
<b>3.2</b>	<b>Delimitação do universo e do corpus</b> .....	46
<b>3.3</b>	<b>Procedimento de coleta de dados</b> .....	52
<b>3.4</b>	<b>Procedimento de análise de dados</b> .....	55
<b>4</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	58
<b>4.1</b>	<b>Análise dos resultados dos formulários</b> .....	58
<b>4.1.1</b>	<i>Formulário dos falantes</i> .....	58
<b>4.1.2</b>	<i>Formulário dos ouvintes</i> .....	68
<b>4.2</b>	<b>Análise quantitativa</b> .....	70
<b>4.2.1</b>	<i>Tarefa 1: Julgamento de palavras isoladas em frases</i> .....	70
<b>4.2.2</b>	<i>Tarefa 2: Descrição de uma imagem</i> .....	77
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
	<b>APÊNDICE A – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO</b>	

<b>ESTUDANTE DE PROJETO BILÍNGUE.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO OUVINTE.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE C – QUADRO DE COMENTÁRIOS ACERCA DA PERFORMANCE DOS FALANTES NO FORMULÁRIO 2: DESCRIÇÃO DE UMA IMAGEM.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE D – PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DO PROJETO BILÍNGUE EM QUE ESTUDAM.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO A – VARIEDADES DE BILÍNGUES TRADUZIDAS DE WEI (2000)</b>	<b>110</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Um novo olhar sobre o ensino de língua inglesa

A importância da língua inglesa no cenário mundial é inegável. Hoje, as comunicações acadêmicas, científicas, culturais e políticas são perpassadas pelo uso da língua em questão, especialmente com o intuito de divulgação de trabalhos e projetos em esfera global. É cada vez mais comum que programas de ensino de língua inglesa estejam inseridos no mercado nacional e internacional, em movimento de expansão, sejam em pequenas cidades, grandes metrópoles, universidades, escolas ou projetos de extensão.

A emergência de novas formas de comunicação, assim como o avanço do comércio internacional, criou a necessidade de interação entre diferentes povos, levando à possibilidade de mútuo entendimento entre falantes de diferentes línguas maternas e à motivação de trocas econômicas, sociais, culturais, políticas, de entretenimento, entre outras. A globalização nunca esteve tão presente em nossas vidas, mostrando-se ainda mais relevante em tempos de isolamento, quando, mesmo distantes, estivemos conectados de maneira *online*, no mundo virtual. Outrossim, não é mais necessário pensar numa realidade tradicional de ensino de línguas, de forma presencial, com turmas numerosas, envoltas num pequeno número de recursos. A pandemia da Covid-19 permitiu a ampliação de diferentes formas de ensino, especialmente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, como aulas *online*, reuniões *one-on-one*, jogos virtuais pedagógicos, entre outros.

O número de falantes não nativos de língua inglesa supera aquele de falantes nativos. Segundo relatos de Crystal (1997), com base em dados censitários do final do século passado, cerca de um quarto da população já era fluente ou competente no uso da língua inglesa globalmente. Os números aumentaram conforme sua previsão feita para o início dos anos 2000, cujo prognóstico era de que 1 bilhão e meio de pessoas falariam o inglês como língua franca, que é uma língua utilizada por falantes não nativos cujas primeiras línguas são diferentes como meio de comunicação. Hoje, de acordo com o site Statista<sup>1</sup>, com base nas informações da organização Education First sobre o índice *English Proficiency Index* (EF

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.statista.com/chart/26344/english-proficiency-levels-by-nation-according-to-ef-epi/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

EPI)<sup>2</sup> do mesmo ano, o inglês possui aproximadamente 1.4 bilhões de usuários, seja como primeira ou segunda língua, contra os 1.1 bilhões de falantes do mandarim<sup>3</sup> (Zandt, 2021). Esse número mostra um crescimento substancial, considerando outras línguas existentes ao redor do mundo. Em decorrência disso, desde a mais tenra idade, crianças são incentivadas a estarem em contato com a língua inglesa.

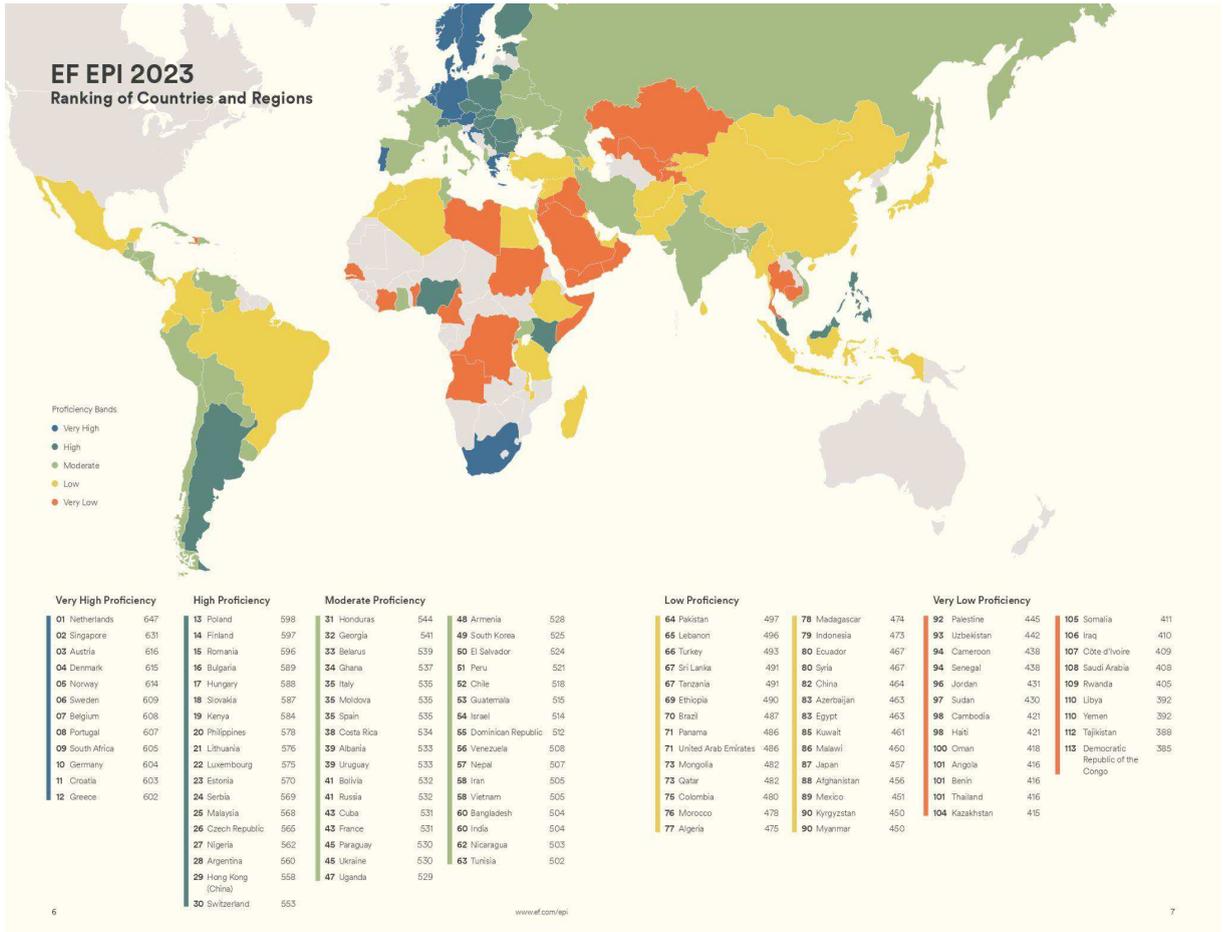
Sob um olhar mais apurado, no *ranking* global da EF Education First do ano de 2023, o Brasil ocupou apenas a septuagésima posição dentre os 113 países avaliados em todos os continentes, de acordo com o relatório da EF sobre o EPI de 2023. O país tropical destacou-se com o escore de 487 e está entre os países considerados *proficiência baixa* (do inglês, *low proficiency*) entre os ranqueados, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – *Ranking* de 113 países e regiões por competências em inglês

---

<sup>2</sup> O English Proficiency Index é um índice calculado a partir da análise dos dados coletados nos testes EF SET English, aplicados pela EF Education First, cujas pontuações podem variar de 1 a 800 escores. Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/epi/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

<sup>3</sup> Texto original: “English has approximately 1.4 billion first and second language speakers around the world against Chinese’s 1.1 billion”. Disponível em: <https://www.statista.com/chart/26344/english-proficiency-levels-by-nation-according-to-ef-epi/>. Acesso em: 26 abr. 2024.



Fonte: Relatório do EF English Proficiency Index (2023).

No ranking da América Latina, o Brasil figura apenas entre os últimos países listados na classificação, ficando atrás de países como El Salvador, Guatemala e República Dominicana. Distancia-se, portanto, por mais de cem escores, da Argentina, primeiro colocado da América Latina, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Ranking dos países da América Latina por competência em inglês

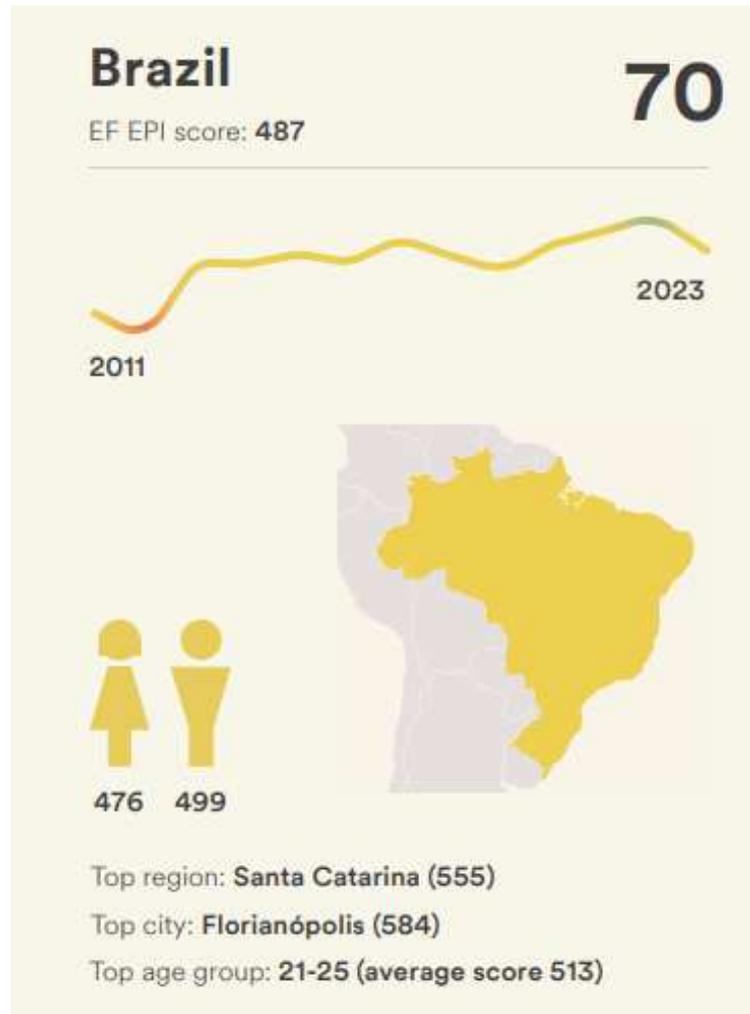


Fonte: Relatório do EF English Proficiency Index (2023).

Além do Brasil, outros países que aparecem entre aqueles de proficiência baixa são: Panamá, Colômbia, Equador e México. Esses dados podem revelar ainda que critérios como território e extensão territorial, políticas de diplomacia e internacionalização e massificação da língua estrangeira nos países podem influenciar positiva ou negativamente no nível de proficiência dos usuários da segunda língua naquele país.

No Brasil, a região que mais obteve êxito no teste das competências em inglês foi o estado de Santa Catarina, sendo Florianópolis a capital mais proficiente do país, com o escore de 584, acima da média do próprio território nacional, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Detalhes da proficiência por país



Fonte: Relatório do EF English Proficiency Index (2023).

Como podemos observar na Figura 3, o grupo de pessoas mais proficiente foi aquele que está entre os 21 e 25 anos de idade, com escore médio de 513, enquanto o sexo que obteve melhor resultado quanto à proficiência no inglês, ainda que com uma pequena diferença entre os dois grupos, foi o masculino, com 499, enquanto o feminino obteve um resultado de 476.

No que diz respeito às regiões e às capitais que aparecem no *ranking*, chama atenção o fato de que nem o Nordeste tampouco nenhuma de suas capitais, incluindo Fortaleza, aparecem no *ranking* das cidades mais prestigiadas no quesito competência em inglês. Esse dado revela que, apesar de todo o avanço do inglês como língua franca, ainda enfrentamos uma realidade local desafiadora no que concerne à difusão do ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica. Os projetos educacionais bilíngues tendem a preencher essa lacuna, com a mediação de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) para segunda língua (L2), promovendo um uso crítico e subjacente ao período de aquisição da língua materna (L1). O inglês no Brasil tem sido usado linguística, histórico e politicamente como segunda língua ou língua estrangeira, sendo usado no presente trabalho sob as abreviações ESL ou EFL, intercambiavelmente.

Outrora, a instrução acontecia de forma tradicional, por meio de cursos livres de idiomas, com carga horária específica de pouco mais de uma hora por dia, em dois dias da semana, ou durante aulas geminadas, aos sábados, pela manhã ou pela tarde. Contudo, antigas formas de ensino têm dado lugar a novas metodologias em ascensão, de acordo com necessidades logísticas, tecnológicas, ou mesmo pessoais dos indivíduos. Uma forma emergente de promoção do ensino de habilidades em língua estrangeira que tem crescido bastante no cenário nacional nos últimos anos é a Educação Bilíngue. Ainda que não seja consensual a definição do que consiste esse conceito, alguns trabalhos foram realizados com o objetivo de atender a critérios protocolares para que algumas escolas consigam obter o status de bilíngue.

## 1.2 Bilinguismo, sujeito e Educação Bilíngue

Para entender o surgimento da Educação Bilíngue ou Bilingual Education (BE), precisamos entender, mesmo que brevemente, a definição do que é um sujeito bilíngue do ponto de vista do desenvolvimento linguístico e cognitivo. É importante entender que a operacionalização do ser bilíngue perpassa o construto do bilinguismo, fenômeno sobre o qual iremos nos debruçar.

O bilinguismo tem sido amplamente definido na literatura a partir de critérios diversos. Uma de suas acepções mais conhecidas o define como a “capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua”<sup>4</sup> (TITONE, 1972 *apud* HARMERS; BLANC, 2000, p. 7). Há, também, concepções de bilinguismo mais antigas que levam em consideração a idade de aquisição da segunda língua (SLA), como aquela proposta no verbete *bilíngue* do Dicionário Oxford, em que o termo se refere a “um ser capaz de falar duas línguas igualmente bem”<sup>5</sup> (OXFORD, 2000, p. 117), especialmente pois as utiliza desde muito jovem.

---

<sup>4</sup> “the individual’s capacity to speak a second language while following the concepts and structures of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue

<sup>5</sup> A person who can speak two languages equally well

Para além disso, o fator *proficiência* desempenhou papel fundamental na conceituação operacional da definição de bilíngue. Para Bloomfield (1933, p. 55), o controle nativo de duas línguas é o que define alguém como bilíngue. Porém, ao longo dos anos, esse conceito se demonstrou multifacetado, por meio de múltiplas investigações de campo. De acordo com Marcelino (2009) o bilinguismo ainda não possui certa padronização conceitual, conforme o trecho a seguir:

O termo bilinguismo, por si só, já gera confusão. Hoje em dia, o termo é utilizado para se referir a duas línguas, seja uma palestra bilíngue (feita em duas línguas, ou com interpretação), um indivíduo que fale duas línguas e até mesmo um curso que forme falantes em duas línguas em determinada competência (Secretariado Executivo Bilíngue). (MARCELINO, 2009, p. 3).

Na maioria das proposições relacionadas a esse construto, o fator de *proficiência* é o guia para a construção de uma definição. O termo *bilíngue verdadeiro* foi usado por Grosjean (1982) e trata de um sujeito que faz parte de duas comunidades linguísticas e culturais diferentes e se vê inserido nelas por meio de sua relação com os outros membros integrantes. Ou seja, para além do quesito fluência, o pertencimento a duas comunidades linguísticas, considerando os aspectos sociais e culturais implicados nesse pertencimento, também passa a ser considerado como fator para a definição do ser bilíngue. Essa proposição corrobora com o que foi primeiro exposto por Thierry (1978), que postula que o “bilíngue real é alguém que é considerado como um deles pelos membros de duas comunidades linguísticas diferentes, estando, aproximadamente, no mesmo nível cultural e social” (THIERRY, 1978, p. 146).

Outros autores veem, em suas descrições exaustivas, a consideração de alguém bilíngue como um posicionamento num continuum onde, em um ponto, o falante consegue produzir mensagens completas em si mesmas, com enunciados significativos que induzem respostas existentes na língua; e, em outro ponto, a partir disso, uma gradação até o tipo de habilidade que favorece um sujeito a passar como nativo em diferentes situações ou ambientes comunicativos.

O que nos importa, no contexto da presente pesquisa, é analisar o sujeito bilíngue e seu conseqüente bilinguismo pelo ponto de vista da aquisição da L2. Portanto, elaboramos a seguinte pergunta: em que ponto da vida do sujeito bilíngue sua L2 foi adquirida? Para respondermos a essa pergunta, utilizamos denominações baseadas no modelo extenso de

ocasiões de aquisição de língua para sujeitos bilíngues proposto por Wei (2000), em que ele estabelece 37 tipos de bilíngues baseados no momento da aquisição da L2 (ver ANEXO A). Caso a resposta seja “em ponto concomitante”, ou “ao mesmo tempo”, podemos falar de *aquisição simultânea*, onde a L1 é adquirida simultaneamente à L2. Na condição da resposta à pergunta acima ser “depois”, consideramos o caso como um de *aquisição consecutiva*.

O período de aquisição da segunda língua e o modelo proposto por Wei (2000) pode trazer luz à questão das habilidades orais, que são mensuradas e abordadas na seção de resultados desta pesquisa. Até que ponto a aquisição simultânea ou tardia da L2 pode influenciar no limiar de inteligibilidade que um sujeito bilíngue obtém quando ouvido por um falante nativo? Os sujeitos em *aquisição simultânea* obtiveram melhores resultados que aqueles em *aquisição tardia* ou não foram objetos de impactos significativos?

Por motivos de reflexão e para tentar responder às perguntas, identificamos a necessidade de discutir um pouco mais esses dois modelos de aquisição. Ainda conforme exposto no trabalho de Marcelino (2009), os bilíngues simultâneos são:

(...) os que crescem em contato com duas línguas desde a primeira infância, e que têm maior chance de se tornarem falantes nativos em duas línguas. Os contextos favoráveis ao desenvolvimento deste bilíngue é exposição desde cedo em casa por um dos pais ou mesmo pelos dois, e contextos em que a língua de instrução é a L2, mais comum em escolas internacionais, ou mesmo como resultado de imigração. (MARCELINO, 2009, p. 5-6).

Sobre os bilíngues tardios, ou em *aquisição consecutiva*, o mesmo autor continua:

(...) aqueles que aprendem a L2 em um contexto diferente de escola bilíngue, possivelmente em institutos de idiomas, com aulas duas vezes por semana. Para este aprendiz, a L2 é principalmente um objeto de estudo, e embora possa ser utilizado posteriormente como ferramenta de obtenção de novos conhecimentos, não é a priori instrumento de obtenção de conhecimento, conforme abordagem de ensino utilizada na escola. (MARCELINO, 2009, p. 6).

Embora o autor trate os alunos matriculados em institutos de idiomas como sujeitos inseridos no modelo de aquisição bilíngue tardia e estabeleça uma contradição entre esse aluno e o aluno da escola bilíngue, vale ressaltar que nem sempre o aluno da escola bilíngue preenche o perfil de *aquisição simultânea*. Muitos alunos acabam entrando no sistema de educação bilíngue apenas nos anos finais do ensino fundamental, quando o sistema de avaliações orais e escritas se torna mais sólido. Ou, então, o aluno apenas é inserido no

modelo educacional bilíngue no sexto ano, mas teve aulas de inglês em institutos de idiomas desde a mais tenra idade, sendo assim, considerado como um sujeito bilíngue de *aquisição simultânea*. Em resumo, o que vale pontuar é que a idade deve ter um peso maior na classificação de um aluno como bilíngue do que o ensino em que o aluno em questão está inserido ou a frequência semanal de aulas que participa. Por outro lado, o sistema de ensino e a frequência semanal de aulas são importantes variáveis para a aferição da proficiência linguística e podem apresentar resultados relevantes sobre a análise das capacidades orais.

Outrossim, Marcelino (2009) ainda categorizou outro período de aquisição bilíngue, que pode ser entendido como uma intersecção entre a *aquisição simultânea* e a *consecutiva*, cujos sujeitos são chamados de *bilíngues consecutivos de infância*, sobre quem diz que:

(...) o mais provável de surgir como resultado da educação bilíngue no Brasil. Este aprendiz desenvolve a L2 em um contexto onde a língua é utilizada como veículo de comunicação, forma de constituição e de obtenção de conhecimento. A língua (L2) não é utilizada apenas como o objeto de estudo em si, mas passa a ser em grande parte, a língua de instrução também. O contexto em que o aprendiz está inserido, no entanto, é constituído de brasileiros, e, portanto, menos favorável para o uso da L2 todo o tempo, especialmente em momentos de interação entre as crianças e pré-adolescentes. (MARCELINO, 2009, p. 6).

De acordo com as classificações e definições encontradas em Marcelino (2009), sistematizamos os três principais tipos de aquisição bilíngue no Quadro 1:

Quadro 1 – Três principais tipos de aquisições bilíngue

<b>Tipo de aquisição</b>	<b>Descrição</b>
Aquisição simultânea	Crescem em contato com a língua desde a infância; contexto favorável à aquisição da L2.
Aquisição consecutiva	Aprendem a L2 após o período de aquisição da L1; usa a língua estrangeira como objeto de estudo e não meio de instrução; têm aulas em institutos de idiomas em detrimento da educação bilíngue.
Aquisição consecutiva de infância	Aprendem a L2 em escola bilíngue; usam a língua como forma de instrução, veículo de comunicação e obtenção de conhecimento.

Fonte: Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas (MARCELINO, 2009, p. 6).

Mesmo que diversas pesquisas tenham sido desenvolvidas no âmbito da colocação do bilinguismo e do sujeito bilíngue, o assunto não se esgota aqui. Como foge do escopo da presente pesquisa, e não há que ocorrer uma descrição exaustiva, é importante mencionar que existem outros aspectos a se levar em consideração para levantarmos uma hipótese do que seja o bilinguismo, a saber: competência, organização cognitiva, idade de aquisição, presença da L2, status, e identidade cultural (HARMERS; BLANC, 2000).

De acordo com Mackey (1972), o termo escola bilíngue vem sendo utilizado para cobrir uma diversa gama de realidades uma vez que se refere a diferentes modelos de instituições, como as Escolas do Reino Unido nas quais metade das disciplinas são ministradas em inglês, as Escolas da União Soviética em que, com exceção do Russo, todas as outras disciplinas são ministradas em língua inglesa. (MACKEY, 1972, *apud* GROSJEAN, 1982). A educação bilíngue, por sua vez, pode ser entendida, de acordo com Harmers e Blanc (2000, p. 189), como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”.

No Brasil, a nomenclatura escola bilíngue parece designar um certo tipo de sistema que busca atender uma demanda específica de pais imigrantes, de alto nível socioeconômico, a quem apraz servir um modelo de educação cujo objetivo é a imersão dos filhos desses imigrantes na língua materna de seus progenitores. Essa forma e fórmula de ensino tem por demanda manter a língua materna como uma herança. Sobre o assunto, Megale (2005), com base no exposto por Harmers e Blanc (2000) sobre os tipos de educação bilíngue, salienta que:

Escolas internacionais multilingües apresentam uma metodologia diferenciada e combinam duas, três ou quatro línguas no programa educacional, por exemplo, a Escola Internacional de Bruxelas, que é destinada principalmente a filhos de cidadãos europeus oriundos de diferentes países pertencentes à Comunidade Econômica Européia. Esta escola é dividida em diversos grupos linguísticos. As crianças iniciam a educação primária em sua respectiva L1, se esta for francês, alemão, italiano ou inglês. Se a criança tiver como L1 uma língua diferente destas, deve escolher uma delas para iniciar sua educação primária. Numa segunda etapa uma L2 é introduzida. (MEGALE, 2005, p. 10).

Por outro lado, a grande maioria das escolas particulares, desde o início da última década, tem aderido a um tipo de projeto que emula práticas de escolas bilíngues em menor escala. Esses programas são por vezes confundidos com a ideia que se tem de Escola

Bilíngue, como fundamentada acima. Entretanto, esses programas não focam em alguns aspectos da proficiência, da organização cognitiva, da identidade cultural e do dinamismo linguístico que uma escola bilíngue consegue fazer em decorrência do tempo reduzido de imersão na língua estrangeira, especialmente, o inglês. Sobre esse tipo de projeto, Morato, Ferreira e Pereira (2020) elaboram que:

Um programa bilíngue com um objetivo linguístico e cultural de transição é aquele que usa a língua e a cultura nativas do aluno apenas na extensão necessária para o aprendiz adquirir habilidades com a segunda língua e, assim, operar com o currículo regular, tratando a língua estrangeira como ferramenta no ensino dos conteúdos escolares de outras disciplinas. Em outras palavras, o currículo escolar não muda, apenas ganha a língua estrangeira como mais uma aliada. (MORATO; FERREIRA; PEREIRA, 2020, p. 200).

É válido mencionar que as escolas bilíngues que foram denominadas nos trabalhos acima, Marcelino (2009); Megale (2005) têm um perfil diferente daquele que essa pesquisa pretende avaliar. A escola bilíngue tem por principal característica o ensino das disciplinas em aulas que mesclam as duas línguas, simultânea ou consecutivamente, durante todo o período de aulas, como já mencionado; os projetos bilíngues - oriundos de uma situação mercadológica emergente nas escolas particulares - consistem em modelos de aula que duram apenas entre cinquenta a sessenta minutos, diariamente. A aula é ministrada em inglês e é veículo de obtenção de conhecimento para outras áreas do saber. Isto é, a língua estrangeira é utilizada como forma de meio e não fim. Os conteúdos de ciências, história, geografia e outras disciplinas específicas são mediados em inglês e provocam reflexão e aquisição de vocabulário além daquele proveniente do inglês geral de institutos de idiomas.

### **1.3 Projetos educacionais bilíngues**

Os projetos educacionais bilíngues têm por fundamental missão o pleno desenvolvimento das competências linguísticas do aprendiz, no que tange a oralidade, a escrita, o pensamento crítico e a criatividade em segunda língua. Segundo Uno Educação (2019), a educação bilíngue tem por objetivo principal a proposição de uma formação do aluno como cidadão global e integral, integrado ao ensino de um idioma e ao currículo da língua materna.

Nessa modalidade de ensino, o aluno tem imersão de pelo menos cinquenta minutos em língua inglesa, todos os dias, de acordo com os conteúdos propostos pela BNCC no ensino regular. Uno Educação (2019), que é administradora e prestadora de serviços para redes de projeto educacionais bilíngues no Brasil, afirma que “o principal diferencial é que, nesse contexto, o idioma é tratado como meio de acesso a temas que despertem o interesse dos alunos e sejam fundamentais para o seu desenvolvimento”. A temática das aulas varia de acordo com o segmento adotado, que vai da educação infantil ao ensino fundamental 2, em sua grande maioria. A questão cerne do projeto é não se tratar de um ensino tradicional de inglês focado na gramática. Na modalidade de educação bilíngue, por meio de programas bilíngues, o idioma é integrado às necessidades das discussões e projetos conduzidos em sala de aula. Em suma, as grandes diferenças entre os cursos ou instituições tradicionais de ensino de língua inglesa e as mais recentes, que estão em expansão, são o viés conteudístico, a frequência de encontros, e, conseqüentemente, a natureza do uso da própria língua.

Nesse sentido, de contexto diversificado de formas de propagação da língua inglesa, num mundo cada vez mais globalizado, em que o idioma figura como moeda de troca linguística e cultural, pouco é discutido sobre a operacionalidade dessas quer tradicionais, quer atuais formas de fomento da língua, sobretudo no que concerne a pronúncia – fator relevante no ato comunicativo. As avaliações de capacidades orais em inglês como língua estrangeira (EFL) ou segunda língua (ESL), na literatura, podem percorrer diversos caminhos. No presente trabalho, não faremos diferenciação quanto à denominação, utilizaremos, nesse caso, L2. Portanto, o que nos interessa para o presente estudo é investigar a produção e percepção de sons em segunda língua (L2) de acordo com três construtos importantes em relação à aquisição de L2: Inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro<sup>1</sup>.

#### **1.4 Objetivos**

Por isso, o objetivo central da presente pesquisa é avaliar o nível de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro de alunos brasileiros de projeto bilíngue em língua inglesa, de sexto e nono anos do ensino fundamental, por meio da análise da leitura e produção oral semi-espontânea. Como objetivos secundários para o presente trabalho, buscou-se apontar a relação entre o segmento educacional e a idade com o nível de produções orais inteligíveis/compreensíveis desses alunos bilíngues, na língua

estrangeira. Além disso, foram objetivos específicos deste trabalho mapear o grau de sotaque estrangeiro de falas de sujeitos em diferentes séries do ensino fundamental de um projeto bilíngue na cidade de Fortaleza. Ademais, reportar os principais desvios de pronúncia que resultem em ruídos de comunicação na língua estrangeira e interfiram no entendimento mútuo do ato comunicativo e, por fim, investigar influências da L1 na pronúncia da L2, sobretudo em período concomitante de aquisição de línguas materna e estrangeira, conforme a dinâmica do projeto bilíngue.

Levando em consideração que a performance oral de usuários de uma determinada língua estrangeira pode facilitar ou comprometer o entendimento mútuo durante uma situação comunicativa, e conforme a observância do fator pronúncia como componente linguístico de onde resulta todo o funcionamento do processo comunicativo acarretando em diferentes níveis de compreensão, propomos o problema abaixo e as seguintes questões de pesquisa: Qual é o nível de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro de alunos brasileiros, oriundos de projetos bilíngues, falantes de língua inglesa como segunda língua, das turmas de sexto e nono ano do ensino fundamental?

As seguintes reflexões foram suscitadas mediante questões que guiaram a investigação:

- a) De que forma o segmento educacional e a idade influenciam o nível de inteligibilidade e compreensibilidade da produção oral de alunos bilíngues?
- b) Em que grau podemos classificar as produções orais desses sujeitos como exibindo sotaque estrangeiro?
- c) Quais são os principais desvios de pronúncia que podem resultar em ruídos de comunicação na LE e interferir no entendimento mútuo do ato comunicativo?
- d) De que forma a L1 exerce influência na pronúncia em LE, sobretudo em período concomitante de aquisição de línguas materna e estrangeira, conforme a dinâmica do projeto bilíngue?

A partir das perguntas, elaboramos as seguintes hipóteses: a tarefa de leitura de frases realizada pelos alunos do sexto ano irá obter nível baixo ou limiar de inteligibilidade, compreensibilidade e alto grau de sotaque estrangeiro. As tarefas de leitura de frases, por outro lado, executadas por alunos do nono ano, irão apresentar um nível maior de inteligibilidade, compreensibilidade e menor grau de sotaque estrangeiro.

Conforme a dinâmica do programa bilíngue analisado, os alunos do ano final do ensino fundamental encontravam-se, cumulativamente, em período de maior imersão do que os participantes do sexto ano, por estarem inseridos no projeto desde sua implementação em 2017 – o que revelou estar positivamente relacionado aos maiores índices de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro. Dessarte, a idade também estará positivamente correlacionada ao segmento educacional.

Ainda, os excertos orais de alunos do sexto ano irão apresentar considerável/alto grau de sotaque estrangeiro e serão avaliados como sotaque forte, entoação imprecisa e não natural na escala de conceitos apresentada ao grupo de ouvintes durante a análise perceptual enquanto as produções espontâneas de alunos do nono ano irão apresentar considerável ou baixo grau de sotaque estrangeiro e serão avaliadas como fácil de entender, soando natural e com entonação precisa. Consequentemente, a aparição de vogais epentéticas em finais de palavras como *loved*, *danced*, pode contribuir para um baixo entendimento do registro oral, assim como a acentuação tônica inadequada das sílabas (*word stress*), a entoação imprecisa (*sentence stress*) e desvios do nível semântico. A aquisição de aspectos segmentais (sons individuais, ou fones) e suprasegmentais (o stress, por ex.) em segunda língua será refletida a partir dos desvios fonéticos apresentados e identificados por meio da análise perceptiva de ouvintes nativos da L2 em questão.

### **1.5 Estrutura do trabalho**

Este trabalho está dividido em quatro partes, além desta introdução. No capítulo 2, apresentamos os principais aportes teóricos que baseiam nosso estudo. A primeira parte deste capítulo diz respeito a construtos que suportam a análise em questão: (i) inteligibilidade, (ii) compreensibilidade; e (iii) grau de sotaque estrangeiro. A segunda parte trata da teoria que determina possíveis variáveis de dependência na questão do desenvolvimento linguístico e considera a língua, assim como, os seus falantes, como sistemas complexos dinâmicos, nomeadamente, Teoria dos Sistemas Complexos-Dinâmicos (SCD) (DEBOT; LOWIE; VESPOOR, 2011). No capítulo 3, descrevemos os materiais e os métodos utilizados na realização das tarefas e os procedimentos de execução e análise de dados. No capítulo 4, apresentamos os resultados obtidos nos testes de regressão estatísticos e as análises

qualitativas por meio de respostas dos formulários e percepções dos ouvintes. Por fim, no capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Inteligibilidade e os estudos de pronúncia

Ao averiguarmos os estudos que versam sobre os construtos teóricos acima citados, encontramos a grande lacuna em relação ao público escolhido. De fato, estudos anteriores estão sempre restringidos à investigação do público de universidades federais (alunos de graduação e pós-graduação); ou, em pequena parcela, aprendizes de instituições tradicionais de língua estrangeira, entendidos aqui como aqueles pertencentes aos cursos livres de idiomas. Pouca atenção foi dada ao fenômeno emergente dos projetos educacionais bilíngues e seus desdobramentos como ferramenta de propagação do ensino de língua estrangeira. Partindo desse ponto, o objetivo deste estudo é avaliar as capacidades orais, em especial a inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro, de alunos inseridos nesses projetos educacionais bilíngues em dois pontos de sua progressão fonético-fonológica, tomando por base os postulados do *Speech Learning Model* (FLEGE, 1995), em especial a sua versão revisada (SLM-r) (Flege; Bohn, 2021). Alunos de sexto e nono anos foram tomados como sujeitos bilíngues essenciais para análise em vista do tempo de contato com a língua e período de inserção no projeto bilíngue. A proposta principal é avaliar se os aprendizes do sexto e do nono ano conseguem ser compreendidos por meio de análise oitiva de frases e atividades de fala espontânea contendo segmentos sonoros da língua inglesa. Para além disso, os sujeitos bilíngues serão avaliados quanto à forma que contribuem qualitativamente para o entendimento mútuo no ato comunicacional, levando em conta que a língua inglesa não é a língua materna.

A inteligibilidade é mencionada em diversos estudos acerca da comunicação. Tentar mensurá-la empiricamente é tarefa bastante complexa uma vez que os resultados de análise partem da percepção pessoal do ouvinte, que, por sua vez, leva em questão aspectos linguísticos, sonoros e articulatórios de sua própria experiência. Kenworthy (1987, p. 13) já definia que “inteligibilidade é ser entendido por seu ouvinte interlocutor num dado tempo e numa dada situação”. Essa conceituação, além de antiga, foca no aspecto da percepção do ouvinte como central para o entendimento do construto da inteligibilidade. Entretanto, a característica de ser inteligível pode ser aplicada, também, à dimensão discursiva de um falante estrangeiro, ou de segunda língua, como proposto no presente estudo.

Embora o construto tenha sido (re)costurado diversas vezes, é provável que não haja uma definição coletivamente aceita do que seja a inteligibilidade. Para Catford (1950), a inteligibilidade dependia do grau de efetividade da comunicação demonstrada entre as duas partes de uma interação conversacional. Além disso, Catford (1950) propôs um limiar de familiaridade com a língua ou variação linguística envolvidas no ato interativo. Afirma que “mais familiaridade baixa o limiar de inteligibilidade do sujeito, isto é, faz com que a fala em questão seja mais acessível, reduz a resistência e assim permite ou evidencia maior inteligibilidade” (CATFORD, 1950, p. 14).

No presente estudo, o que se procura é estabelecer o quão efetivamente a pronúncia pode ser correlacionada com a inteligibilidade na dimensão comunicativa. Bansal (1969) articula o aspecto fonético-fonológico na definição do construto da inteligibilidade quando diz que “para ser inteligível, o falante deve articular seus sons e palavras claramente, tal que o ouvinte não tenha que parar para pensar o que a palavra quis dizer. As vogais devem ser pronunciadas com a qualidade correta e as consoantes devem ser bem marcadas e claras na sua articulação” (BANSAL, 1969, p. 15 *apud* NELSON, 2008, p. 300).

Num contexto de ensino de inglês como segunda língua, poderíamos pensar que o objetivo principal da aprendizagem seja soar como um falante nativo – noção esta que ainda reverbera em diversos ambientes de ensino. No entanto, quando a questão comunicativa é trazida à tona, muitos discutem que a tarefa principal de um falante não nativo de determinada língua seja comunicar-se efetivamente e de forma confortavelmente inteligível. Com base na noção exposta por Munro e Derwing (1995, p. 479), “a inteligibilidade refere-se à extensão na qual uma produção é entendida de fato”, podemos estabelecer o solo do qual a pesquisa percorrerá. A tarefa de inteligibilidade é mensurada de acordo com o objetivo principal do estudo. Geralmente, é feita com base na transcrição de frases ou excertos de fala (espontânea) após a escuta. Mais recentemente, alguns estudos utilizaram a repetição oral como forma de atestar a inteligibilidade dos enunciados.

No estudo de Albuquerque e Alves (2020), a operacionalização da tarefa de inteligibilidade é conduzida a partir do percentual de palavras corretamente reproduzidas pelos ouvintes que foram expostos a estímulos orais de dois falantes haitianos de Português Brasileiro (PB). Segundo o trabalho dos autores, a tarefa de reescrita ou transcrição do enunciado oral viabiliza outras variáveis que não dizem respeito somente à percepção de sons em outra língua, mas também aspectos de natureza cognitiva como falta de atenção,

problemas de viés ortográfico, etc. Logo, uma forma alternativa de operacionalizar os resultados de inteligibilidade das duas frases produzidas oralmente por esses falantes foi pedir para que o painel de juízes repetissem as palavras ouvidas.

Embora o termo inteligibilidade seja bastante utilizado para definir características da comunicação oral e escrita, nos estudos de pronúncia e análise perceptual não existe um consenso em relação à definição restrita do termo. Muitos teóricos se debruçaram sob o construto e tentaram intervir de maneira a melhor circunscrevê-lo no campo de aquisição em segunda língua (MUNRO, DERWING, 1995a, 1995b; DERWING, MUNRO, 2005; CRUZ, 2007; BECKER, 2013; ALBUQUERQUE; ALVES, 2020). Entretanto, há de se interpelar às diferentes análises para se entender o ponto de vista em que o presente estudo levanta suas hipóteses.

As definições a seguir foram contempladas diversas vezes em busca de se entender as dimensões da comunicação oral que fazem interferência no processo de entendimento mútuo entre os atores de uma determinada situação comunicativa. É válido notar que, dentre essas exposições, o tripé de Smith e Nelson (1985), que será bem explorado abaixo, foi um dos pilares nos estudos de inteligibilidade em estudos que se debruçam e investigam os construtos ao longo dos anos. A operacionalização da atual pesquisa se dará por meio do entendimento desse tripé, a priori, e pela execução do que propõe os autores Munro e Derwing (1995)

Catford (1950) define inteligibilidade em detrimento da eficácia de um enunciado. Para ele, ambas as ideias de inteligibilidade e eficácia são dimensões do discurso e estão inter-relacionadas aos atos de fala propostos por Austin (1975, p. 109) com as noções de locucionário, ilocucionário e perlocucionário – a saber, o ato de dizer uma frase em si, o ato executado na fala, e o ato provocado no interlocutor. Catford (1950, p. 8) define que o discurso é inteligível “se o ouvinte entende as palavras, ou seja, se a resposta é apropriada às formas linguísticas do enunciado”. Nesse sentido, a definição de inteligibilidade é restrita apenas à recepção do ouvinte. Enquanto isso, a eficácia pode ser entendida como a percepção do ouvinte em relação à intenção do falante. Em suma, o autor concorda que um enunciado consegue ser eficaz quando é inteligível.

Smith e Rafiqzad (1979) propõem uma conceituação operacional para o construto da inteligibilidade tendo em vista os procedimentos metodológicos que adotaram em seus estudos. Eles pontuam que a inteligibilidade é a “capacidade de entender a palavra ou as

palavras quando faladas/lidas no contexto de uma frase sendo falada/lida em velocidade natural” (SMITH; RAFIQZAD, 1979, p. 371). Os autores elaboraram um estudo com um grupo extenso de sujeitos nativos e não nativos falantes de língua inglesa, em que os autores aplicaram o teste Cloze como metodologia – os participantes precisavam preencher lacunas com as palavras que entendiam de excertos de fala e de leitura. A definição segue a proposta do estudo. É, também, a definição, similar a proposta de Catford (1950).

É válido notar que as definições propostas por diferentes linguistas para o construto variam de acordo com a metodologia adotada em seus respectivos experimentos. Por exemplo, em Smith e Nelson (1985), inteligibilidade é o reconhecimento da palavra ou enunciado. A inteligibilidade de fala é alta quando o ouvinte/leitor consegue copiar a passagem ou preencher as lacunas sem muitas dificuldades. A breve compreensão teórica é bastante parecida com os postulados de Catford (1950) e Smith e Rafiqzad (1979).

A confusão acerca da ausência de concepções teóricas de inteligibilidade encontrou no estudo de Smith e Nelson (1985) novas complementações. A grande contribuição dos autores mencionados acima diz respeito à inserção de um terceiro termo, além da compreensibilidade, que será discutido na próxima seção e é de suma importância para futuras pesquisas. À inteligibilidade e à compreensibilidade, eles também adicionaram interpretabilidade. Esta, refere-se ao “sentido por trás da palavra ou enunciado” (SMITH; NELSON, 1985, p. 334), e é alta quando o perceptor é capaz de reconhecer as intenções do autor.

Outra contribuição importante para ampliação do construto foi a de Kenworthy (1987) ao estabelecer que o entendimento das intenções do outro não é meramente uma camada de níveis diferentes, mas a própria comunicação – diferentemente da noção de eficácia de Catford (1950) e de interpretabilidade de Smith e Nelson (1985). É um tanto mais complexa do que os níveis de inteligibilidade ou compreensibilidade porque envolve as intenções que existem na mente da outra pessoa, enquanto os ouvintes devem fazer uso de todas as informações disponíveis para o entendimento das intenções do falante.

Jenkins (2000), por sua vez, entende inteligibilidade como uma faceta da comunicação que acontece entre falantes de diferentes línguas maternas por meio de uma língua estrangeira comum. Esta ancoragem do termo, no âmbito da comunicação entre pessoas não-nativas, estabeleceu os padrões para o que hoje podemos entender de estudos da língua franca, em que uma língua; hoje, a inglesa, fortalece-se como moeda de troca

econômica e cultural entre diversos países ao redor do mundo. Para a autora, a *Interlanguage Talk (ILT)* ocorre no contexto das interações entre falantes do inglês de diferentes L1s. De acordo com sua reformulação, a inteligibilidade é “a produção e o reconhecimento de propriedades formais das palavras e dos enunciados e, em particular, a habilidade de produzir e recepcionar a forma fonológica” (JENKINS, 2000, p. 78). Para atingir o status de inteligível, conforme postula, o enunciado é fortemente dependente da pronúncia. O sucesso entre falantes não-nativos é pré-condicionado pela forma fonológica. As noções acima seguem o regimento proposto por Smith e Nelson (1985).

## 2.2 Compreensibilidade

Assim como a inteligibilidade, outra noção importante para o entendimento de fatores que perpassam atos de interação em língua estrangeira é a de compreensibilidade, definida com base nas dimensões propostas para a compreensão mútua entre pares. De acordo com Munro e Derwing (1995, p. 478), “usamos o termo compreensibilidade para nos referirmos à percepção do ouvinte da dificuldade no entendimento de certas produções”. Em outras palavras, o julgamento sobre o quão compreensível o enunciado produzido por um falante é ocorre embasado no volume de esforços que o ouvinte fez para compreendê-lo.

Compreensibilidade também não é um construto atual. Foi primeiramente exposto por Smith e Nelson (1985). Ao passo que apontavam inteligibilidade como “o reconhecimento da palavra ou do enunciado” (SMITH; NELSON, 1985, p. 334), afirmaram que compreensibilidade é “o significado de uma palavra ou enunciado”. Bamgbose (1998) adiciona ao tripé de Smith e Nelson (1985), já descrito na seção anterior, algumas outras conceituações, quando põe em evidência alguns aspectos de inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade. Para ele, a inteligibilidade é explicada em termos de reconhecimento de uma expressão; compreensibilidade, o conhecimento de seu significado; e interpretabilidade, o conhecimento do que aquele significado quer dizer num contexto sócio-cultural.

O autor aglomera três dos elementos inter-relacionais em um prisma único. Para ele, inteligibilidade se refere ao “complexo de fatores que engloba reconhecer uma expressão, saber seu significado e saber o que o significado representa no contexto sociocultural” (BAMGBOSE, 1998, p. 11). É de lúcido entendimento que, nesse sentido, a categoria da

compreensibilidade acrescenta no tripé o significado de uma expressão, ressaltando-se sua representação sociocultural.

É válido ressaltar que alguns autores tomam como inteligibilidade, noções parecidas às conceituações de compressibilidade de outros autores. A exemplo, podemos citar James (1998, p. 212), que considerou como inteligibilidade a “acessibilidade do sentido literal, básico, conteúdo proposicional codificado em um enunciado”, noção bem similar às compressibilidades de ambos Smith e Nelson e Field.

Em 1995, Dalton e Seidlhofer estabelecem termos bastante ligados à própria inteligibilidade, que podem explicar um pouco da categoria de análise *compreensibilidade*. Para eles, para um enunciado ser etiquetado como “acessível” ou “aceitável”, à medida em que um interlocutor consegue fazer-se entendido por outro, isso resulta no status de enunciado bem-sucedido. Ademais, os autores consideram que o processo de desenvolvimento da pronúncia do falante de língua estrangeira depende de fatores sociais e psicológicos. Acessibilidade, continuam, não é determinada apenas por fatores inerentes ao ato de fala, em si, mas também pelas expectativas, atitudes e sentimentos do interlocutor “como experiência com o acento estrangeiro e tolerância ao baixo prestígio” (DALTO; SEIFLHOFFER, 1995, p. 10).

Apesar de muito recorrido ao longo dos anos, a noção de compreensibilidade mudou sutilmente em torno das contribuições teóricas. Pela lente de Field (2003), o construto indica “a extensão pela qual a mensagem de um falante é entendível graças a uma combinação de vocabulário apropriado, sintaxe correta (ou aproximada), pragmática sensível e domínio de características básicas da pronúncia” (FIELD, 2003, p. 35). Uma grande diferença entre o trabalho de Field e dos linguistas anteriores é o fato da atribuição do status de todo à inteligibilidade, e de parte à compreensibilidade.

Neste estudo, a noção de compreensibilidade que adotaremos para operacionalizarmos as variáveis de investigação será a de Munro e Derwing que propõe que o excerto de fala compreensível exige um determinado volume de esforço por parte do ouvinte. Esta mensuração na tarefa de compreensibilidade é geralmente feita por meio de escala Likert, com pontuação que varia de 1 a 9 pontos, em que 1 representa o menor esforço possível para compreensão de determinado enunciado, ou seja, “muito fácil de compreender” e 9, o grau de esforço mais elevado que um ouvinte teve para compreender uma fala, em outras palavras, “muito difícil de compreender”.

### 2.3 Grau de sotaque estrangeiro

É imprescindível falar de nível de sotaque estrangeiro quando avaliamos a fala. Munro e Derwing (1995) possuem um trabalho extenso sobre o assunto e discorrem sobre os aspectos presentes no discurso de aprendizes estrangeiros de língua inglesa. Munro e Derwing (2011) definem três dimensões do sotaque: (i) saliência; (ii) inteligibilidade; e (iii) compreensibilidade. Para os autores, a sensibilidade do ouvinte conta bastante para o reconhecimento de características do discurso oral. Eles concordam que os ouvintes são extremamente precisos ao identificar o gênero de um determinado falante, assim como conseguem classificar os falantes em mais jovens ou mais velhos, porém, é difícil para um ouvinte determinar a orientação sexual por meio da atividade de escuta. Munro e Derwing (2011), ao citarem o experimento de Flege (1984), corroboram com a ideia de que os ouvintes conseguem facilmente distinguir o discurso oral do falante nativo e do não nativo. No experimento citado, ouvintes não treinados puderam identificar os dois tipos de falantes com apenas 30ms de áudio e até após a escuta de gravações ao contrário. Consequentemente, análises de oitiva são de extrema confiabilidade e fidedignidade quando se tenta investigar o construto do nível de sotaque estrangeiro.

Trabalharemos com base na definição operacionalizada por Munro e Derwing (2011, p. 476), em que sotaque estrangeiro (*accent*) é “quão diferente o padrão de sons de fala comparado a uma variedade local”. Tal operacionalização foi ofertada levando em consideração a percepção de sons de fala. A avaliação de nível de sotaque estrangeiro acontece por meio de pontuação numa escala Likert.

Por mais que o sotaque seja tocante ao processo de comunicação mútua tanto quanto inteligibilidade e compreensibilidade, o campo ainda parece carecer de investigações sólidas na busca de uma independência teórica em termos de construto. É necessário levar em consideração aspectos sociais, etnográficos e culturais quando falamos de comunicação; entretanto, o viés identitário pareceu estar negligenciado no prisma teórico do campo. No tocante ao grau de sotaque ou acento estrangeiro, poucos estudiosos conceituam-no como tal, mas uma vasta maioria faz menção e/ou delinea aspectos relacionados a esse componente identitário, mas não o atribui como construto.

Kenworthy (1987) distribui papéis sociais e comunicativos para interagentes numa situação. Conforme a autora, a informação disponível numa situação comunicativa está igualmente dividida entre os interlocutores para uso mútuo na construção de sentidos. Essa informação compreende o conhecimento que o ouvinte tem sobre o(s) falante(s), sobre a situação, o conhecimento que o falante e o ouvinte compartilham, entre outros tipos. Nesse sentido, podemos considerar o sotaque estrangeiro como um tipo de conhecimento que é transmitido na sessão comunicativa. Embora não esteja disposto explicitamente, podemos inferi-lo pela natureza do conceito.

Quando Dalton e Seidlhofer (1995) supõem que aspectos sociais e culturais podem interferir na comunicação inteligível, elas também clarificam que o nível de sotaque estrangeiro (de pouco prestígio, sobretudo) pode acarretar falhas e ruídos. Ademais, elas introduzem aspectos do ouvinte, como sua postura em relação ao sotaque, que são importantes para a contribuição teórica dos construtos até então citados. Apesar disso, a subjetividade que resulta da definição é obstáculo para o estabelecimento de conclusões e uma definição firme que possa cooperar com as investigações.

James (1998) ressalta que no nível fonológico, o sotaque estrangeiro acentuado é considerado como obstáculo para a inteligibilidade. Ao mesmo tempo, Jenkins (2000) estabelece as bases de sua pesquisa levando em conta as diferenças de sotaque estrangeiro e o resultado da interação entre eles quando do uso da língua estrangeira comum – língua franca. Para ela, a inteligibilidade deve estar estreitamente associada com o sotaque estrangeiro no paradigma da *Interlanguage Talk (ILT)*.

Conforme descrevemos as acepções teóricas acerca dos três construtos alvos de investigação do presente estudo, pudemos averiguar certas similaridades que resultam na consistência para futuras análises ou diferenças que podem desestimular o trabalho de investigação oral. Contudo, é preciso formular outras definições que sejam atualizadas e estejam a par dos novos cenários de ensino de língua inglesa tal como língua estrangeira ou como língua franca, segunda língua, língua adicional, etc. Tracey Derwing e Murray J. Munro (1995a; 1995b; 2005; 2011), possuem um vasto trabalho sobre as implicações da inteligibilidade na fala de usuários não-nativos do inglês, com achados pertinentes em relação às observações supracitadas.

Para Derwing e Munro (2011), as dimensões do sotaque são várias. Conforme advertido, inteligibilidade “é, de forma geral, o grau de real compreensão de um enunciado

por um ouvinte” e que apesar de extremamente importante a inteligibilidade é “difícil de avaliar” (DERWING; MUNRO, 2011, p. 479). Enquanto no campo do segundo construto, compreensibilidade, os autores confirmam, é “a percepção do ouvinte de quão fácil ou difícil é entender uma determinada amostra de fala” (DERWING; MUNRO, 2011, p. 478). De acordo com os autores, é uma medida de julgamento de dificuldade. Finalmente, o sotaque estrangeiro é operacionalizado com base na percepção dos ouvintes do discurso. Adiantam que é considerado como “quão diferente o padrão dos sons de fala comparado com a variedade local” e “como outros pesquisadores, analisamos o acento estrangeiro quando ouvintes avaliam o discurso numa escala Likert” (DERWING; MUNRO, 2011, p. 478).

Ainda com base no trabalho extensivo de Derwing e Munro, podemos discorrer sobre sotaque estrangeiro da maneira em que é proposta pelos autores. Segundo eles, “ter um sotaque não é um sinal de baixa proficiência” e com isso “o fato de sotaques serem facilmente detectáveis não significa necessariamente que eles podem causar problemas de comunicação” (DERWING; MUNRO, 2011, p. 478). Concluindo, é importante enfatizar que “sotaque é sobre diferença, compreensibilidade é sobre o esforço dos ouvintes e inteligibilidade é o resultado final: o quanto o ouvinte realmente entende” (MUNRO; DERWING, 1995; MUNRO, 2008). Seguiremos, no presente estudo, os pressupostos acima, que foram elaborados e reelaborados pelos linguistas canadenses da Simon Fraser University – Murray J Munro e Tracey Derwing.

## **2.4 A língua como Sistema Complexo-Dinâmico**

Também chamada como Sistemas Dinâmicos, Sistemas Adaptativos e Sistemas Não-Lineares, a Teoria de Sistemas Complexos tem por característica principal seu status multifacetado e suas amplas ramificações em diferentes áreas de estudo. Pode ser aplicada não somente na Matemática, sua área de origem, mas é de vital importância, também, para entendimento de sistemas fora do escopo das ciências exatas. Alguns dos traços compartilhados entre os sistemas pela teoria representados são a complexidade, a dinamicidade, a adaptabilidade e a não-linearidade. A língua figura como integrante do escopo dos Sistemas Complexos, sobretudo no que tange ao desenvolvimento fonológico.

Sistemas são entidades compostas de partes que trabalham conjuntamente como um todo. Seu funcionamento depende de cada um dos seus subsistemas. A língua, por ser

complexa, é uma entidade que comporta subsistemas distintos. É constituída de dinamicidade pois, de acordo com De Bot, Lowie e Verspoor (2011, p. 8), a ideia de dinâmico é oriunda das “mudanças que um sistema sofre devido a forças internas e a energias externas a si mesmo”. Entre outras, as principais características inerentes a esses sistemas complexos e dinâmicos são: sensível dependência a aspectos iniciais, interligação completa, mudança através de reorganização interna e interação com o ambiente, mudança constante (às vezes caótica), estados de atração, iteratividade, propriedades emergentes.

Mínimos detalhes iniciais podem gerar grandes resultados ao observarmos diferentes performances em sistemas complexos dinâmicos (SCD). Neste caso, estaremos interessados no desenvolvimento em língua estrangeira. Ter pais falantes de uma língua estrangeira reflete no desempenho da L2 de seus filhos? Ter experiência prévia em um país falante de determinada língua auxilia na aprendizagem de L2? Como um efeito-borboleta, podemos pensar que situações iniciais estabelecem requisitos para resultados diferentes quanto à performance em L2.

Em um sistema complexo, todas as partes estão interligadas a todas as outras partes. Isso quer dizer que, se uma mudança ocorrer em uma das partes, todas as outras também serão alteradas. Ao pensarmos em língua como um SDC, a exemplo da mudança linguística, casos hoje institucionalizados, como as contrações *wanna*, *gonna*, *gotta*, do inglês, apresentam diferenças em sua estrutura (subsistema sintático), sua composição (subsistema morfológico), e sua pronúncia (subsistema fonológico). No que diz respeito a essa interligação, De Bot, Lowie e Verspoor (2011) afirmam que:

(...) isso não é o mesmo que dizer que todas as conexões entre os sistemas são igualmente fortes: alguns sistemas são apenas vagamente interligados, enquanto para outros sistemas as conexões são muito fortes e o impacto mútuo das mudanças serão igualmente efetivos. (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2011, p. 10)

Ainda na perspectiva das características supracitadas, De Bot, Lowie e Verspoor (2011) advertem que, mesmo não havendo uma linearidade e nem um objetivo no desenvolvimento da segunda língua, duas forças estão sempre operando sobre o sistema: interação com o ambiente e reorganização interna. Para os autores, é como um castelo de areia que, quando construído, devido a umidade da areia, parece estável e imóvel. À medida que o tempo vai passando, alguns fatores externos vão interagindo com a estrutura daquele castelo,

como a força do vento e a pressão do solo quando as pessoas o pisam; aos poucos, o castelo estará desmoronando.

Sistemas em desenvolvimento são dependentes de recursos para existirem. Assim como o cérebro precisa de oxigênio e nutrientes para sobreviver, a aprendizagem em segunda língua demanda recursos internos e externos, como, por exemplo, capacidade de memória e materiais didáticos, motivação, atenção, relação afetiva com a língua, ambiente, etc. Esses recursos também são interligados e podem alterar o comportamento desses sistemas.

Por falar em desenvolvimento de sistemas complexos, é válido mencionar as fases oriundas das mudanças internas dessas unidades. Utilizando o mesmo exemplo do castelo de areia, quando o ambiente começa a interagir com o sistema, podemos visualizar mudanças em seu estado. Por conta do vento, uma das torres do castelo pode ruir, mas nem todo o restante da estrutura permanecerá alterado. Isso indica um novo estágio daquele sistema – considerado na teoria como um atrator – com novas estruturas, e por conseguinte, diferentes interações entre as partes. O que parece constante sob o olhar exterior, apresenta variações no seu comportamento interno. Assim como o castelo de areia, o sistema linguístico que parece usufruir de estabilidade a quem possa olhar de fora, costuma ser dotado de mudanças linguísticas identificadas por quem o investiga. Em suma, os estágios, chamados atratores, constituem outra característica inerente aos sistemas complexos e dinâmicos.

A faceta complexidade diz respeito aos diversos elementos que compõem o sistema e ao fato de que seu funcionamento não é mera adição dos comportamentos de seus elementos; entretanto, resultado de uma interação iterativa dos elementos entre si e com o ambiente, como nos ilustra Lima Jr (2016). Cada componente linguístico tem seu próprio comportamento individual, como a sintaxe, a morfologia e a fonologia, por exemplo; a interação entre esses subsistemas faz com que a língua possa existir em seus usos sociais, de forma materializada ou virtual. Em comparação a essa perspectiva, Lima Jr (2016, p. 205) propõe que:

(...) os subsistemas fonético-fonológicos, como a articulação e o resultado acústico de vogais, consoantes, acento, entoação etc., têm comportamentos próprios, que individualmente não representam o comportamento holístico da produção. (LIMA JR, 2016, p. 205).

No presente estudo, podemos conceber os construtos de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro como pertencentes ao subsistema fonológico da língua, que está, em tempo real, interagindo com outros subsistemas de natureza morfológica, sintática, semântica e pragmática. A língua se mostra um perfeito exemplo de um sistema intrincado com possíveis variações ao longo de determinados períodos, e que, de forma longitudinal, pode mostrar-se em estágios de desenvolvimento e de declínio. A ideia de desenvolvimento linguístico apresentada por Larse-Freeman (1997) não demonstra caráter linear, como outrora percebido por alguns teóricos ao se tratar de aprendizagem. No campo de desenvolvimento de segunda língua, parte dos estudos de aquisição de segunda língua, há a observância do aspecto de múltiplos agentes interagindo iterativamente para que indivíduos executem atividades comunicativas.

Ainda, conclui que os falantes de uma língua estrangeira, de mesmo modo, podem contribuir com a teoria dos sistemas complexos ao analisar sua composição. O aprendiz de L2 é “formado por uma multidão de elementos que interagem entre si, entre eles a motivação, sua experiência com outras línguas, seu grau de letramento na língua materna, sua idade, seu desenvolvimento cognitivo, seu nível socioeconômico-cultural, sua exposição à L2 (...)” (LIMA JR, 2016, p. 206). Conforme os critérios estabelecidos até aqui, é substancial que correlacionemos as facetas de Sistemas Complexos com a investigação em desenvolvimento. À idade, ao segmento educacional e às motivações e históricos linguísticos dos alunos bilíngues, atrelar-se-ão as implicações de língua dos sistemas adaptativos, complexos, não-lineares e dinâmicos.

## **2.5 Estudos anteriores**

O falar brasileiro já foi investigado até hoje em inúmeras pesquisas acerca dos construtos da inteligibilidade, compreensibilidade e sotaque estrangeiro. Muito se sabe sobre as particularidades e detalhamentos que o compõem, sobretudo no tocante à língua inglesa. Entretanto, pouco foi investigado sobre como se dá o desenvolvimento linguístico em segunda língua (L2) e suas múltiplas facetas num campo que cresce cada vez mais em solo brasileiro, o evento dos projetos bilíngues. Com vistas a determinar uma projeção acerca do papel que esses projetos desempenham na perpetuação da cultura bilingue no Brasil, assim

como definir se a sua aplicação é importante no processo de manutenção de sujeitos bilíngues, a presente pesquisa tenta tomar conhecimento desse espaço

Vários estudos avaliaram as capacidades orais de aprendizes de língua inglesa, falantes do português brasileiro (PB), tomando por base os três construtos apresentados acima. Cruz (2014) analisou a fala de alunos do curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFPB). Suas produções foram avaliadas por duas ouvintes já familiarizadas com o falar brasileiro do inglês. O painel de juízes era composto por uma ouvinte norte-americana e outra camaronesa. Os resultados apontaram para maior familiaridade da ouvinte camaronesa em relação à fala das brasileiras avaliadas. O achado pode indicar proximidade entre dois sotaques não nativos.

Becker (2013) interpretou o construto da inteligibilidade sob o paradigma do inglês como língua franca, fruto de trocas comerciais e culturais, e aportou num painel de juízes compostos por ouvintes brasileiros que avaliaram qual era a fala mais inteligível entre falantes de diferentes línguas nativas. Os textos foram retirados da plataforma Speech Accent Archive, da George Mason University e lidos por falantes de inglês de quatro diferentes nacionalidades – escolhidas em virtude do grande número de relações internacionais com o Brasil; alemães, americanos, chineses e japoneses. Para cada nacionalidade, existiam dois leitores/falantes: um homem e uma mulher. Os resultados indicaram que o grupo de japoneses obteve menor índice de inteligibilidade entre os ouvintes brasileiros. Além disso, os alemães, chineses e americanos mantiveram relativa estabilidade de inteligibilidade independente de suas nacionalidades.

Assim como Becker, vários outros pesquisadores tentaram correlacionar o construto de inteligibilidade com o status da língua inglesa como língua franca. Podemos mencionar outros estudos que apontaram diferentes componentes do inventário fonético-fonológico do inglês e objetivaram achar outros ruídos e desvios fonológicos que impedissem a compreensão e inteligibilidade da fala, em sua maioria, por falantes brasileiros, entre eles (RODRIGUES, 2013; OLIVEIRA, 2014; BECKER; KLUGE, 2015; OLIVEIRA, 2015; JESUS, 2017; BETONNI; RIZZI, 2020).

Albuquerque e Alves (2020) problematizam o fato de que um número significativo de estudos sobre os construtos da inteligibilidade e compreensibilidade parecem não estar atrelados a uma concepção de língua, o que pode enfraquecer as definições teóricas assim como as metodologias de testagem dos construtos. Para os autores, quando se

correlaciona uma concepção de língua com os construtos a serem operacionalizados, o desenvolvimento linguístico é reconhecido. Se levarmos qualquer língua em consideração, poderíamos pensar que os falantes particulares e pertencentes àquela comunidade estão em constante desenvolvimento. Conforme advertem Albuquerque e Alves:

Ao alinharmos uma concepção explícita de língua aos construtos supracitados, assumimos uma noção de desenvolvimento linguístico que entende o ato de enunciar e compreender como complementares e dependentes de variáveis que acompanham falantes e ouvintes ao longo de suas vidas. (ALBUQUERQUE; ALVES, 2020, p. 6).

Além disso, após analisarem as falas em língua portuguesa de dois haitianos, outra variável surgiu como peça importante em busca da operacionalização desses construtos. O tempo de tomada de decisão auxiliou significativamente na análise dos dados relacionados aos outros dois construtos. Essa variável, que foi mensurada entre o término da escuta do estímulo oral até o início da resposta do ouvinte, não implicou, necessariamente, de acordo com as previsões do estudo, uma dificuldade de entendimento do estímulo oral. Entretanto, conjecturou-se que o tempo prolongado se refere ao emprego de estratégias cognitivas para a realização das tarefas de inteligibilidade e compreensibilidade. As estratégias supracitadas podem ter sido utilizadas de formas distintas pelos três grupos participantes da pesquisa – o de monolíngues, o de bilíngues usuários de inglês e português, e o de bilíngues português/francês. As estratégias usadas podem ser analisadas como mecanismos de decodificação das unidades de cada sentença. No *top-down*, as palavras que não foram entendidas a priori foram recuperadas pelo sentido da frase ao finalizarem a escuta da sentença; enquanto que na abordagem *bottom-up*, os outros ouvintes conseguiram construir a frase por meio das unidades menores, como fones, morfemas, etc.

Ademais, essa pesquisa também é importante quando da leitura analítica e descritiva de dados estatísticos sobre esses construtos. Após a aplicação de testes não-paramétricos sobre os dados coletados, pôde-se descobrir que, em um grupo, a média do percentual de palavras acertadas foi maior, enquanto a média do percentual da Escala Likert - usada para medição da compreensibilidade - foi maior para outro grupo, o que significa dizer que ambos os construtos são interdependentes entre si, e podem ser lidos de maneiras distintas.

O interesse pelo fenômeno da inteligibilidade na comunicação também confere valor ao cenário do inglês como língua internacional. Nesse âmbito, Fernandes (2009)

analisou as palavras com finalização em *-ed* do inglês para verificar quão inteligível eram as falas de brasileiros, aprendizes de inglês, por avaliação perceptual de portugueses e indianos, familiarizados com a língua em questão. No experimento, falantes brasileiros criaram histórias contendo palavras finalizadas em *-ed* e leram pequenos parágrafos. Os ouvintes tiveram que pontuar entre 1 e 3 a inteligibilidade da fala dos brasileiros e os resultados apontaram para a adição silábica em final de palavra nos segmentos que continham o final *-ed*. O fenômeno da epêntese mostrou que há uma certa demanda de ensino de determinado conteúdo de pronúncia com vias a melhorar a inteligibilidade de fala dos brasileiros. Outros estudos também se classificam no panorama do inglês como língua internacional ou estrangeira, entre eles os de (CRUZ, 2006; BARBOSA, 2013; JESUS; BRAWERMAN-ALBINI, 2017; CORREIA, 2019; HAUS, 2021).

Embora o número de estudos que prevejam resultados significativos em relação ao construto da inteligibilidade e suas implicações na comunicação em língua estrangeira esteja em ascensão, pouco ainda foi investigado sobre os programas educacionais bilíngues. Em outras palavras, a performance oral de alunos do ensino básico, sobretudo desses programas, não tem sido alvo de avaliações ou experimentos que busquem ampliar as perspectivas de análise e entender a sua inserção nesse nicho do ensino de língua inglesa. Além disso, é deficiente o banco de informações acerca de potenciais desvios de natureza fonético-fonológica que possam desligar o ouvinte da comunicação em língua estrangeira frente a falas ininteligíveis desse grupo específico. É escasso, também, o número de avaliações que busquem relacionar esses desvios com a idade desses falantes. A literatura carece de investigações que forneçam resultados para esse público. Sabendo disso, o presente trabalho pretende preencher essa lacuna à medida em que anseia fornecer dados sobre a inteligibilidade de fala de alunos pertencentes a esses projetos de imersão linguística. Dessarte, procura-se entender de que maneira a idade afeta o desempenho linguístico do aprendiz presente em Flege (1985). Ao adotarmos dois segmentos do segundo ciclo do ensino fundamental, propomos visualizar que aspectos tornam a comunicação inteligível e vice-versa, qual o nível de compreensibilidade por parte dos ouvintes e o nível de sotaque estrangeiro, assim como definido por Derwing e Munro (2011).

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma escola particular de Fortaleza, aplicante de programa educacional bilíngue pensado e idealizado pedagogicamente por outra escola parceira. A configuração dirigente da pesquisa tem por intuito averiguar as capacidades orais dos alunos inseridos nesse projeto, durante os anos finais do ensino fundamental. As avaliações orais estarão circunscritas em torno de três categorias de análise da comunicação no paradigma do inglês como língua estrangeira, a saber:

- a) nível de inteligibilidade;
- b) nível de compreensibilidade;
- c) grau de sotaque estrangeiro.

Assim, as tarefas de produção oral serão divididas em duas modalidades. Sejam elas:

- a) leitura de frase escrita em língua inglesa;
- b) contação de pequena história baseada na interpretação de uma imagem.

Ambas as tarefas contêm um inventário de fonemas da língua inglesa que fornece dificuldade de produção aos aprendizes brasileiros pelo ponto de vista da fonética articulatória. Os textos foram extraídos de planos de aula centrados em pronúncia e consciência fonológica em língua estrangeira conforme a prática de sons específicos.

#### **3.2 Delimitação do universo e do corpus**

Os sujeitos participantes foram divididos em dois grupos:

- a) falantes: 17 alunos dos anos finais do ensino fundamental: 8 alunos de 6º ano (seis do gênero masculino e dois do gênero feminino); 9 alunos de 9º ano (dois do gênero masculino e sete do gênero feminino);
- b) ouvintes: 4 falantes nativos britânicos (duas mulheres e dois homens).

É importante ressaltar que, em alguns quadros e gráficos do presente estudo, o número 20 aparecerá de forma direta ou indireta. De início, contávamos com a participação de vinte alunos nesse experimento, sendo dez do sexto ano, e dez do nono ano. O intuito era que

houvesse uma uniformização dos dados para posteriores análises quantitativa e qualitativa. Porém, em virtude da pandemia e da dificuldade em entrar em contato com as famílias, o número de participações neste estudo diminuiu, resultando na quantidade apresentada acima. Os formulários dos informantes, por sua vez, foram, à época, bem cedo no processo, respondidos por todos. Então, em algum momento poderão aparecer vinte respostas ao se somar a participação ou porcentagem total das respostas desses formulários.

Os falantes desta pesquisa são alunos de escola particular localizada no município de Fortaleza, integrantes de programa educacional bilíngue, dos segmentos de sexto e nono anos do ensino fundamental, distribuídos de forma relativamente equitativa: oito alunos do 6º ano; 9 alunos do 9º ano. A faixa etária dos alunos do sexto ano varia entre 10 e 11 anos; enquanto no escopo de alunos do nono ano, a faixa etária varia entre 13 e 15 anos. Os participantes em questão são oriundos de famílias de classe média, com fácil acesso à cultura, à literatura e às línguas.

Os alunos foram submetidos a teste de proficiência em língua inglesa que mede diferentes habilidades linguísticas; como compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita. A partir dos resultados dos testes, pudemos contemplar os dois grupos de sujeitos falantes: um do sexto, e um do nono ano, que foram produtores desses excertos orais para cada uma das tarefas correspondentes. O número em questão foi escolhido dadas as limitações de levantamento de dados e formação de grupos durante o período de pandemia da covid-19.

A priori, classificamos os estudantes em dois grupos: elegíveis e não-elegíveis para a participação no estudo. Para tanto, houve a aplicação do teste de nível Cambridge Young Learners em dois diferentes níveis (*A1 Movers* e *Key for Schools*) para medir as habilidades linguísticas dos alunos pertencentes ao sexto e nono ano da instituição escolar em questão. O teste mencionado segue modelo já familiar aos alunos: *Cambridge Test for Schools*, uma vez que, a cada dois anos, a escola mencionada administra esse teste em busca de averiguar o nível de desenvolvimento linguístico resultante das aulas do projeto bilíngue. O objetivo dessa aplicação foi selecionar os alunos para formar um dos grupos experimentais: o de falantes. O critério de corte ou seleção desses alunos foi a obtenção de escores necessários, de acordo com o padrão do teste escolhido, que os colocassem no nível de proficiência determinado dentro daquele recorte, fosse ele nível A1 ou A2. Uma vez que os alunos foram escolhidos, partimos para a segunda fase da coleta de dados.

Vale notar que alguns desses alunos já haviam tido contato com a língua inglesa anteriormente, por meio de imersão em cursos livres de idiomas ou por vivência temporária em país falante de língua inglesa. Tal informação pode figurar como importante variável na análise dos resultados. Além disso, a maior parte desses alunos está inserida no programa educacional bilíngue desde seu ponto inicial, especialmente aqueles que, oficialmente, foram parte da pesquisa. Ou seja, a idade de início da aprendizagem na L2 varia entre 6 a 7 anos, no segundo ano do ensino fundamental. Todos esses dados foram levados em conta como critérios de seleção de alunos para participação nesta pesquisa. Um formulário google foi enviado com caixas de seleção para que os participantes fossem marcando suas experiências prévias de aprendizagem em língua inglesa, tanto no projeto bilíngue que participam atualmente, quanto em cursos livres de idiomas.

Todos os participantes falantes desta pesquisa foram identificados com etiquetas no modelo *student1*, *student2*, *student3* (...) no formulário que continha suas produções orais de forma que não fossem identificados nenhum dado pessoal que pudesse enviesar o julgamento dos ouvintes.

O grupo de ouvintes britânicos selecionado para participar da segunda fase da pesquisa foi composto por pessoas que têm vínculo afetivo ou profissional com brasileiros, e, por conta de experiências interculturais, possuem familiaridade com o falar brasileiro do inglês. São habitantes da cidade de Sheffield, sexta cidade mais populosa da Inglaterra, localizada no condado de South Yorkshire, que, apesar do nome, fica localizado no norte de Inglaterra. Todos os participantes do grupo de ouvintes são pessoas de meia-idade. Esse perfil de ouvinte está inserido no círculo interno de Kachru (1985), em que constam países em que o inglês é a língua nativa e oficial.

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos falantes da pesquisa

Participante	Série	Idade	Gênero
Student1	6°	11	M
Student2	6°	11	M
Student3	6°	11	M
Student4	6°	11	F
Student5	6°	11	M

Student6	6º	11	M
Student7	6º	11	M
Student8	6º	11	F
Student1	9º	14	F
Student2	9º	14	F
Student3	9º	14	F
Student4	9º	14	F
Student5	9º	14	F
Student6	9º	14	M
Student7	9º	14	F
Student8	9º	14	M
Student9	9º	14	F

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 2, podemos visualizar, de forma sistemática, o perfil dos participantes da pesquisa que atuaram como sujeitos falantes, gravando áudios para julgamento do painel de juízes. Foram oito alunos do 6º ano, e nove alunos do 9º ano.

Quadro 3 – Perfil dos sujeitos ouvintes da pesquisa

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Tempo de residência</b>
ABC	73	F	73
DEF	68	M	68
GHI	33	F	33
JKL	41	M	41

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 3, podemos visualizar, de forma sistemática, o perfil do painel de juízes composto por dois homens e duas mulheres, e o seu tempo de residência em um país falante de língua inglesa, mensurado por meio do número de anos, respondido via Google Formulário. Vale ressaltar que todos os ouvintes da pesquisa são nativos da Inglaterra, com vasta experiência na percepção de diferentes sotaques do inglês oriundos do país em que

vivem. O ponto de convergência entre os adultos citados é a cidade de Sheffield, na região norte do país, onde todos residem no atual momento. Entretanto, pelo menos dois desses ouvintes são provenientes de outras regiões na Inglaterra, a saber, Nottinghamshire e Essex. A cidade de Nottinghamshire, por exemplo, fica localizada numa região mais central da Inglaterra, chamada de Midlands Oriental<sup>6</sup>, enquanto a famosa cidade de Essex, que também é conhecida por seus habitantes com sotaque extremamente particular, fica localizada no leste da Inglaterra.

O corpus, por sua vez, foi composto pelos textos lidos pelos alunos, que foram retirados de planos de aula disponíveis na internet que focam na prática sistemática de sons desafiadores para alunos no contexto da língua portuguesa uma vez que, ou esses sons não se mostram acessíveis em seu inventário fonético de L1, ou sua pronúncia em inglês está localizada em ambiente desafiador no aparelho fonador. De acordo com o Sistemas Complexos Adaptativos (LIMA JR, 2013), as características da língua estrangeira que são diferentes das da L1 tendem a ser assimiladas por estudantes estrangeiros com base nos traços que suas línguas maternas possuem, fazendo as devidas aproximações. Ponderamos escolher as frases utilizadas para a gravação dos áudios com base no argumento acima. Vale ressaltar que nesse grupo de frases, está apenas uma distratora, e as outras - aquelas que não foram utilizadas, obtiveram 100% de acerto durante a produção dos alunos. Então, não foram entendidas como material importante para o julgamento dos ouvintes. As frases utilizadas seguem no Quadro 4:

#### Quadro 4 – Frases utilizadas na gravação dos áudios

N.	Frase
1	It is his <b>thirteenth</b> birthday today
2	My brother <b>said</b> the weather is warmer in the south than in the north.
3	We will have a very nice trip.
4	The small ball <b>fell</b> in the cool pool
5	<b>Father</b> went around the apartment.
6	<b>Bring</b> me nine <b>things</b> .
7	<b>Throw</b> the ball over the wall.

<sup>6</sup> East Midlands.

- 8 Hello! Do I **know** you?
- 9 I saw the queen in the **winter**.
- 10 Do you **want** to fix the door or the floor?

---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda sobre a primeira tarefa, durante a oitiva dos quatro ouvintes britânicos, foram recortadas as seguintes palavras conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Palavras da Tarefa 1 selecionadas para julgamento

---

<i>Bring</i>	<i>Father</i>	<i>Fell</i>	<i>Know</i>	<i>Said</i>
<i>Things</i>	<i>Thirteenth</i>	<i>Throw</i>	<i>Want</i>	<i>Winter</i>

---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação aos sons desafiadores que cada palavra apresenta, podemos classificar da seguinte maneira: (i) o som do encontro [br] assim como (ii) o final *-ing* na palavra *bring*; (iii) a fricativa dental não vozeada [th], que causa desconforto e dificuldade na pronúncia de alunos brasileiros por não existir som igual ou similar em sua língua nativa, nas palavras *things*, *thirteenth* e *throw*; e a vozeada, como em *father* (iv) o som final [l], que tem pronúncia diferente daquela da L1 dos falantes participantes, como no exemplo *fell*; (v) as consoantes mudas, como no exemplo *know*, onde há a ausência do fone [k], representado pelo grafema *k*, e, portanto, não é pronunciado; (vi) o fone [w] que possui pronúncia diferente daquela do português; e, por fim, (vii) o *cluster* [thr], que é deveras presente na língua inglesa e provoca pronúncias desafiadoras para falantes brasileiros do inglês, como, no exemplo, *throw*.

Além disso, foi enviado aos alunos um Formulário Google<sup>7</sup> contendo quinze perguntas sobre o seu histórico de aprendizagem em língua inglesa e sobre a importância que, na opinião deles, o projeto bilíngue tinha em relação ao seu próprio desenvolvimento linguístico no inglês. Para o grupo de ouvintes dessa pesquisa também foi enviado um formulário<sup>8</sup> com o intuito de entender seus históricos e trajetórias de pertencimento à comunidade linguística onde residem e uso do inglês, além do grau de proximidade com falantes e o falar brasileiro do inglês.

---

<sup>7</sup> Cf. as perguntas do formulário no APÊNDICE A.

<sup>8</sup> Cf. as perguntas do formulário no APÊNDICE B.

Figura 4 – Pintura utilizada na Tarefa 2



Fonte: Welcome Collection.

Na Tarefa 2, os alunos foram expostos a uma figura e interpretam-na de acordo com o que entendiam do enredo que era retratado. Como podemos observar na Figura 4, há um homem cantando uma serenata para uma mulher que o observa à sua janela. Existe a incidência de uma queda na pintura, que os alunos interpretaram como resultado de um vaso que a mulher jogou em direção ao homem por não gostar de sua serenata. O acidente representado na imagem foi relatado pelos alunos com o intuito de fazê-los usar elementos linguísticos que indicassem uma narrativa a partir da pintura escolhida. Os ouvintes, por sua vez, teriam que julgar se entendiam ou não o que era reportado acerca da interpretação pessoal desses alunos e apontar quão difícil fora entender a narração da pintura por parte desses sujeitos bilíngues.

### 3.3 Procedimento de coleta de dados

O corpus oral analisado consta de duas tarefas produtivas: a leitura de frases extraídas de planos de aula centrados em pronúncia: produção de sons, contendo diferentes fones e fonemas da língua inglesa, especialmente aqueles desafiadores para esses sujeitos bilíngues brasileiros. Tanto os alunos de sexto ano quanto os do nono leram as frases, e suas

gravações foram submetidas para análise oitiva dos ouvintes britânicos. A partir da escuta desses trechos, os ouvintes puderam avaliar o quanto conseguiram entender do que foi falado e o quão difícil foi, com base no nível de esforço, entender o que foi dito.

Além disso, o grupo de falantes performou uma tarefa de inteligibilidade que consistiu na narração de uma história baseada em uma imagem. Os participantes, ao virem a imagem, deveriam construir uma narrativa e usar recursos linguísticos de modo que levassem os ouvintes ao entendimento da história, como, por exemplo, marcadores discursivos.

Anterior à participação nas duas tarefas de produção oral, os sujeitos da pesquisa, foram convidados a responder um Formulário Google contendo quinze perguntas que delineava o seu perfil enquanto aprendiz de L2. As perguntas tratavam sobre idade, segmento de escolaridade, nível de proficiência, tempo de residência fora do país (caso houvesse), tempo de imersão no programa bilíngue, estratégias de aprendizagem de inglês, interação com a língua fora da escola, parentes bilíngues, etc. O formulário em questão foi respondido pelos alunos de 6º e 9º anos e os dados qualitativos foram elencados na seção dos resultados.

Uma vez estabelecida a análise oitiva, os materiais utilizados foram de natureza virtual, devido, também, às regras de convívio social oriundas do período da pandemia global que atingia o mundo. Os textos das dez frases foram enviados para os alunos via e-mail junto com a descrição dos procedimentos da tarefa. De início, os alunos deveriam gravar áudios separadamente para cada frase, sem treino prévio e sem a possibilidade de repetição a não ser que, baseado em julgamento pessoal, considerassem que o áudio teria ficado impossível de compreender - ininteligível. Os áudios deveriam ser gravados em formato mp3, mp4, ou qualquer outro formato de áudio compatível com reprodutores de computador. Para os alunos do nono ano, o formato seguiu a mesma proposta. Eles foram guiados a gravar arquivos de áudio contendo as dez frases, que serviram como material de análise, por e-mail. O formato dos arquivos de áudio deveria ser o mesmo (mp3, mp4, etc.). Todo o processo aconteceu de forma virtual para respeitar as normas escolares de distanciamento social.

O primeiro contato com os alunos sobre as gravações de frases aconteceu no final de junho de 2022 – período de avaliações finais do segundo bimestre e quando eles se preparavam para o início das férias. Concomitante ao tempo gasto de estudo para as avaliações e às viagens das férias, poucos alunos retornaram o primeiro contato por e-mail com suas gravações finalizadas. Por conta da idade dos alunos, optou-se pelo não uso de um espaço físico além dos muros da escola. Com o retorno das aulas, foi possível realizar o

restante das gravações de áudio em sala de aula, em momento mais oportuno, quando aconteciam as verificações orais bimestrais do projeto bilíngue. Durante as avaliações orais, levamos os alunos em trios para a uma sala separada onde podiam interagir sobre o tema proposto daquela unidade ou projeto do período em questão. O ambiente era silencioso e mais apropriado ao objetivo da tarefa apresentada. O recurso que se mostrou disponível nesse cenário foi o aparelho telefônico, e o aplicativo utilizado foi o gravador de voz<sup>9</sup> do smartphone Iphone 11. Por meio desse dispositivo, pudemos finalizar as gravações das frases. Nesse modus operandi, expomos as instruções da tarefa de forma mais clara, repetimos a necessidade de ser uma gravação fidedigna, sem treinamento prévia e sem possibilidade de repetição, dadas as exceções em que os alunos tinham grande pausas ou hesitações e não conseguiam terminar a frase de forma que impedisse a compreensão do contexto geral no áudio. Por fim, os materiais que foram coletados para análise dos ouvintes foram os áudios oriundos dessas gravações.

No bimestre seguinte, realizou-se as gravações da segunda tarefa durante o período de verificações orais. Os alunos que compunham o grupo de falantes, ao virem uma projeção da imagem, elaboraram em, no máximo, duas tentativas, a descrição do evento que indicava a imagem. Os objetivos dessa segunda tarefa seria analisar inteligibilidade e compreensibilidade, assim como na primeira tarefa, mas também o terceiro construto teórico que é tema desta dissertação - a dimensão do sotaque.

Todos os arquivos de áudio foram compilados, de forma aleatória, no mesmo formulário. Nem todas as produções foram utilizadas. Afinal, se todas as palavras pronunciadas pelos 17 falantes tomassem parte do formulário de preenchimento, a tarefa dos ouvintes ficaria longa demais, de modo impraticável. De modo que, reiterando o exposto no quadro 3, das palavras selecionadas, as que não figuram no formulário google para análise dos ouvintes foram aquelas que não demonstraram conteúdo produtivo para o julgamento deles. A saber, as palavras *know*, *want* e *bring*. O formulário em questão continha os seguintes comandos: “Ouça o áudio e escreva a palavra que você ouvir”<sup>10</sup> e “Considerando a pronúncia: Quão difícil foi para entender a palavra?”<sup>11</sup>

À primeira questão, os ouvintes deveriam transcrever o que foi ouvido de forma objetiva. Para responder à segunda questão, eles deveriam localizar a produção numa escala

---

<sup>9</sup> Voice memo.

<sup>10</sup> Texto original: “Listen to the audio and write the word you hear”.

<sup>11</sup> Texto original: “Considering pronunciation, how difficult was it to understand the word?”.

de 1 a 5 que representava um contínuo entre “fácil compreensão” e “impossível de compreender”, sendo as categorias intermediárias representativas da ideia de “parcialmente compreensível”. Havia, também, a pergunta sobre a dimensão sotaque que objetivava fazer os ouvintes descreverem em que nível aquela produção exibia grau de sotaque estrangeiro. Numa escala de 1 a 9, eles deveriam selecionar a opção que melhor se adequasse como resposta ao comando: “Descreve a produção como tendo”,<sup>12</sup> em que a opção 1 seria considerada “sem sotaque”<sup>13</sup>, e o 9 seria considerado “sotaque extremamente forte”.<sup>14</sup>

### 3.4 Procedimento de análise de dados

Quando surgiram os questionamentos e a necessidade de uma tarefa de inteligibilidade isolada, os áudios precisaram ser editados, em recortes, auxiliados pelo aplicativo Audacity<sup>15</sup>. Quando rodados pelo aplicativo, os dados demonstraram falhas de reprodução por conta do formato utilizado pelo voice memo, que é nativo do smartphone usado na gravação dos áudios. Ocorre que, para além da mudança no formato dos áudios, o que não causara tanta perda na qualidade, algumas palavras-alvo eram tão curtas que não atingiam o limite mínimo de recorte do aplicativo Audacity. Mediante essa situação, quando os áudios foram cortados, eles tiveram que carregar consigo marcas de fala conectada<sup>16</sup>, isto é, os sons fronteiros às palavras isoladas, por vezes, apareciam também durante o áudio, quer no início ou no final. Esse detalhe pode ter afetado o julgamento dos ouvintes na tarefa de inteligibilidade.

Ademais, os ouvintes teceram comentários acerca da performance oral daqueles alunos em termos de nível de entendimento do áudio. Eles classificaram as falas em “difícil/fácil/impossível de entender” conforme o esforço que eles fizeram para compreender o que foi dito. Atribuíram, também, notas de 1 a 9, em escala Likert, acerca do grau de sotaque estrangeiro que cada áudio obteve, cujo objetivo era entender o grau de similaridade ou diferença entre aquele excerto de fala em relação à produção de um falante nativo. Nota-se que houve o uso de duas modalidades de escalas Likert. Na primeira tarefa, usou-se a do tipo

---

<sup>12</sup> Describe the enunciation as having.

<sup>13</sup> No accent.

<sup>14</sup> Extremely strong accent.

<sup>15</sup> Versão: Audacity 3.3.3. for Windows.

<sup>16</sup> Connected speech.

que vai de 1 a 5; enquanto na segunda, a que tem intervalo de 1 a 9. O uso de duas escalas Likert deu-se mediante à reflexão e percepção, ao longo do processo de coleta de dados, de que a escala de 1 a 9 é bem mais utilizada em estudos que operacionalizam as três dimensões orais selecionadas como objeto de estudo dessa pesquisa.

Tendo em vista o uso de diferentes variáveis preditoras neste estudo, assim como, a preexistência de fatores múltiplos que influenciam no resultado da proficiência de um indivíduo bilíngue, para a análise de dados, foi adotada a análise estatística, por meio de modelos de regressão ordinais, em que os valores de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro foram utilizados para ajustar tais modelo e verificados os possíveis efeitos. Em virtude da análise estatística numa pesquisa linguística, podemos corroborar o que Gries (2013) pontua que “nós vivemos num mundo multifatorial em que provavelmente nenhum fenômeno seja, de fato, monofatorial - é provável que apenas tudo esteja correlacionado com diversas outras coisas ao mesmo tempo.”<sup>17</sup>

Depois de recebidas as respostas dos ouvintes via Formulários Google, uma planilha foi criada de forma a organizar os dados que seriam importados para o RStudio. Para a Tarefa 1, foram catalogados os valores de 2 das 3 variáveis-resposta que nos interessa; quanto à inteligibilidade, consideramos as respostas dos ouvintes como certa ou errada, já em relação à compreensibilidade, entendemos o grau de dificuldade entre 1 e 5. Ainda foram criadas outras colunas para as variáveis “aluno”, “nível”, “juiz” e “palavra”.

Na Tarefa 2, os valores apontados nas variáveis preditoras foram um pouco diferentes daqueles usados na tarefa anterior. Além das colunas “participante”, “ano” e “juiz”, apareceram as 3 dimensões cujo resultado é o foco principal desta pesquisa. Na variável “transcrição”, em razão da natureza da tarefa, foram usados os descritores: razoável/ótimo/perfeito. Houve, no formulário desta tarefa, a incidência da variável “repetição”, que mensurava quantas vezes o ouvinte tinha tocado o áudio para poder entender o que tinha sido dito pelo falante, na busca para complementar o entendimento sobre o grau de dificuldade de cada participante. Para as duas últimas variáveis, “dificuldade” e “sotaque”, foi utilizada uma escala Likert de 1 a 9.

Com a análise das avaliações orais, pudemos compreender um pouco mais da correlação entre idade e segmento educacional no nível de inteligibilidade,

---

<sup>17</sup> We live in a multifactorial world in which probably no phenomenon is really monofactorial - probably just about everything is correlated with several things at the same time.

compreensibilidade de uma fala. Em suma, esperou-se contribuir teoricamente com os estudos de inteligibilidade.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Análise dos resultados dos formulários

A investigação aqui proposta parte do pressuposto de que a comunicação em segunda língua não precisa estar estreitamente associada aos modos nativos (*native-like*) de enunciar os sons do sistema. No panorama do inglês como língua franca, para que a comunicação aconteça de forma efetiva, ela precisa ser inteligível – confortavelmente entendível por ambas as partes, e compreensível – requerendo o mínimo esforço por parte do ouvinte. Além disso, o grau de sotaque estrangeiro corresponde às diferenças geográficas, regionais e étnicas que cada indivíduo possui ao pronunciar o conjunto de sons de uma determinada língua. Com base nesses três construtos e levando em consideração a emergência de programas educacionais bilíngues e a carência de estudos que versem sobre os alunos desse contexto específico, propomos a análise a seguir.

Esta análise tem por base dados de caráter qualitativos e quantitativos e deve ser entendida como uma forma de perceber variáveis que, ao mesmo tempo, possivelmente influenciaram o limiar de inteligibilidade e compreensibilidade - e grau de sotaque dos enunciados produzidos pelos sujeitos aprendizes de inglês em projetos bilíngues escolhidos durante essa investigação.

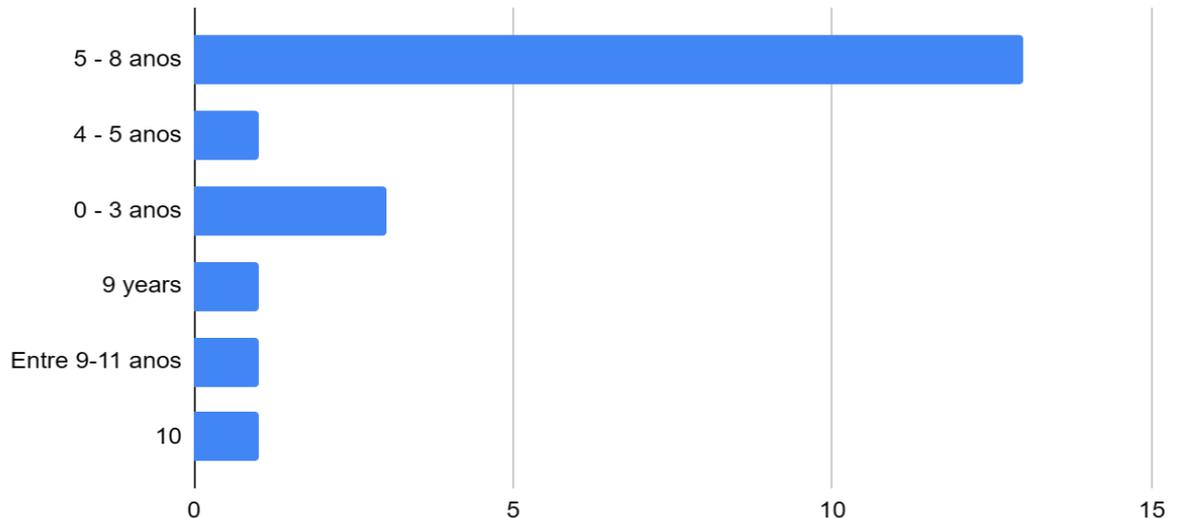
#### 4.1.1 Formulário dos falantes

O formulário enviado aos participantes falantes continha quinze perguntas sobre suas trajetórias de aprendizagem ao longo da vida escolar. Cada pergunta procurava mensurar de que forma a língua inglesa sofria influência de seus estudos de forma geral – desde a mais tenra idade – e procurava representar aspectos importantes acerca do bilinguismo. Então, idade, tempo de imersão, contextos favoráveis, nível de proficiência, autopercepção, entre outras, foram tópicos comuns dentre as perguntas.

À pergunta 1, que questionava há quanto tempo os alunos estudavam inglês, a maioria respondeu que, no momento da coleta de dados, havia estudado a língua inglesa de 5 a 8 anos. Dentre as respostas recebidas, destaca-se a opção descrita acima. Enquanto outros 3

sujeitos responderam estudar o inglês de 0 a 3 anos. As outras opções obtiveram 1 respondente cada, o que representou 5% do total de respostas, conforme o Gráfico 1.

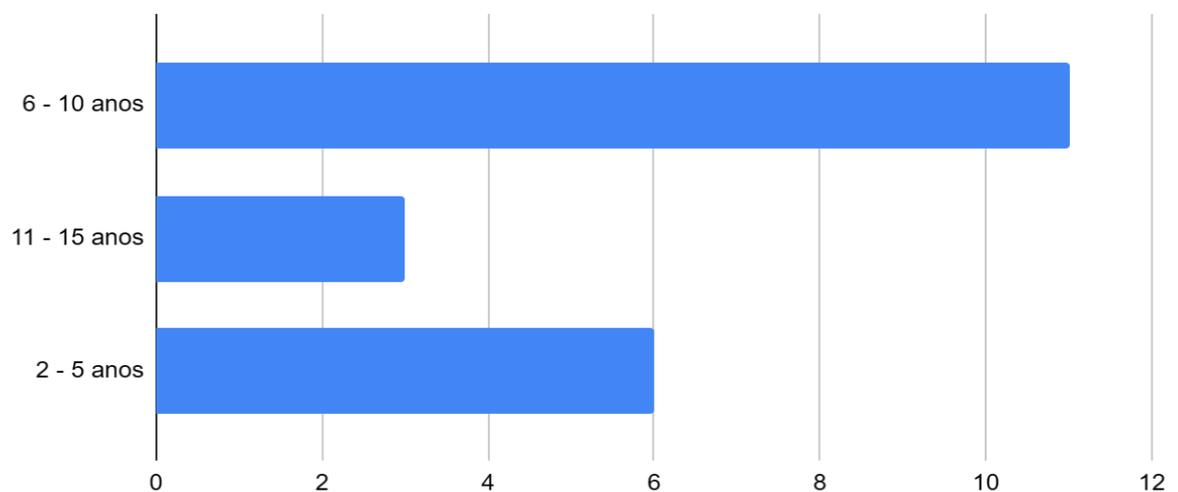
Gráfico 1 – Resultados da pergunta 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na pergunta 2, os alunos foram solicitados a responder com qual idade começaram a aprender inglês. 55% dos respondentes confirmaram estarem aprendendo inglês como L2 entre 6 a 10 anos. 6 alunos – 30% do total da amostra – confirmaram que sua trajetória está entre 2 a 5 anos e, somente, 3 alunos (15%) afirmaram estudar inglês entre 11 a 15 anos, conforme o Gráfico 2.

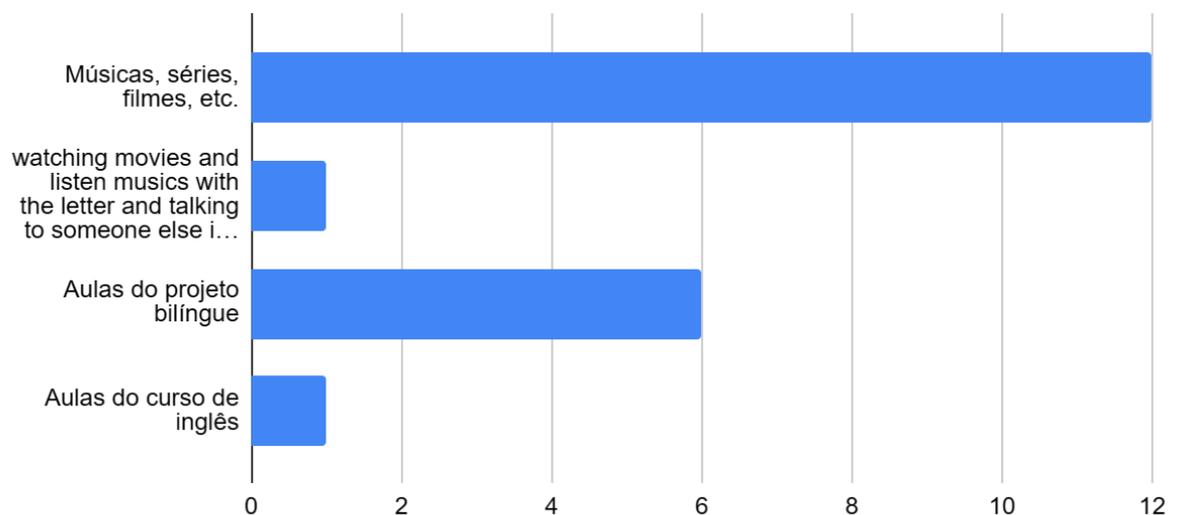
Gráfico 2 – Resultados da pergunta 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pergunta 3 surgiu com o intuito de mensurar formas de imersão que esses sujeitos bilíngues fazem uso e possuem familiaridade. Os alunos foram perguntados: “De que forma você passa a maior parte do tempo praticando e estudando inglês?” A vasta maioria respondeu que o entretenimento é a sua maior fonte de contato com a língua inglesa – 12 dos 20 alunos marcaram essa opção – perfazendo, assim, 60% do total da amostra. 6 alunos responderam que sua referência de estudo do inglês como L2 são as aulas do projeto bilíngue, e apenas 1 aluno respondeu que são as aulas do curso de inglês em instituto de idioma. Havia ainda a opção outro, em que os alunos poderiam relatar o que usavam de ferramentas para manter um certo tipo de contato com a língua em questão. A opção descrita em inglês, no gráfico retirado do Formulário Google, corrobora com o que a maioria dos alunos também relatou, conforme tradução livre: “assistir filmes, ouvir músicas com a letra da canção e falar com alguém em inglês”<sup>18</sup>. Esses resultados aparecem no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Resultados da pergunta 3

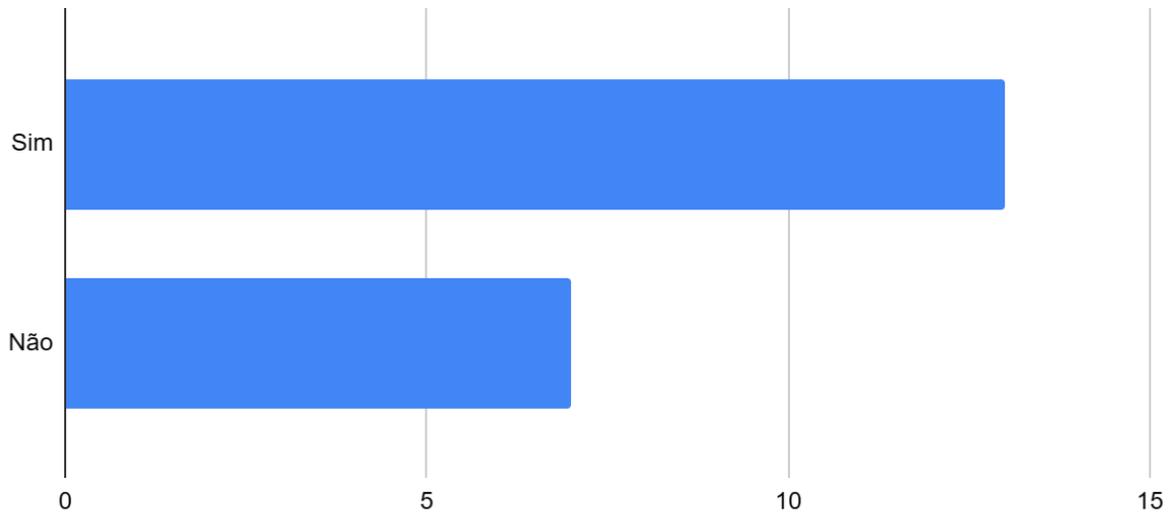


Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a pergunta 4, obtivemos respostas do tipo “Sim” ou “Não”, quando a pergunta foi se o aprendiz já tinha estudado anteriormente em curso de inglês em algum instituto de idiomas antes de ingressar no projeto bilíngue de sua escola. O número foi significativo. A ampla maioria composta de 65% dos alunos relatou já ter estudado em cursos livres antes das aulas bilíngues. As respostas constam no Gráfico 4.

<sup>18</sup> “Watching movies and listen musics with the letter and talking to someone else in english”.

Gráfico 4 – Resultados da pergunta 4



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na pergunta 5, foi questionado há quanto tempo esses sujeitos bilíngues estavam tendo aulas, concomitantemente, ao projeto bilíngue, se já tiveram aulas em cursos de institutos de idiomas. As respostas variaram bastante. No Quadro 6, é possível observar um resumo das respostas dadas pelos aprendizes bilíngues.

Quadro 6 – Tempo de estudo em cursos livres de idiomas

<b>Tempo</b>	<b>Número de alunos</b>
5 anos ou mais	2 alunos
3 anos	4 alunos
1 ano	3 alunos
Menos de 1 ano	3 alunos

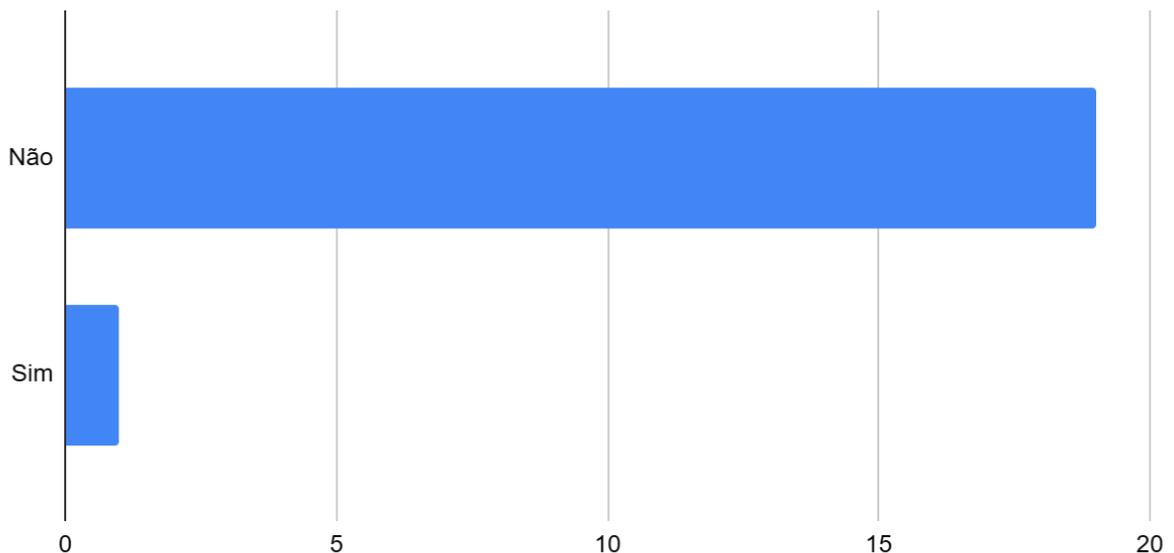
Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante notar que alguns alunos não souberam ou não conseguiram responder a essa pergunta por não frequentarem aulas extras de inglês. Um aluno inseriu uma resposta inválida na caixa de respostas, citando exemplos de escolas de idiomas nas quais já tinha estudado anteriormente. Um dos respondentes relatou estudar há 8 anos num curso de inglês no momento da coleta de dados dessa pesquisa, o que demonstra grande interesse por

parte dessas escolas em manter seus alunos matriculados por um longo período de tempo sem que haja uma conscientização sobre a proficiência desses sujeitos, ou instrução clara dos objetivos ainda previstos para esse aluno alcançar ao longo de sua trajetória.

Considerando a pergunta 6, os alunos precisavam responder se já haviam morado fora do país. O objetivo dessa pergunta era entender se a variável imersão internacional poderia influenciar no limiar de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro. De forma bastante inesperada, os resultados mostraram que 95% dos alunos nunca moraram em outro país falante de língua inglesa; apenas 1 dos respondentes disse que tinha tido experiência estrangeira, conforme mostra o Gráfico 5. O único aluno que morou fora relatou que a ocasião durou 3 anos e meio.

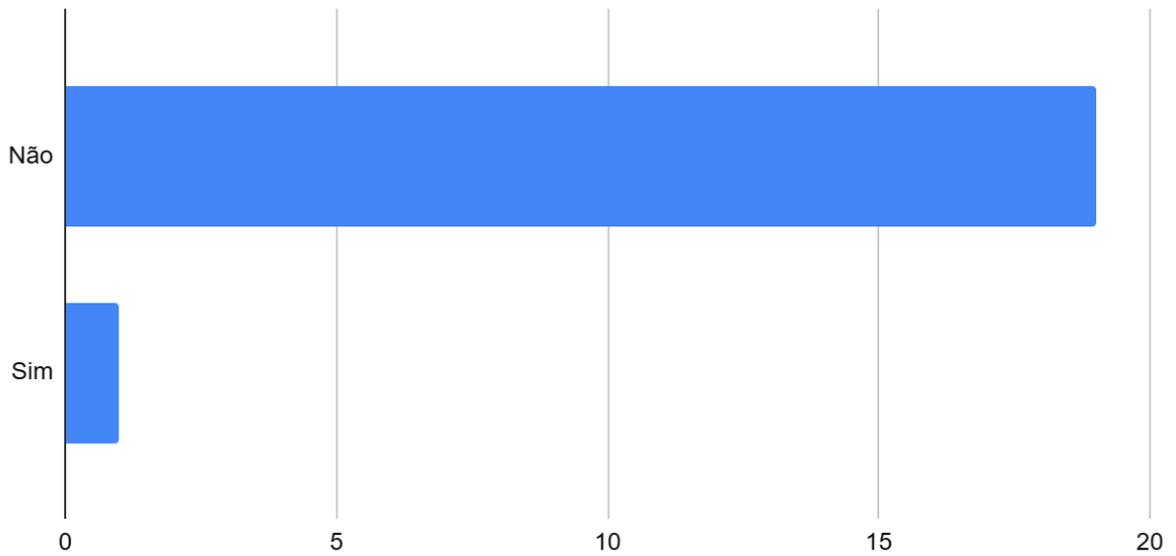
Gráfico 5 – Resultados da pergunta 6



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pergunta seguinte no formulário, seguia o mesmo pensamento, que analisa as experiências que os falantes haviam passado em ambiente estrangeiro e como elas os ajudaram a desenvolver suas habilidades linguísticas. Nessas duas perguntas em específico, eles precisavam relatar se já haviam estudado fora do país e por quanto tempo. Da mesma forma que os dados anteriores, para essa pergunta, apenas um aluno reportou já ter estudado fora do país. Abaixo segue o Gráfico 6, referente à pergunta.

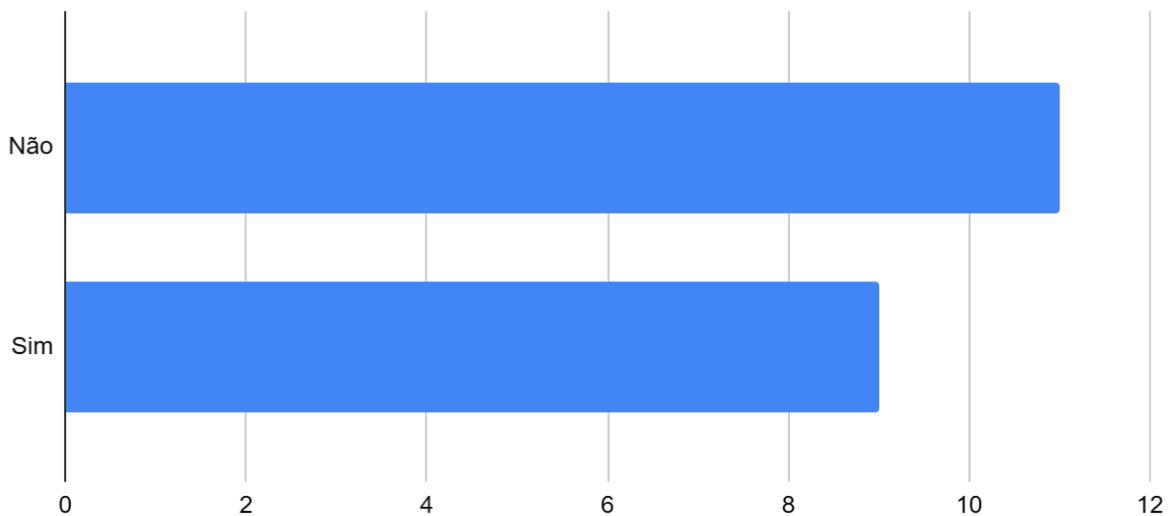
Gráfico 6 – Resultados da pergunta 7



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na pergunta que versava sobre o histórico de aprendizagem dos familiares em língua estrangeira, um pouco mais da metade da amostra respondeu que nenhum dos pais ou familiares falava outra língua e que isso não os tinha ajudado a aprender a língua inglesa. A outra parcela de alunos – menor que a metade – relatou que algum familiar já falava outra língua. No gráfico 7, podemos observar a quantidade de respondentes em função das opções.

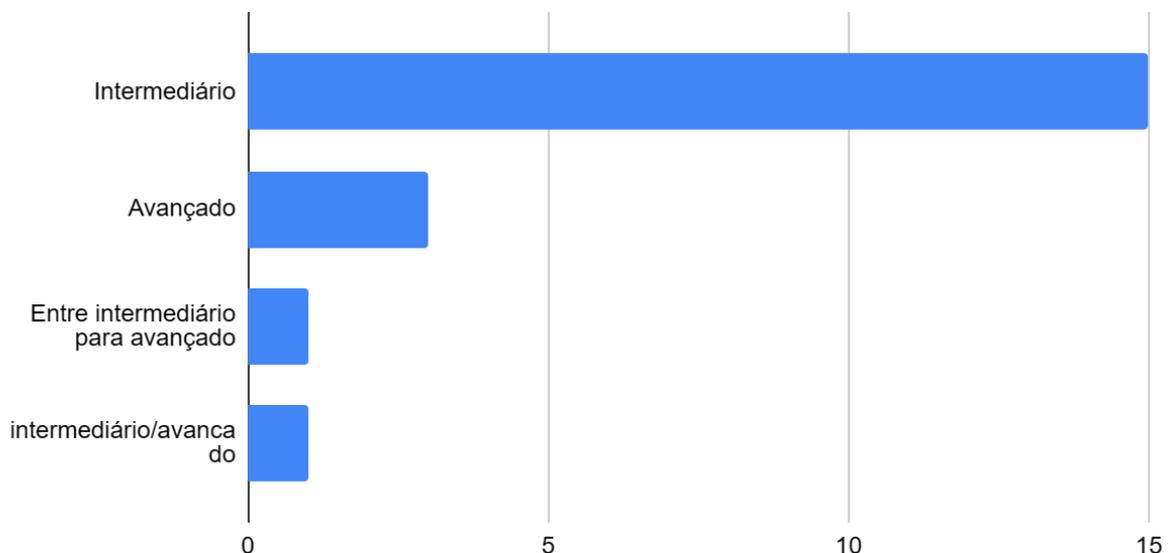
Gráfico 7 – Resultados da pergunta 8



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pergunta 9 tinha o intuito de mensurar a autopercepção que os alunos tinham sobre o próprio desenvolvimento linguístico. Ela visava fazer o aluno refletir sobre seu nível de inglês e pedia que eles escolhessem a opção de nível em que eles acreditavam estar à época da coleta de dados. A grande maioria dos alunos acreditava estar no nível intermediário – 15 alunos – que representou 75% da amostra. 3 alunos optaram pela escolha do nível avançado, perfazendo 15% da amostra. Outros dois alunos (10%) relataram estar entre o nível intermediário e o nível avançado, conforme mostra o gráfico 8. Esse dado é importante para verificarmos a que ponto o julgamento dos ouvintes corresponde a autopercepção que os falantes têm sobre o seu próprio desenvolvimento linguístico na L2. Note-se que, havia a opção “outro” no corpo do formulário, em que o aprendiz poderia selecioná-la e, escrever, de acordo com sua autopercepção, qual nível acreditava estar, pois, por vezes, acreditam estar na transição entre um nível e outro.

Gráfico 8 – Resultados da pergunta 9

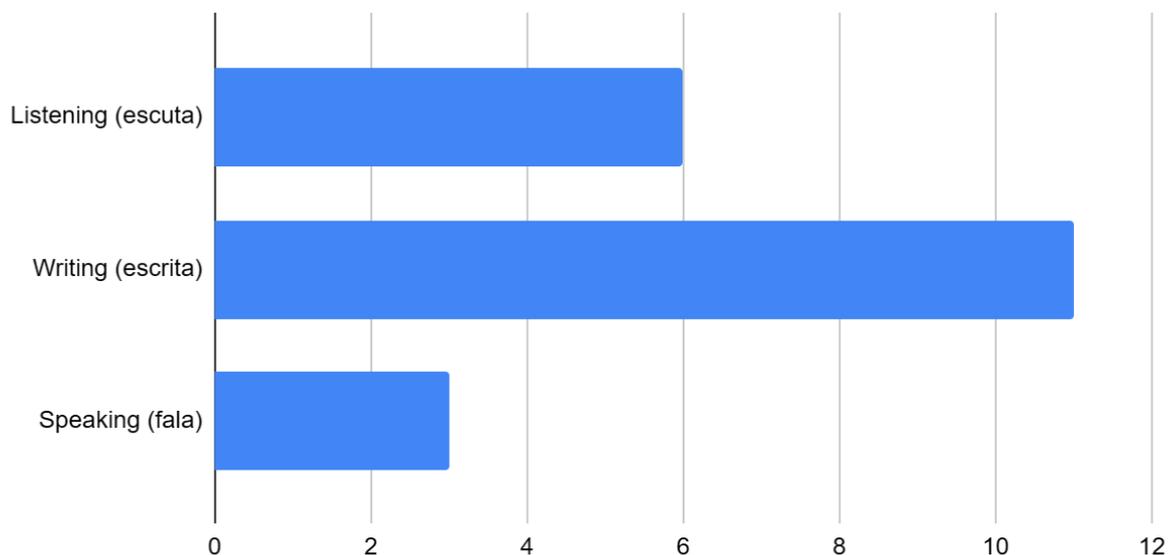


Fonte: Elaborado pelo autor.

À pergunta de número 10, os alunos deveriam demonstrar qual era a sua maior dificuldade ao adquirir a segunda língua durante o seu período de estudos no projeto bilíngüe. A pergunta seguia a seguinte estrutura: “Qual a sua maior dificuldade em língua inglesa?” Algo observado como compreensível foi que a maioria dos alunos (55%) reportaram que sua maior dificuldade era a escrita (*writing*), seguido da compreensão oral (*listening*) e da

habilidade de fala (*speaking*). Tal resultado era esperado uma vez que o viés metodológico do programa em si focava, sobretudo, em atividades que estimulam a criatividade linguística com base oral desses alunos. Em seu material, o programa incentiva cerca de 70% de atividades que orientam o trabalho do professor com fundamentos em práticas orais de língua inglesa, marginalizando, assim, a aquisição da escrita e suas regras particulares por meio desses aprendizes. Portanto, a dificuldade observada por esses alunos em relação à escrita tem a ver com determinada escassez de estímulos que esses e essas enfrentam com o material didático e o viés oral do programa. Podemos observar no Gráfico 9 as respostas dos alunos.

Gráfico 9 – Resultados da pergunta 10



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na pergunta seguinte, os alunos comunicaram há quanto tempo estavam inseridos no programa bilíngue da escola. Essa variável é muito importante nesse tipo de estudo, pois, assim como o tempo de residência de imigrantes em países falantes de inglês, a variável de imersão ao longo dos anos nesses programas de língua estrangeira pode revelar uma inteligibilidade maior ou menor no momento do julgamento dos ouvintes. Na Tabela 1, estão as respostas dadas pelos alunos em relação ao tempo de imersão nesse projeto em questão.

Tabela 1 – Número de alunos x Tempo de imersão no programa bilíngue

Número de alunos da amostra	Tempo de imersão no programa bilíngue
-----------------------------	---------------------------------------

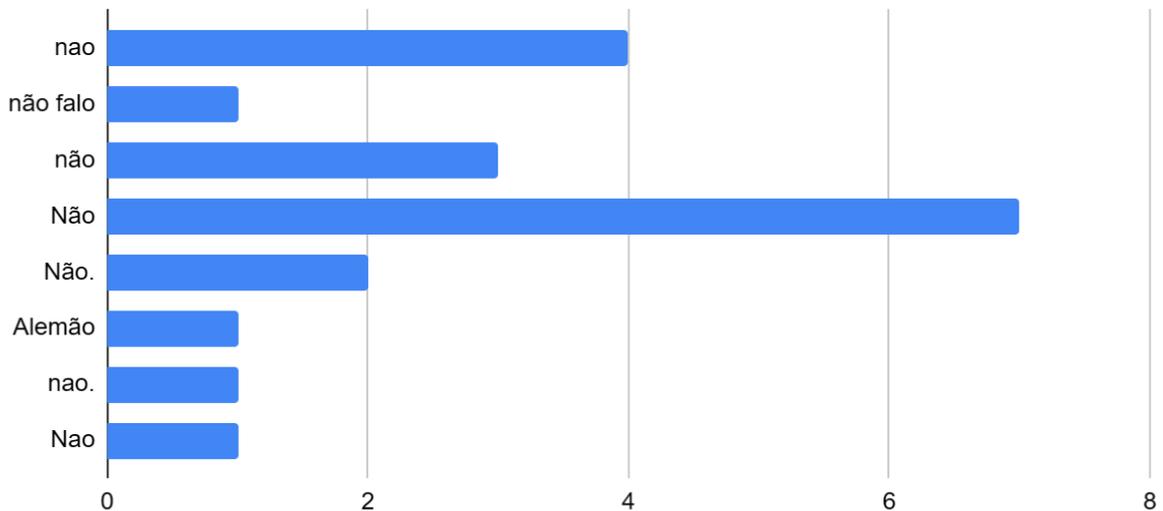
1 aluno	18 meses
1 aluno	2 anos
3 alunos	4 anos
1 aluno	5 anos
11 alunos	6 anos
1 aluno	Não sou informar

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os alunos também foram convidados a descrever sua experiência no projeto bilíngue da escola e a relatar como as aulas de inglês os ajudaram a aprender o idioma. A pergunta trouxe respostas heterogêneas em relação aos sentimentos que as aulas do projeto evocavam. A maioria concordou que a metodologia das aulas do programa os ajudava a exceder suas dificuldades no idioma, porém, outros, motivados por uma certa monotonia em relação às aulas, optou por dizer que o projeto ajudava muito mais a expandir sua visão sobre determinados assuntos do que orientar sobre o aspecto gramatical da língua em si. Grande parte dos alunos assinalou que a opção de imersão mais comum entre eles era o mundo do entretenimento: assistir séries, ouvir músicas, jogar jogos *online*, etc. O quadro-síntese apresentado no APÊNDICE D resume os relatos dos alunos que foram enviados via Google Forms, de forma anônima. A nomenclatura *aluno 1*, *aluno 2* e *aluno 3* em diante obedece a ordem temporal de respostas dos falantes no formulário e não segue nenhum critério de identificação fixo para cada um dos participantes da pesquisa. Essa nomenclatura retornará em determinados momentos seguindo outros critérios de ordem ou sequência sem que haja concordância entre elas e sem relação à série do aluno. É válido lembrar que a escolha dessas etiquetas não tem relação ao aluno a quem representam, portanto são arbitrárias.

Além disso, é importante mencionar que, dos alunos participantes da pesquisa que foram respondentes do formulário, apenas um relatou falar outra língua além do português e do inglês, sendo esta língua o alemão, conforme o Gráfico 10.

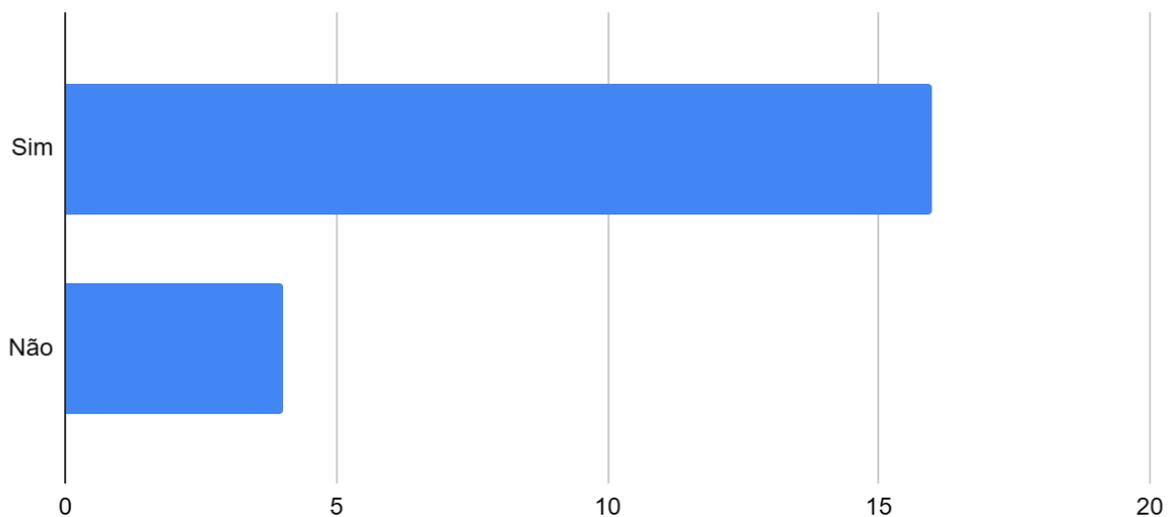
Gráfico 10 – Resultados da pergunta 13



Fonte: Elaborado pelo autor.

A pesquisa sobre as percepções dos falantes acerca de seu próprio desenvolvimento linguístico e sua trajetória enquanto aprendiz de L2 demonstrou que a maioria desses sujeitos considera o sotaque uma dimensão importante na hora de se comunicar e que esse construto influencia o bom entendimento da interação em segunda língua. As respostas que aparecem no Gráfico 11, à pergunta: “Você considera o sotaque importante na hora de falar em inglês para que a outra pessoa a/o entenda?” contidas no formulário não revelam em que grau há uma reflexão sobre o quão importante é o sotaque para esses alunos, sendo uma pequena limitação na construção do formulário.

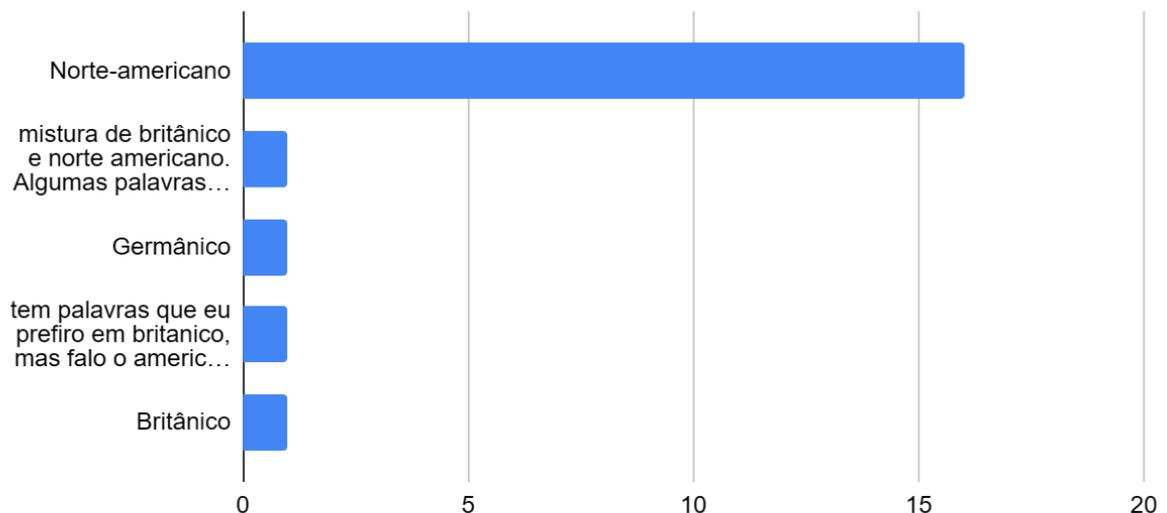
Gráfico 11 – Resultados da pergunta 14



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda, foram marcadas, na última pergunta, as concepções que os alunos têm do próprio sotaque. Se, ao comunicarem em língua inglesa, eles exprimem sotaque e de onde aquele sotaque é oriundo. Os alunos tinham a opção de escreverem numa caixa de texto caso as opções dadas no formulário não contemplassem a dimensão individual de sotaque deles mediante suas autopercepções. Dois alunos relataram que algumas palavras são melhor pronunciadas via sotaque britânico, enquanto outras, produzem, usando o sotaque norte-americano, conforme o Gráfico 12. Essas respostas demonstram o quão vaga ainda é a noção que o sotaque representa no universo linguístico desses alunos. Muitos, por meio de suas respostas, sequer refletem o caráter identitário que o construto do sotaque estrangeiro possui. Sendo assim, ainda que não aparecendo nas opções, nenhum aluno respondente da pesquisa comentou que o seu próprio sotaque, ao falar a língua estrangeira, fosse brasileiro.

Gráfico 12 – Resultados da pergunta 15



Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.1.2 Formulário dos ouvintes

As respostas dos formulários dos ouvintes visavam entender se e de que forma a familiaridade com o falar brasileiro ajudou a realização da tarefa de oitiva. Durante as duas tarefas, os ouvintes se mostraram bastante engajados e procuraram ser honestos em seus julgamentos. O grupo, formado essencialmente por cidadãos da cidade de Sheffield acima de

30 anos, revelou-se de perfil acadêmico elevado, multifacetado, e com vasta experiência com variações diferentes do inglês. Algumas das respostas para a pergunta “Se alguma, descreva experiências que você teve com brasileiros anteriormente”<sup>19</sup> estão no Quadro 7.

Quadro 7 – Relato das experiências dos ouvintes com o falar brasileiro

Juiz	Relato
Juiz 1	“Eu tenho alguns amigos aqui em Sheffield. Eu também estudei português na Universidade de Sheffield, onde a principal palestrante era brasileira. Também passei duas semanas no Brasil alguns anos atrás.” <sup>20</sup>
Juiz 2	Minha experiência é majoritariamente com brasileiros que moram no Reino Unido há muito tempo. Eles falam inglês muito bem, alguns com sotaques estrangeiros notáveis, outros com quase nenhum sotaque. Eu também conheci seus amigos e suas famílias quando vieram visitar o UK. A maioria desses não falavam inglês, ou falavam com um sotaque forte <sup>21</sup>
Juiz 3	Eu estou aprendendo português ao longo dos últimos dez anos, parte por meio de estudos formais, mas, prioritariamente, através da interação com amigos brasileiros que moram na minha comunidade. Eu os vejo regularmente. Eles variam bastante no domínio da língua inglesa. Alguns já dominaram totalmente, com apenas um traço do sotaque português. Outros falam bem mas não escrevem tão bem. Outros conseguem se comunicar bem mas cometem erros frequentes na língua oral. <sup>22</sup>
Juiz 4	O ouvinte em questão não se pronunciou até a data final da coleta de dados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a observação dessas respostas, pudemos perceber que o grupo de ouvintes teve certa familiaridade com o falar brasileiro em decorrência de contato linguístico durante viagens ao Brasil, ou por meio de contato com brasileiros que moram na mesma região que eles. Alguns dos desvios que apareceram na análise foram previstos pelos ouvintes em decorrência de situações comunicativas e vivências anteriores com outros brasileiros. Em vista disso, podemos perceber que há uma certa previsibilidade no falar brasileiro e que os achados dessa pesquisa corroboram com as observações dos ouvintes acerca do tema.

<sup>19</sup> Texto original: “If any, describe your experiences with Brazilians prior to this moment”.

<sup>20</sup> Texto original: “I have some Brazilian friends here in Sheffield. I also studied Portuguese at the University of Sheffield, where my principal lecturer was Brazilian. I spent 2 weeks in Brazil a few years ago too”.

<sup>21</sup> Texto original: “My experience is mainly with Brazilians who have lived in the UK for many years. They speak English very well, some with noticeable foreign accents, others with hardly any accent. I have also met their friends and family from Brazil when they have visited the UK. Most of these speak no English, or English with a strong accent”.

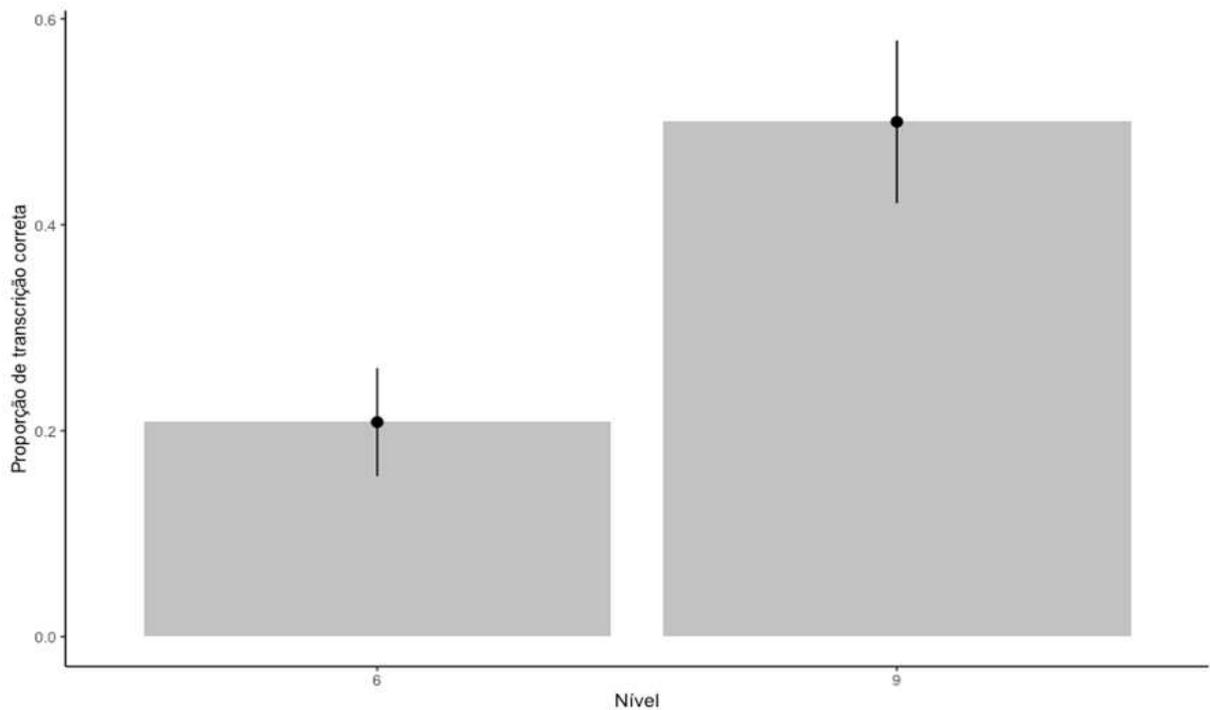
<sup>22</sup> Texto original: “For the last ten years I have been learning Portuguese, partly through formal study, but mainly through social interaction with Brazilian friends who live in my community. I see Brazilian friends regularly who have moved to the UK to live. They vary a lot in their mastery of the English language, Some have totally mastered the language, with just the trace of a Brazilian Portuguese accent. Others speak well but do not write so well. Others can communicate effectively but make frequent grammatical errors in their spoken language”.

## 4.2 Análise quantitativa

### 4.2.1 Tarefa 1: Julgamento de palavras isoladas em frases

A análise dos dados dessa tarefa tem caráter quantitativo pois foram levadas em conta variáveis preditoras e variáveis respostas de valor numérico. Nessa tarefa, procurou-se comparar o limiar de inteligibilidade e compreensibilidade de palavras isoladas entre o grupo de alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental. Os falantes leram uma frase extraída de um plano de aula centrado na pronúncia, e, posteriormente, a frase foi editada para um áudio mais curto contendo apenas a palavra separada de seu contexto. As palavras foram escolhidas com base no grau de dificuldade para falantes brasileiros de inglês. Como já mencionado anteriormente, foram selecionadas as palavras mais desafiadoras para os sujeitos bilíngues dessa pesquisa. Quanto aos resultados, observou-se que o percentual de acerto na transcrição dos ouvintes para os alunos do 6º ano foi menor do que o percentual de acertos na transcrição dos áudios do nono ano. O percentual de transcrições corretas no 6º ano foi de 26,7%, enquanto no 9º foi de 48,3%, conforme mostra o Gráfico 13. Vale notar que o critério para considerar uma palavra não inteligível nessa tarefa foi a transcrição diferente da palavra selecionada para o julgamento.

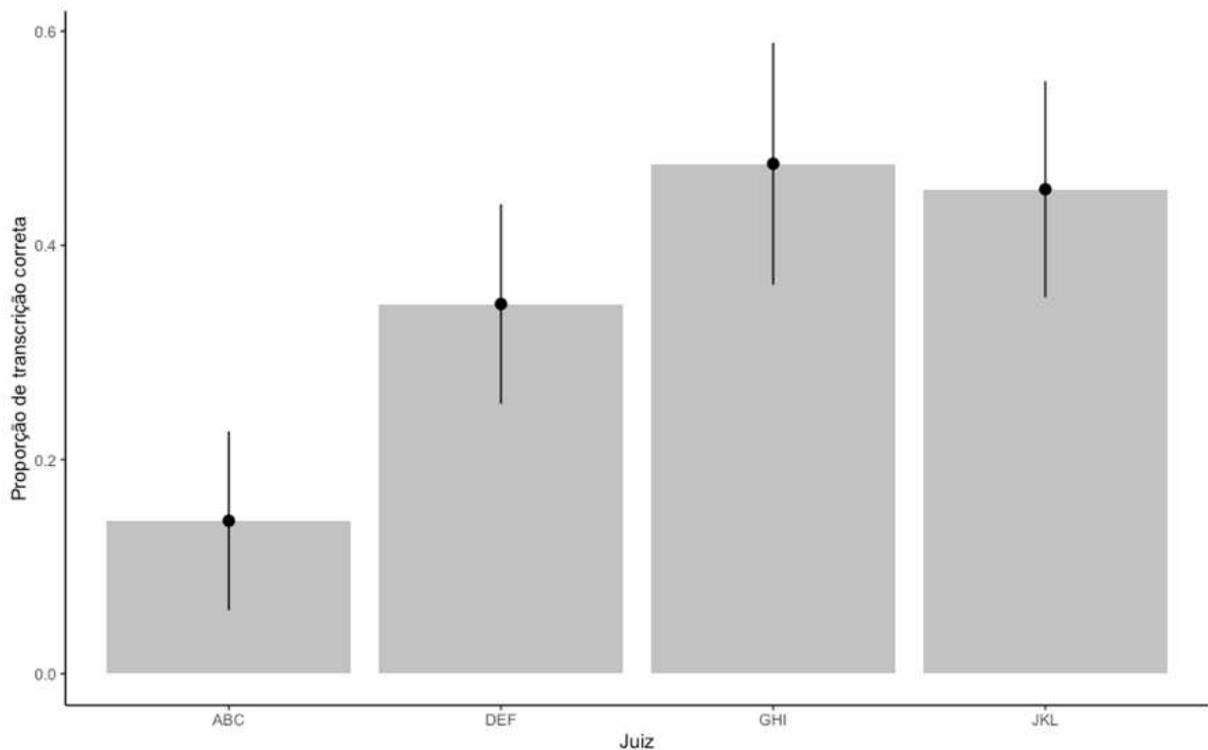
Gráfico 13 – Percentuais de acerto na transcrição por variável *nível*



Fonte: Elaboração própria.

Em relação à variável *juiz*, pôde-se perceber que um dos juízes (ABC) teve o percentual de acertos bem menor do que os outros, que ficaram com percentuais relativamente similares. Enquanto o juiz ABC obteve somente 13,3% de transcrições corretas do total analisado, os outros juízes DEF, GHI e JKL conseguiram, respectivamente, 40%, 50% e 46,7% de percentual de acertos do total da amostra analisada. O Gráfico 14 ilustra o percentual mencionado.

Gráfico 14 – Percentual de acertos por transcrição na variável *juiz*



Fonte: Elaboração própria.

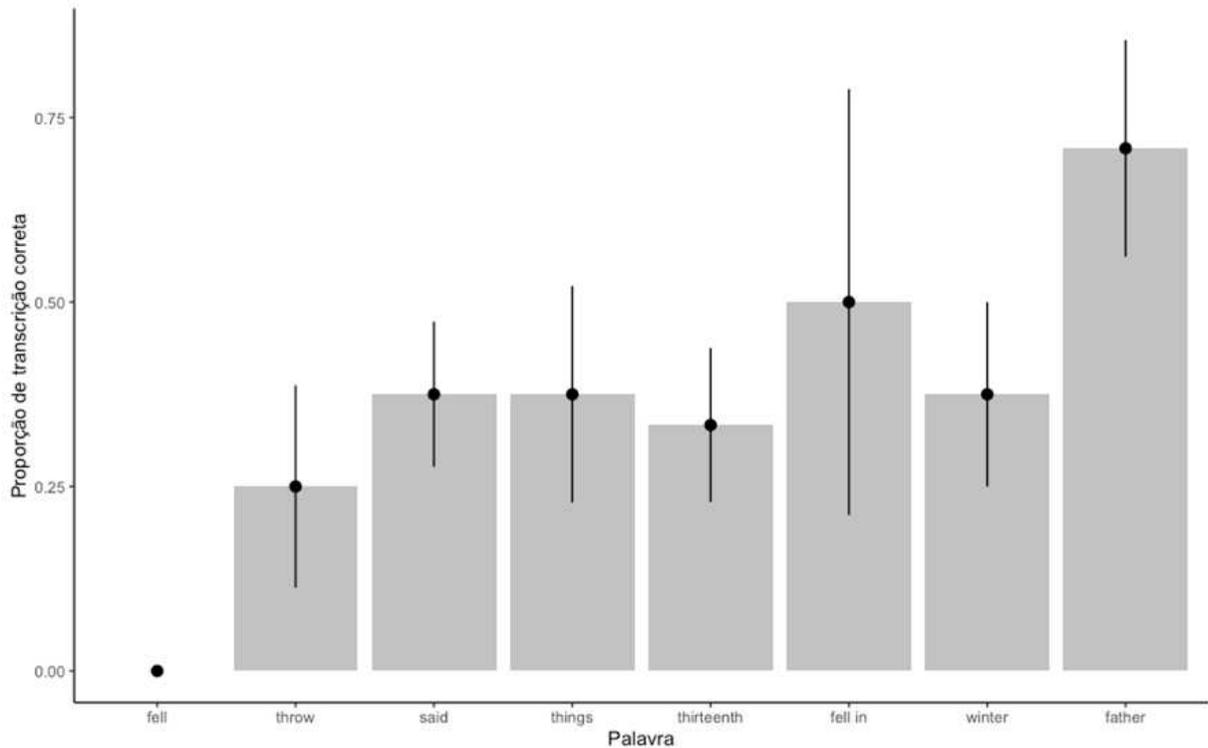
Com base no Gráfico 14, foi possível concluir que não houve concordância entre os juízes, e o juiz ABC teve muito mais dificuldade de realizar a tarefa de oitiva do que os demais. Tal informação pode ser explicada uma vez que a idade seja levada em consideração. O ouvinte ABC era o juiz mais velho dentre o grupo de ouvintes que participaram do experimento. Durante a execução das tarefas, foi relatado que existia uma remota possibilidade de problemas de escuta interferirem em seu julgamento devido a problemas de audição durante a vida.

Em relação às palavras que figuraram no formulário google enviado aos ouvintes, foi possível observar que a edição do áudio em plataforma específica teve um papel importante na análise desses dados. No caso da palavra *fell*, que é um verbo irregular no passado, o áudio ficaria tão curto que atingiria o limite mínimo de duração que um áudio pode ter ao ser cortado por meio do aplicativo utilizado. Nesse sentido, a edição dessa palavra, assim como das outras, obedeceu esse limite mínimo de duração de um áudio. Em alguns casos, quando a enunciação do falante era rápida, a palavra *fell* vinha acompanhada da preposição *in* seguinte na frase “He fell in the cool pool”<sup>23</sup>. Então, alguns áudios ficaram com

<sup>23</sup> Ele caiu na piscina fresca

o encontro *fell in*, pronunciado, por vezes, /fêlin/ - resultado da fala conectada, bastante comum entre os falantes proficientes na língua. A seguir, apresentamos os resultados obtidos para a variável *palavra*.

Gráfico 15 – Percentual de acertos por transcrição na variável *palavra*



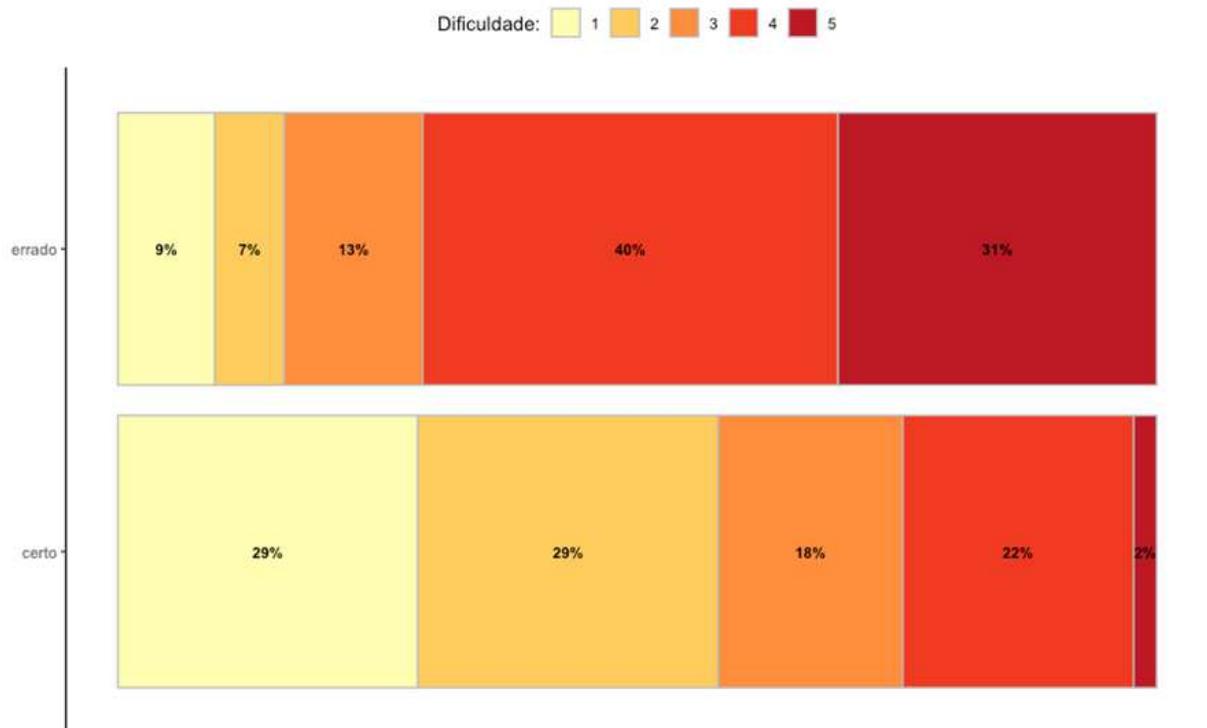
Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Gráfico 15, o que chama atenção é que os áudios contendo apenas a palavra *fell* obtiveram 0% de acerto na transcrição. Ou seja, nenhum ouvinte conseguiu entender a palavra isoladamente do seu contexto. Já nos áudios contendo a expressão *fell in*, os ouvintes conseguiram acertar 50% das vezes em que ela apareceu no formulário. As outras palavras, *thirteenth*, *said*, *throw* e *winter* também obtiveram 37,5% de acertos do total da amostra. As palavras *father* e *things* foram entendidas corretamente 56,2% das vezes em que apareceram no formulário.

Analisando o construto da compreensibilidade, ou seja, a dimensão da comunicação que exprime o volume de esforço empregado por um ouvinte na tentativa de entender o que foi dito por um falante, realizamos a proporção do grau de dificuldade em função da transcrição. Os juízes deveriam avaliar a produção da palavra numa escala de 1 a 5,

em que 1 significava que a fala era fácil de entender, e, no outro extremo do contínuo, 5 era impossível de entender.

Gráfico 16 – Grau de dificuldade em função da transcrição



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por meio do Gráfico 16, podemos perceber que em todas as vezes que a transcrição foi feita de forma incorreta, os ouvintes disseram, em 31% das instâncias, que o excerto era impossível de compreender. Na maioria das vezes em que os ouvintes não escolheram a opção certa em seu julgamento, eles selecionaram o número 4 na escala Likert, que recai sob o paradigma do entendimento muito difícil, contabilizando 40% do total dos julgamentos incorretos. Nos casos em que os juízes optaram pela alternativa que definimos como errada, foram escolhidas as opções 1, 2 ou 3, que revelam certa clareza em relação à compreensão da determinada produção oral, apenas 29% das vezes, com os outros 71% ficando para "muito difícil" e "impossível". Tal fato nos leva a entender que existe uma concordância entre o grau de dificuldade e a compreensão do texto por parte dos ouvintes. O Gráfico 16 descreve a situação acima.

Ainda na mesma lógica, somente em 2% das vezes em que os ouvintes transcreveram as palavras que se esperava que transcrevessem, eles escolheram o grau 5 na escala de compreensibilidade. Em contrapartida, um efeito visível é que há mais escolhas no nível 4 do que no nível 3 da escala no Gráfico 16, para alunos do 9º ano. O que significa que, algumas vezes, os ouvintes acreditaram ser muito difícil de entender o que foi dito no áudio, mesmo conseguindo acertar o seu juízo, devido a algum mecanismo de inferência, reforçando a premissa de que inteligibilidade e compreensibilidade são de fato construtos distintos. Podemos analisar, ainda, que o nível 3 possa demonstrar um pouco mais de isenção em relação às opiniões solicitadas, por isso tende a ter sido evitado. Por fim, corroborando com o acerto do julgamento, as opções 1 e 2 da escala foram as mais escolhidas, demonstrando uma certa facilidade por parte dos ouvintes de entender o que fora entregue no áudio, segundo mostra o Gráfico 16.

Os dados acima foram utilizados para ajustar um modelo de regressão logística de efeitos mistos, com participante e palavra com interceptos aleatórios<sup>24</sup>. A Tabela 2 apresenta os resultados do modelo.

Tabela 2 – Coeficientes do modelo de regressão logística verificando possíveis efeitos de nível e juiz sobre a quantidade de transcrições certas na Tarefa 1

<i>Predictors</i>	<i>Odds Ratios</i>	<b>Acerto</b>	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	0.03	0.00 – 0.24	<b>0.001</b>
Nível [9]	5.87	1.25 – 27.61	<b>0.025</b>
Juiz [DEF]	8.04	1.62 – 40.07	<b>0.011</b>
Juiz [GHI]	14.76	2.82 – 77.37	<b>0.001</b>
Juiz [JKL]	12.40	2.40 – 64.17	<b>0.003</b>
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	3.29		
$\tau_{00}$ Aluno	1.79		
$\tau_{00}$ Palavra	1.15		
ICC	0.47		

<sup>24</sup> O modelo foi  $\text{Acerto} \sim \text{Nível} + \text{Juiz} + (1|\text{Aluno}) + (1|\text{Palavra})$ .

N <sub>Aluno</sub>	15
N <sub>Palavra</sub>	8
Observations	120
Marginal R <sup>2</sup>	/ 0.239 / 0.598
Conditional R <sup>2</sup>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

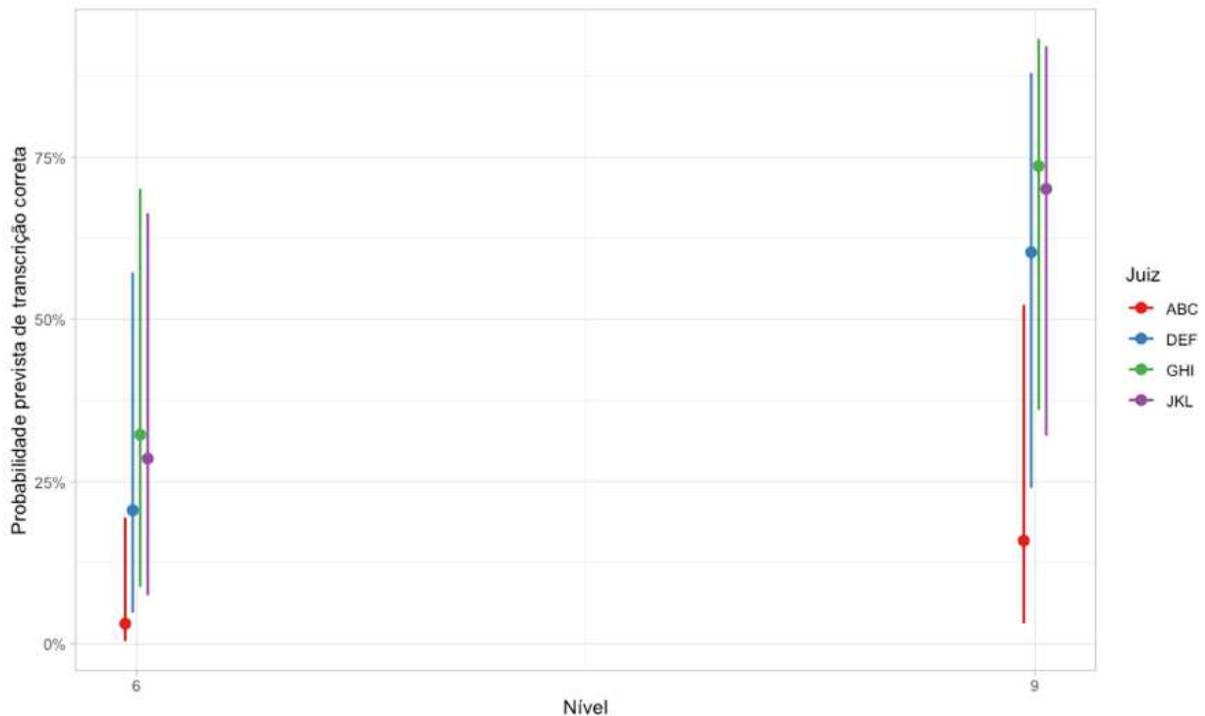
Os coeficientes do modelo (Odds Ratios) falam da probabilidade de acerto das transcrições pelos juizes. Podemos verificar que houve efeito de nível, com uma probabilidade significativamente maior (vide  $p < 0,05$  em Nível [9]) de acerto para o nível 9 (modelo prevê 3,1% de probabilidade de acerto para nível 6 e 16% de acerto para nível 9<sup>25</sup> – ambos ainda bem baixos – considerando todos os juizes juntos). Houve também efeito de juiz, com DEF, GHI e JKL apresentando probabilidade significativamente maior de acerto (vide todos os valores de  $p < 0,05$  nas linhas dos juizes na Tabela 2) do que ABC. Para o juiz GHI, por exemplo, que foi quem mais acertou, o modelo prevê 32,2% de probabilidade de acerto para o nível 6 e 73,6% de probabilidade de acerto no nível 9.

Foram ajustados modelos com juizes com interceptos aleatórios (em vez de efeitos fixos) e sem o juiz ABC (por ter sido o juiz com o menor número de transcrições executadas da forma como se esperava), e, em todos eles, o efeito de nível permanece. No modelo sem o juiz ABC, o efeito de juiz desaparece e a probabilidade geral de acerto para o nível 6 fica em 21,8% e para o nível 9, 57%.

No Gráfico 17, podemos visualizar como o modelo estatístico reportado prevê uma probabilidade baixíssima de acerto para o juiz ABC, principalmente no nível 9, mas, mesmo assim, isso não retira o efeito que há entre os níveis, com o nível 9 alcançando níveis mais altos de probabilidade de acerto por parte dos juizes.

Gráfico 17 – Probabilidade prevista de transcrição correta entre os juizes e entre os níveis

<sup>25</sup> Os coeficientes do modelo são apresentados na tabela em Odds Ratio (razão das chances), e o cálculo das probabilidades reportadas foi feito no RStudio com uma função que divide odds por 1+odds.



Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.2.2 Tarefa 2: Descrição de uma imagem

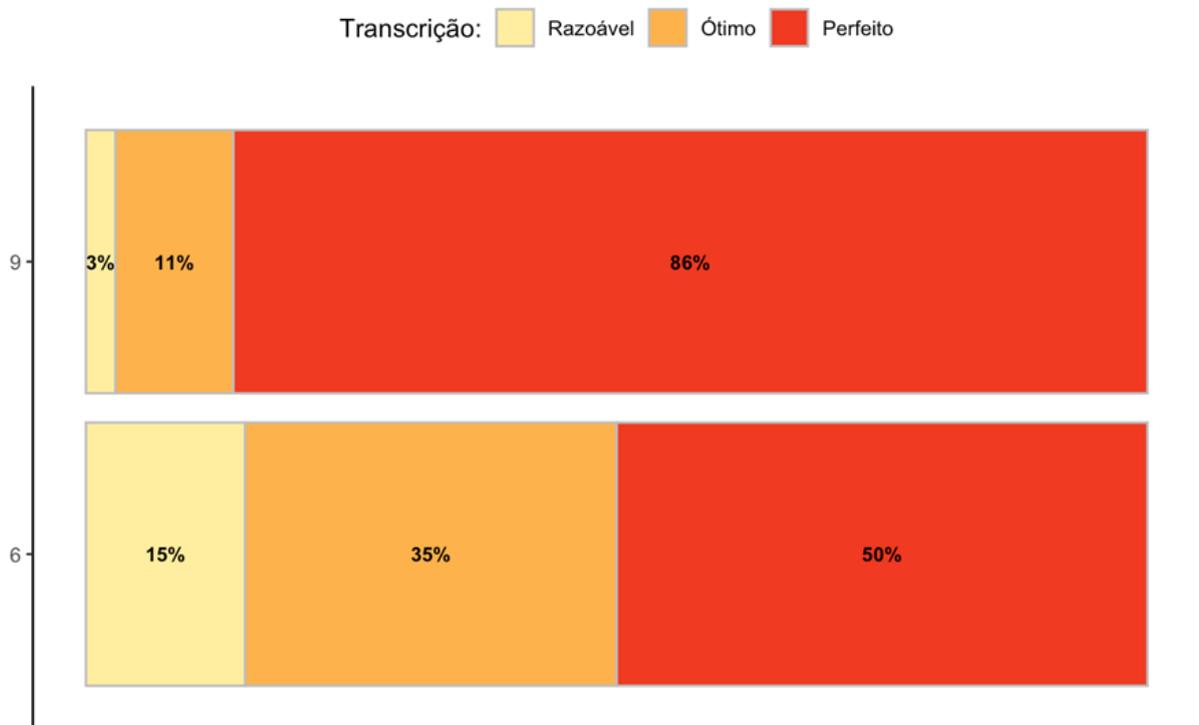
A análise dos dados da tarefa em questão combina elementos qualitativos e quantitativos, no qual, para as perguntas de contagem de palavras, como “Transcreva o que você ouviu”<sup>26</sup>, os dados do julgamento foram classificados como “excelente”, “bom”, “razoável” ou “errado” baseado no percentual de palavras certas que havia na transcrição; na pergunta que mensurava quantas vezes o áudio foi repetido para que houvesse compreensão plena, o valor é numérico. Para mensurar a compreensibilidade da produção, os ouvintes usaram escala Likert de 1 a 9. Por fim, a pergunta sobre grau de sotaque estrangeiro possui, também, perfil numérico, por meio do uso de escala Likert de 1 a 9. Todas as categorias mencionadas anteriormente foram analisadas estatisticamente.

No entanto, para além do que foi pedido nos julgamentos acima, os ouvintes foram solicitados a tecer comentários sobre a performance dos falantes em aspectos que possam ter ajudado ou impedido a compreensão plena dos áudios, interferido no processo de inteligibilidade ou prolongado o entendimento de partes do que foi dito.

<sup>26</sup> Texto original: “Transcribe what you have heard”.

Nessa análise quantitativa, por conta do uso de variáveis respostas do tipo "excelente", "boa", "razoável" ou "ruim" em relação a variáveis explicativas categóricas ou numéricas, foi usado um modelo de regressão ordinal. Nessa tarefa, o percentual de cada opção do tipo de transcrição foi verificado em relação ao nível/ano. Nenhum juiz assinalou a opção "ruim" para avaliar o excerto oral dos alunos que descreviam a imagem. Conforme mostra o Gráfico 18, podemos observar que os alunos do 9º ano obtiveram um limiar de inteligibilidade significativamente maior que os alunos do 6º ano.

Gráfico 18 – Percentual de cada opção do tipo de transcrição realizada por nível/ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

Enquanto apenas 50% das produções dos sujeitos bilíngues do 6º ano foram avaliadas como perfeitas na transcrição, a maior parte das produções dos alunos do 9º ano – 86% – receberam a mesma titulação. Em outras palavras, os alunos deste segmento podem estar mais aptos a participação em situações comunicativas na L2 por se fazerem melhor entender. Uma grande parte dos alunos do 6º ano tiveram suas produções elencadas como “ótimas” com fundamento no percentual de acertos, enquanto a menor parte de transcrições das gravações dos aprendizes do 9º ano recebeu o mesmo selo. Apenas 3% das gravações dos bilíngues no 9º ano foram etiquetados sob o título de razoável; esse número aumenta para

15% quando falamos dos alunos do 6º ano. Ambos os níveis demonstraram certo grau de inteligibilidade para a faixa etária em que estão durante o desenvolvimento linguístico. Nota-se que a diferença entre 6º e 9º não é tão grande quanto poderia se esperar, levando em conta variáveis como idade, tempo de inserção no projeto bilíngue, tempo de contato com a língua estrangeira, entre outras.

A Tabela 3 demonstra o modelo de regressão ordinal levando em conta a transcrição por nível/ano (transcrição ~ ano).

Tabela 3 – Coeficientes do modelo de regressão ordinal para Transcrição por nível/ano

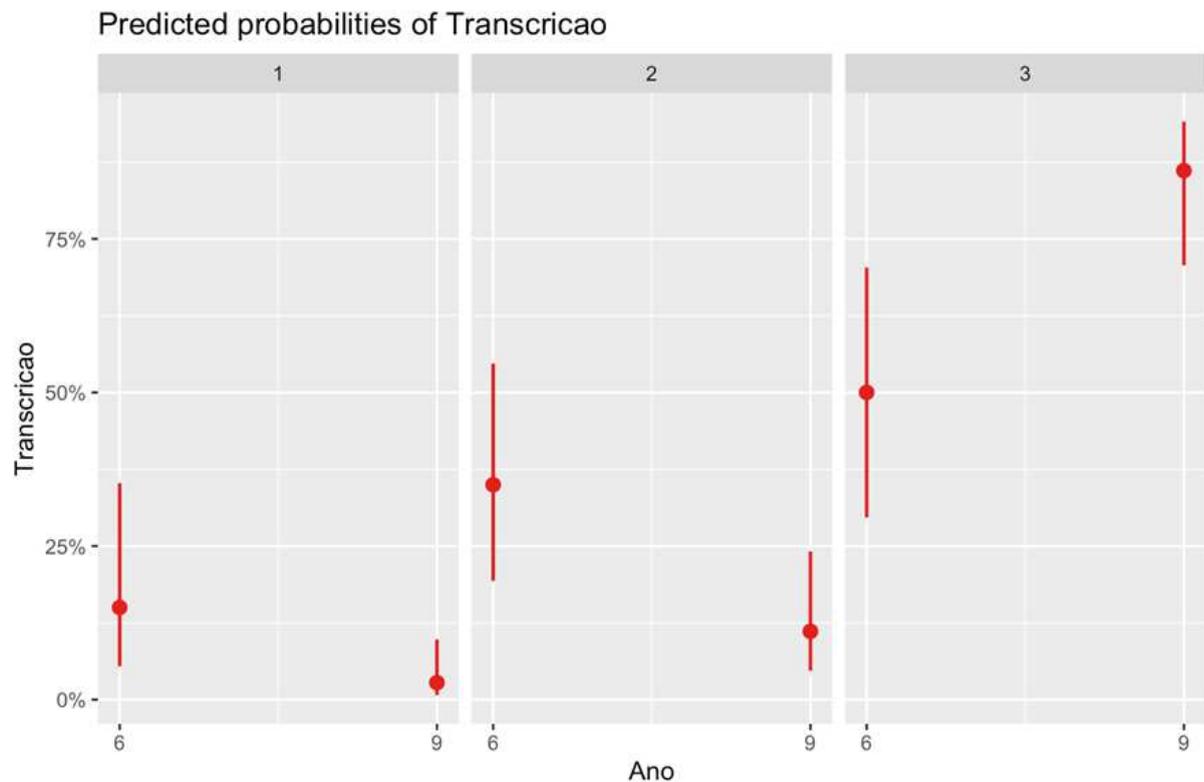
<i>Predictors</i>	<b>Transcrição</b>		
	<i>Log-Odds</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
Razoável Ótimo	-1.73	-2.86 – -0.61	<b>0.003</b>
Ótimo Perfeito	-0.00	-0.86 – 0.86	1.000
Ano [9]	1.82	0.55 – 3.10	<b>0.005</b>
Observations	56		
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0.183		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pode ser entendido, pela análise dos valores acima, que houve efeito de nível/ano sobre o tipo de transcrição (vide valor de  $p < 0,05$  em Ano [9]), o que corrobora com a apresentação do dado que o 9º ano teve significativamente mais escolhas do descritor “perfeito”.

O Gráfico 19 mostra a probabilidade prevista pelo modelo de escolha de cada tipo de transcrição como sendo razoável (1), ótimo (2) e perfeito (3), por ano. O que podemos perceber pela análise do Gráfico 19 é que a probabilidade de receber o descritor “razoável” é maior para os bilíngues do 6º ano do que para os do 9º ano; assim como a probabilidade de serem avaliadas como “ótimas”; entretanto, a probabilidade das produções dos sujeitos do 9º ano é maior para receber a etiqueta “perfeito”.

Gráfico 19 – Probabilidades da variável *Transcrição* em função do nível/ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

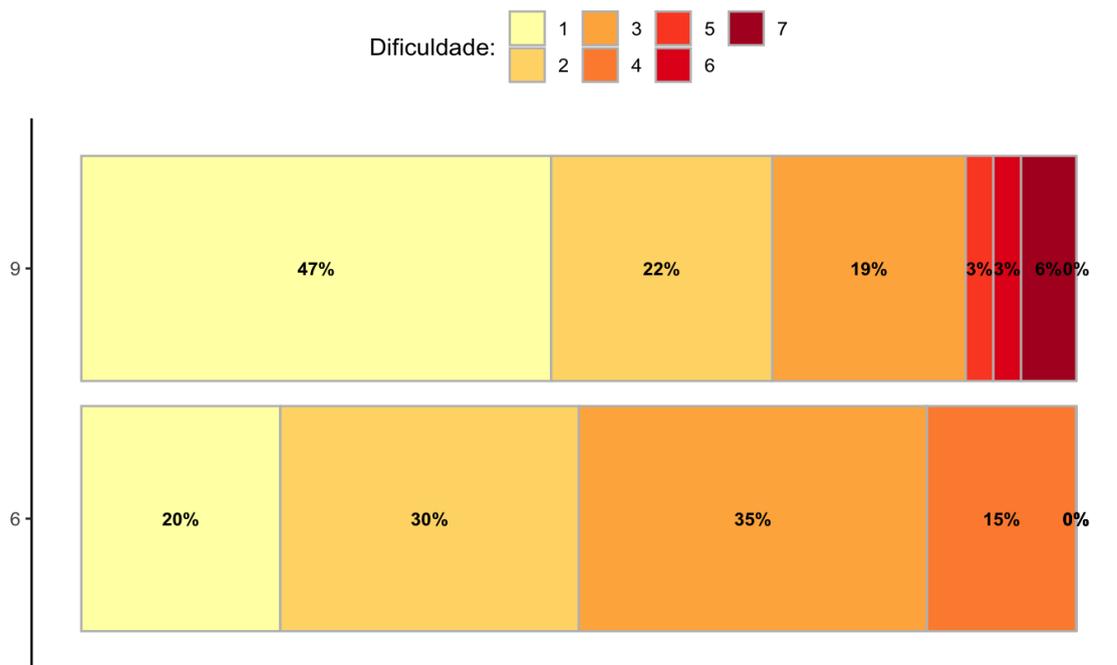
Quanto à compreensibilidade, os ouvintes foram guiados a julgar os áudios com base em uma escala Likert que ia de 1 a 9, em que 1 representa fácil de compreender, quando o volume de esforço para entendimento daquela produção foi mínimo, e 9, impossível de entender. Nenhum dos grupos de falantes recebeu a avaliação “impossível de entender”; entretanto, algumas produções do 9º ano ficaram localizadas em um extremo mais incompreensível. Por outro lado, também foi no 9º ano em que se mostraram as produções mais compreensíveis do grupo de falantes analisado, 47% das produções investigadas receberam a descrição “fáceis de entender”, enquanto apenas 6% das produções dessa série foram classificadas no nível 6 da escala – o mais próximo do descritor “impossível de entender”.

Devemos atentar para outro fato nos dados, o grupo de falantes do 6º ano obteve relativo êxito equiparado ao grupo do 9º na tarefa de compreensibilidade por não receberem nenhum julgamento adjacente à área que denota impossibilidade de compreensão do conteúdo da produção, destacado no Gráfico 20 pela cor vermelha. Ainda, as produções do nível do sexto ano foram categorizadas sob o título “fácil de entender” 20% das vezes. O nível 2 da escala foi selecionado pelos juízes em 30% das produções do 6º ano. Já o descritor 3 foi

escolhido na maioria das vezes, contabilizando por 35% do total das produções, restando apenas 15% ao nível 4. Nenhum áudio recebeu notas que vão do nível 5 até o nível 9 da escala. As informações prestadas acima podem ser vistas de acordo com o Gráfico 20.

De forma quantitativa, o 6º ano apresentou 85% das escolhas no intervalo entre os transcritores 1 e 3; e o 9º ano ficou com 88% das escolhas desses transcritores. Em conclusão, podemos perceber que, o construto da compreensibilidade não apresentou efeito de série/ano e não demonstrou diferenças robustas entre os dois grupos de falantes, o que corrobora com estudos anteriores da área que demarcam inteligibilidade e compreensibilidade como construtores distintos e independentes na dimensão comunicativa.

Gráfico 20 – Percentual da escolha de cada opção da escala Likert para grau de Dificuldade na transcrição por nível/ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, mostra-se a tabela com os resultados do modelo de regressão ordinal para a compreensibilidade (Dificuldade ~ Ano). Nota-se que o modelo não detectou efeito de nível/ano para o grau de dificuldade reportado pelos transcritores (1-9) da escala Likert por nível/ano. Fato este que corrobora com a ideia de que a diferença entre o julgamento do nível 6 e do nível 9 não foi estatisticamente significativo, conforme mostra a Tabela 4.

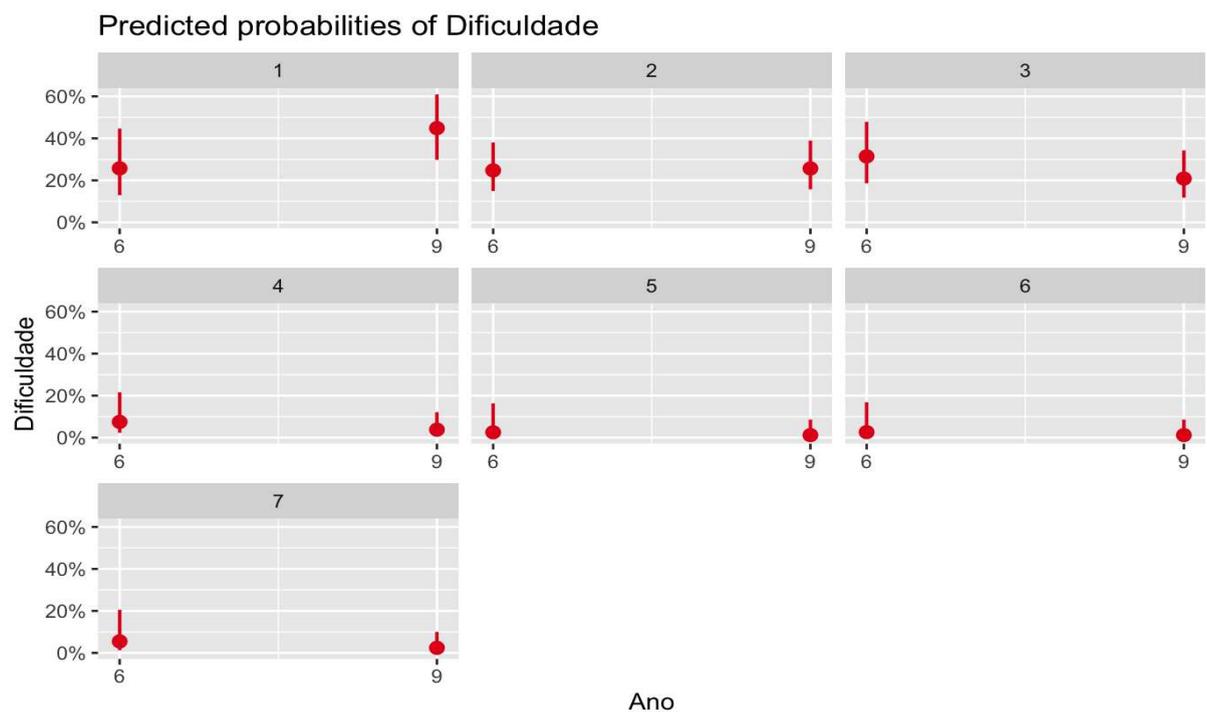
Tabela 4 – Modelo de regressão para efeito de nível/ano no grau de Dificuldade na transcrição por nível/ano

<i>Predictors</i>	<i>Log-Odds</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
1 2	-1.06	-1.91 – -0.21	<b>0.014</b>
2 3	0.02	-0.77 – 0.80	0.964
3 4	1.51	0.58 – 2.44	<b>0.001</b>
4 5	2.13	1.01 – 3.25	<b>&lt;0.001</b>
5 6	2.43	1.17 – 3.69	<b>&lt;0.001</b>
6 7	2.85	1.35 – 4.34	<b>&lt;0.001</b>
Ano [9]	-0.85	-1.85 – 0.14	0.091
Observations	56		
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0.053		

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 21 apresenta as probabilidades previstas pelo modelo para cada grau de dificuldade em entender a fala dos alunos. Pode-se ver que as probabilidades ficaram todas muito próximas para o sexto e o nono anos. Os números neste gráfico representam cada grau da escala Likert, que vão de 1 a 9.

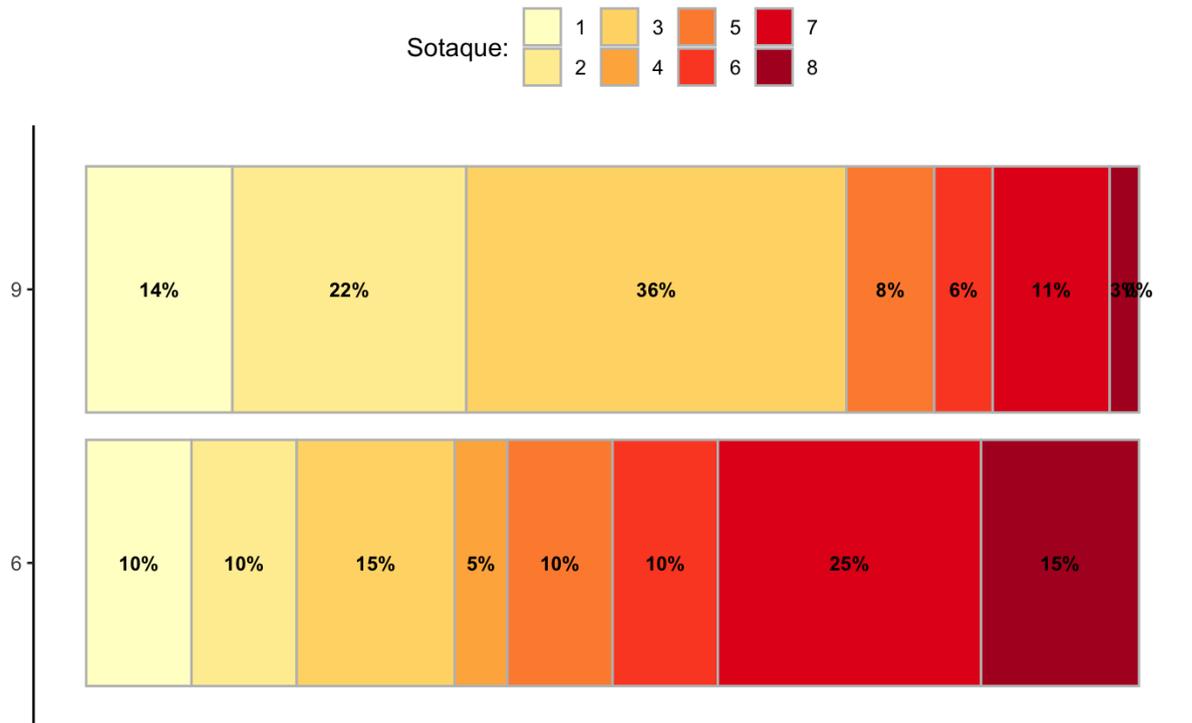
Gráfico 21 – Probabilidades previstas pelo modelo para o grau de dificuldade



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao sotaque estrangeiro, ambos os níveis foram diversos em relação aos resultados que alcançaram no julgamento dos ouvintes britânicos, como observamos no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Percentual da escolha de cada opção da escala Likert para grau de sotaque por nível/ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

De forma geral, a série do sexto ano recebeu muito mais julgamentos no espectro “sotaque extremamente forte” da escala adotada do que a série do 9º. É válido lembrar que nesse modelo de escala, 1 representa uma produção julgada com nenhum grau de sotaque; enquanto os últimos transcritores da escala indicam uma produção com sotaque extremamente forte. O grupo de bilíngues mais jovens atingiu 15% de instâncias no transcritor 8, que significa que parte de suas produções foram julgadas como tendo sotaque extremamente forte. Outro dado essencial para a análise é que 25% das produções desses bilíngues ficaram localizadas no transcritor 7, que indica um sotaque bem forte de acordo com o entendimento dos ouvintes britânicos. Além disso, o transcritor 7 foi o mais escolhido pelos ouvintes para o nível 6, sobressaindo-se ao resultado de todos os outros. Metade dos julgamentos do sotaque

do 6o ficou entre as 3 escolhas mais indicativas de forte sotaque (6-8). O dado anterior está em oposição ao fato que o grupo de falantes do nível 9 teve seu ápice no transcritor 3, onde suas produções obtiveram 36% de instâncias - dado que sobressai a todos os transcritores de sotaque forte combinados, os que ficam em direção ao lado direito da escala, destacados de vermelho. O nono ano teve seu julgamento marcado com os 3 primeiros indicadores, que são os de menor sotaque, 72% das vezes. Caso fôssemos somar a porcentagem de instâncias em que os transcritores 4, 5, 6 e 7 foram escolhidos, ainda assim, teríamos apenas 28%. Em suma, os alunos do 9º ano tiveram suas produções classificadas com menor grau de sotaque estrangeiro do que as dos alunos do 6º ano.

Pode-se concluir que os bilíngues da série seis exibiram um grau de sotaque maior de forma que influencie o limiar de inteligibilidade de fala. Ainda sobre essa dimensão da pronúncia, foi ajustado um modelo de regressão ordinal para verificar um possível efeito de nível/ano sobre a escolha do grau de sotaque estrangeiro indicado pelos descritores da escala (sotaque ~ ano). A relação entre alguns dos transcritores da escala Likert, a exemplo (1-2; 2-3; 7-8) obteve valor de p entre 0 e 0,05, o que demonstra uma diferença significativa entre os níveis nesse intervalo, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Modelo de regressão para efeito de nível/ano sobre o grau de sotaque

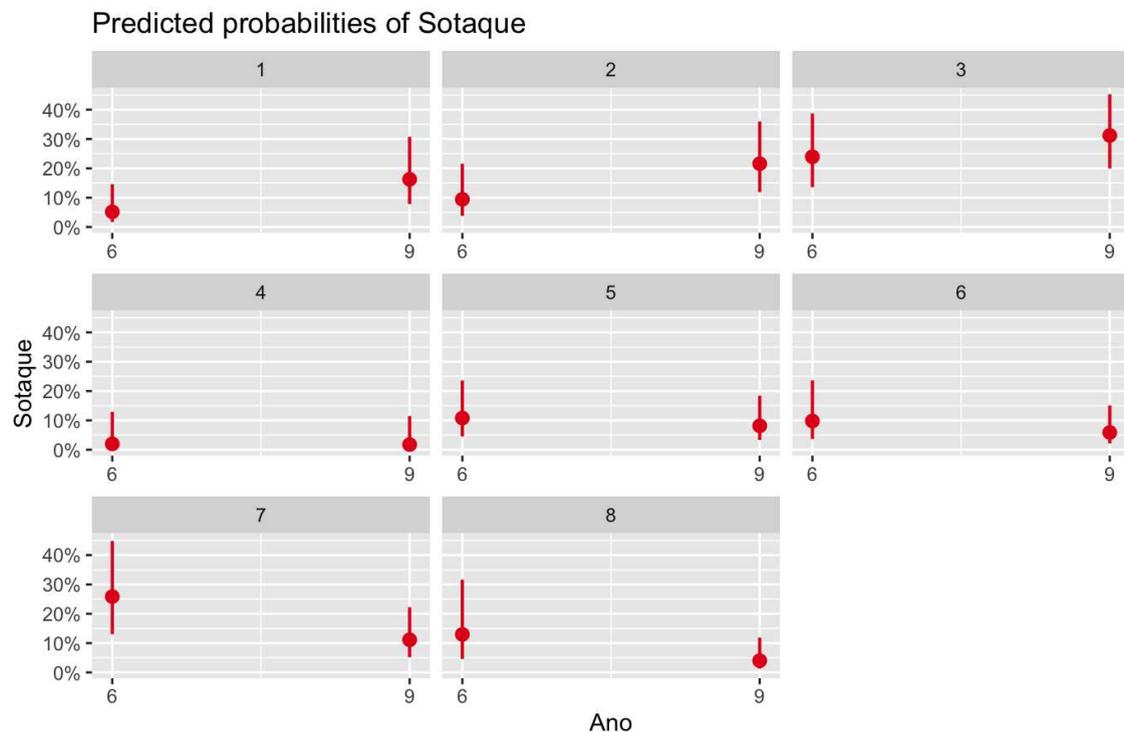
<i>Predictors</i>	<i>Log-Odds</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
1 2	-2.91	-4.05 – -1.77	<b>&lt;0.001</b>
2 3	-1.76	-2.74 – -0.79	<b>&lt;0.001</b>
3 4	-0.46	-1.32 – 0.39	0.289
4 5	-0.38	-1.24 – 0.47	0.382
5 6	0.06	-0.79 – 0.90	0.898
6 7	0.45	-0.40 – 1.31	0.296
7 8	1.90	0.77 – 3.04	<b>0.001</b>
Ano [9]	-1.27	-2.30 – -0.24	<b>0.016</b>
Observations	56		
R <sup>2</sup> Nagelkerke	0.104		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos perceber pelos dados da Tabela 5, houve efeito de nível/ano sobre a escolha do grau de sotaque pelos transcritores (vide valor de  $p < 0,05$  em Ano [9]), com o 6º ano apresentando mais sotaque

O Gráfico 23 mostra as probabilidades previstas pelo modelo para o grau de sotaque estrangeiro por ano/nível. Como é possível ver no modelo, o grupo de bilíngues do 9º ano têm maior probabilidade de pontuar do lado esquerdo da escala Likert, ou seja, há maiores chances desse conjunto exibir menor grau de sotaque em suas falas, em comparação com o grupo de falantes do nível 6. Na opção 4 da escala, houve um certo equilíbrio, com ambos os níveis demonstrando, relativamente, a mesma probabilidade. Os bilíngues da série seis, entretanto, pontuaram mais no extremo direito da escala, entre as opções vermelhas, que vão de 5 a 8, classificando-os como falantes do inglês com alto grau de sotaque estrangeiro em suas produções orais. Esse resultado confirma a hipótese de que os alunos do 6º ano iriam exibir maior grau de sotaque que os alunos do 9º ano.

Gráfico 23 – Probabilidades previstas pelo modelo para o grau de sotaque por nível/ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

Baseado nos resultados apontados acima, pudemos perceber que em relação ao: (i) grau de inteligibilidade, os alunos bilíngues do 9º ano obtiveram melhor resultado que os do

6º, tendo seus áudios recebendo mais classificações sob o selo de “perfeito”; (ii) grau de compreensão, os dois grupos de bilíngues não obtiveram diferenças significativas mediante os percentuais mostrados no gráfico e o modelo de regressão apresentado. Portanto, é possível dizer que os ouvintes demonstraram o mesmo nível de dificuldade/esforço durante a oitiva dos áudios de ambos os níveis; e (iii) grau de sotaque estrangeiro, as produções do 6º ano exibiram maior grau de sotaque do que aquelas do 9º.

### 4.3 Análise qualitativa

O fragmento de análise a seguir contém elementos qualitativos (comentários, trocas de mensagens, e-mails) construídos a partir da performance oral dos alunos atribuída pelos áudios dispostos no Google Formulários tanto da Tarefa 1 quanto da Tarefa 2.

Com ênfase, os julgamentos qualitativos tiveram bastante pertinência e fidelidade ao que é feito em análise de desvios por professores e pesquisadores especialistas em ensino de inglês como L2. Mesmo sem compreensão pedagógica ou especialização na área, os ouvintes conseguiram articular argumentos – para essa pergunta – que gerassem uma discussão acerca dos desvios mais comuns para falantes nativos do português no caso da L2 ser inglês. Concluímos que os julgamentos observados nessa seção estão fundamentados pela vasta experiência desses ouvintes nativos, pelo fato de o inglês ser a L1 deles e pela caracterização que eles possuem com o uso da língua inglesa em cenários de atuação profissional, social ou econômica.

A seguir, apresentamos um fragmento de quadro - o Quadro 8 - gerado a partir das respostas do Formulário 2: Descrição de uma imagem<sup>27</sup>. Podemos observar os desvios pontuados na análise de frases retiradas de contexto narrativo, onde os alunos descreveram uma imagem que contava uma pequena história. Vale ressaltar que os desvios elencados abaixo estão de acordo com o julgamento dos ouvintes e, algumas vezes, poderão refletir variações linguísticas que, na visão leiga, são entendidas como erros. Cada letra (a, b) representa o depoimento de um ouvinte diferente.

Quadro 8 – Tipo de desvio/variação x Exemplos (respostas do formulário)

Tipo de desvio/variação	Exemplos (respostas do formulário)
-------------------------	------------------------------------

<sup>27</sup> Task 2: Description of an image.

---

1. Construção sintática irregular	a. "Made the vase fall on the man" would be better. b. It would have been more correct to say "it drops on the head of the young man"
2. Uso incorreto do passado em verbos irregulares	a. They used the past tense "fell" instead of the present tense "fall" but otherwise it was clear. b. Use of past tense made me need to listen to it again - "threw" instead of "threw", and "felled" instead of "fell". Nice pronunciation, though.
3. Pronúncia de palavra	a. The word "vase" was mispronounced. b. Just realised that the pronunciation of "vase" is the American way, not the English!
4. Uso incorreto dos plurais irregulares	a. I couldn't understand one of the words - I've written 'to the men' but I know 'men' isn't correct in this context, but couldn't work out what the word was.
5. Colocações incorretas	a. singing "a song" rather than "a music" b. "playing" some music, rather than "making".
6. Uso incorreto de preposições	a. "at" the window, rather than "on". b. Like many of the speakers, prepositions are misused. c. Looking "at" the flowers, rather than "to" d. "on" the boy's head, rather than "in".
7. Sotaque	a. The word 'fell' stood out in this sentence from the strong Brazilian pronunciation b. The "w" sounds like a "v" (the accent sounded German, to me!).
8. Pronúncia incorreta de certos fones	a. The "th" sound needs to be stronger - it just sounds like "t". b. The first word was difficult - she meant "she", I think, but it sounded like "he". "Through" was not pronounced well. c. The pronunciation of 'throw' and 'through' wasn't quite right but I could understand from the context of the sentence

---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao desvio do tipo 1, a aluna 1 usou a construção “She accidentally made the vase fell on the man”. Por meio do advérbio *accidentally*, indica que o fato do vaso cair foi puramente acidente, e a ação ocorreu por conta do deslize da mulher na figura. O desvio em questão parte da construção sintática incorreta formulada pela aluna que leva ao entendimento de que o caráter da ação não foi planejado e nem articulado por ela que o observa. Além disso, nessa construção verbal com *make*, o verbo que a segue (*fell*), que a ela é subordinado e indica o resultado do qual a mulher incitou, deveria estar na forma infinitiva, não no passado. Os outros comentários escritos pelos ouvintes indicam uma forma melhor de se construir a frase, como no exemplo “She drops the vase on the man’s head”, em que o

verbo *drop* exprime de forma melhor e com ênfase o movimento e as intenções da mulher, motivada por raiva, angústia, chateação, etc.

O desvio do tipo 2 diz respeito à falta de adequação gramatical no que concerne à estrutura dos verbos do passado simples. Nos exemplos citados, os falantes apresentaram estruturas similares às corretas, induzidos por um padrão de comportamento dos verbos regulares, que é final *-ed*. A natureza desse desvio decorre da falta de experiência na assimilação das estruturas irregulares ou pela falta de instrução explícita em sala de aula.

No caso do tipo 3, logo após o julgamento do ouvinte, optamos por classificar o que os ouvintes consideraram como erro sob a categoria *pronúncia da palavra*. Entretanto, constatamos depois de oitavas, que o desvio, na verdade, trata-se de uma variação de pronúncia da palavra *vase*. De acordo com Peter Sokolowski (2022), editor de redação livre<sup>28</sup>, no dicionário online Merriam-Webster<sup>29</sup>, existem três pronúncias possíveis para a palavra em questão:

(...) [veis] é como você vai dizer se for que nem a maioria dos norte-americanos. Se você for como a maioria dos canadenses ou alguns norte-americanos, você irá dizer [veiz]. Mas se você é britânico, ou como alguns canadenses, ou até mesmo alguns norte-americanos, você irá dizer [va:z].<sup>30</sup> (SOKOLOWSKI, 2022, grifo nosso).

O que o autor quer dizer, foneticamente, é que as formas a seguir são possíveis de se encontrar no inventário da língua inglesa: [va:z], [veis] e [veiz].

O desvio do tipo 4 é resultante da falta de compreensão decorrente do contexto. O ouvinte não conseguiu identificar qual palavra havia sido pronunciada, se o falante tinha usado a estrutura correta dependente do contexto. O ouvinte identificou a forma *men* – homens, no plural, que causaria desacordo com o contexto situacional já que havia ficado claro que só existia um homem na figura.

No caso 5, entendemos que existem expressões em língua inglesa que se adequam gramaticalmente, mediante o uso, mais a umas do que a outras. É o exemplo do que foi dito no Quadro 8, em que os falantes citaram expressões como “singing a music” ou “making some music”, onde deveria ser, respectivamente, “singing a song” e “playing some music”.

<sup>28</sup> Editor-at-large.

<sup>29</sup> Disponível em: <https://merriam-webster.com/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

<sup>30</sup> Texto original: “That's how you'll say it if you're like most Americans, anyway. If you're like most Canadians or some Americans, you'll say vāz. But if you're British or like some Canadians or even a few Americans, you'll say vāz”.

Àquela primeira colocação, podemos analisar que está incorreta devido ao uso da palavra *music* como substantivo singular, acompanhada de artigo indefinido – o que não acontece na estrutura do inglês; enquanto essa exprime uma discordância de sentido, se o falante reproduz “*making some music*”, indica que o homem presente na imagem está escrevendo, compondo, produzindo uma música; na verdade, o rapaz da história está tocando um instrumento, e isso foi bem percebido pelos ouvintes por meio dos recortes de contexto entre um áudio e outro. Outrossim, no momento em que ouviram esse áudio, eles já tinham entendido que se tratava de tocar um instrumento, não do ato de fazer música.

É importante ressaltar que foram encontradas diversas ocorrências sobre o desvio do caso 6 ao longo das respostas do formulário. Acreditamos que esse tipo seja o mais recorrente entre os aprendizes do sexto e do nono ano. Trata-se da deficiência no reconhecimento de quais preposições são regidas por cada verbo, substantivo ou adjetivo em específico, o que consideramos como problemas de regência verbal e nominal. Como instância, podemos citar o exemplo em que a falante descreveu a imagem usando a expressão “*looking to*” – ao invés de “*looking at*” – para expressar o ato de olhar diretamente a alguém.

O caso 7 perpassa a noção de desvio e implica em uma das dimensões dessa pesquisa. Nesse ponto, entendemos sotaque não como critério de estabelecimento de adequações gramaticais ou de sentido do próprio discurso, porém como uma capacidade oral que viabiliza a compreensão da mensagem e o esforço feito pelos ouvintes para atingi-la. A respeito disso, é importante mencionar que os ouvintes britânicos, em nenhum momento, usaram de linguagem pejorativa para tratar do sotaque brasileiro. Foram, portanto, atenciosos na identificação do sotaque brasileiro em si, e, respeitosos em suas colocações. Infere-se que esse fato tem relação com a familiaridade que esses ouvintes possuem com falantes brasileiros de inglês e o contato com a cultura brasileira por intermédio de familiares próximos, cônjuges, etc. O exemplo citado na tabela confere destaque a um verbo no passado que foi percebido pelo ouvinte como tendo “forte pronúncia brasileira”<sup>31</sup>, o que se refere ao sotaque. Nesse exemplo, a falante usa uma consoante lateral [l] prolongada que foi entendida, também, por outra ouvinte, como plural irregular no caso do tipo 2. Além disso, urge mencionar a presença de um participante de origem alemã no grupo dos falantes, o que explica o comentário “[w] soa como [v], o sotaque soa germânico pra mim” para se referir a pronúncia das palavras *woman* e *window*; respectivamente, *woman* e *window*.

---

<sup>31</sup> No corpo do texto, optamos por traduzir alguns comentários feitos pelos ouvintes no Formulário Google.

O desvio do tipo 8 diz respeito a certos fonemas que já eram previstos de surgirem na seção de comentários, tendo em vista o vasto número de estudos na literatura da área que citam a dificuldade dos falantes brasileiros do inglês de reproduzirem os sons de *th*, sobretudo aqueles no cluster *-thr*, como, em *throw*, *three* e *through*, respectivamente. Tal dificuldade é explicada com base no fato de que, na língua portuguesa, não há nenhum fonema interdental que se assemelhe ao do *cluster* citado acima. Portanto, os desvios tipificados em “O som de *th* precisa ser mais forte – soa como *t*” e “a pronúncia de *through* e *throw* não estavam exatamente corretas mas eu pude entender pelo contexto” estão conforme as hipóteses da presente investigação.

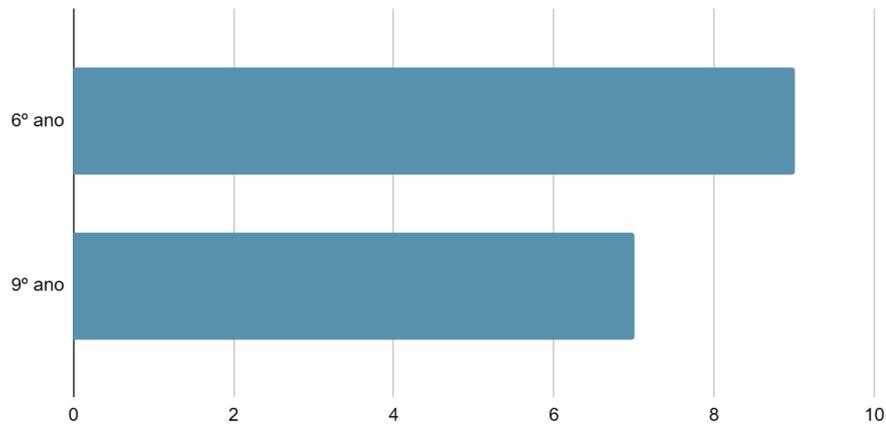
É importante mencionar que, para além dos comentários acerca dos desvios durante a enunciação dos excertos mencionados, houve, também, comentários positivos acerca da boa pronúncia de alguns dos participantes. Comentários do tipo “enunciação muito clara”<sup>32</sup> surgiram algumas vezes ao longo do segundo formulário. Isso mostra qualitativamente que há algum tipo de inteligibilidade e compreensibilidade que resulta no entendimento bem-sucedido entre falante e ouvinte no processo de comunicação.

Como mencionado acima, os dados apresentados em amostra fazem parte de um quadro maior que apresenta todos os comentários feitos pelos ouvintes no Formulário 2 (Ver Apêndice B). Nesse formulário, existe um total de 14 áudios oriundos desses participantes. No quadro geral, contamos com 31 comentários feitos pelos ouvintes, dos quais 3 são aspectos que refletem a boa pronúncia do enunciado e, portanto, ajudaram no entendimento pleno; e, 28 são comentários acerca de desvios que os impediram de compreender de forma completa o enunciado. Os 31 comentários que compõem o Formulário 2 indicam 8 tipos de desvios ou variações de pronúncia que interferiram direta ou indiretamente na capacidade de inteligibilidade e compreensibilidade. Dos 31 comentários, pudemos extrair 20 instâncias individuais. Caso fossem selecionados 10 dos 14 áudios de forma aleatória – cinco do 6º ano e cinco do 9º ano – obteríamos o seguinte dado: Os áudios dos falantes do 6º ano representam 9 das vinte instâncias de desvios selecionadas; enquanto isso, os áudios dos falantes do 9º ano acumulam 7 dos desvios incluídos na amostra. Ou seja, o limiar de inteligibilidade e compreensibilidade na análise qualitativa não difere significativamente no intervalo entre duas séries do ensino fundamental nos anos finais, conforme mostra o Gráfico 24.

---

<sup>32</sup> Very clear enunciation.

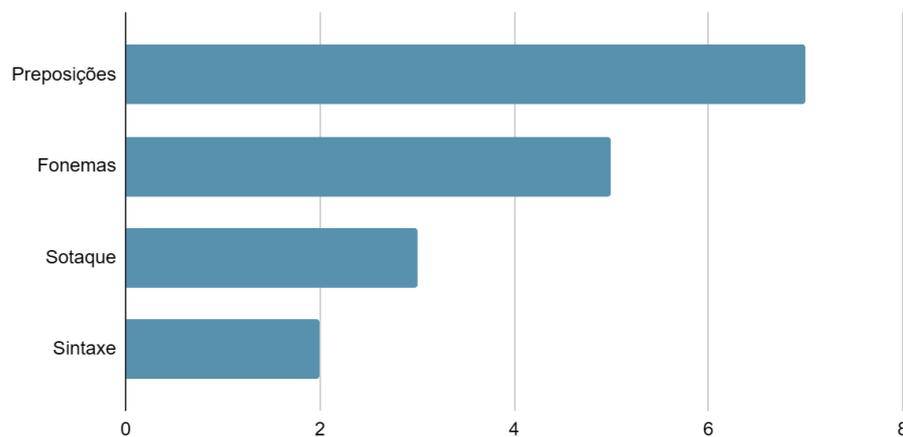
Gráfico 24 – Percentual de desvios por série do ensino fundamental dos anos finais



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em relação aos tipos de desvios elencados no quadro anterior, elencamos os tipos que apareceram com maior frequência no contexto situacional das frases gravadas pelos falantes.

Gráfico 25 – Tipos de desvios mais comuns entre as produções dos sujeitos do sexto e do nono ano



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o Gráfico 25, o maior número de desvios ficou concentrado no uso de preposições, seguido pela pronúncia de determinados fones, como o som de [th], por exemplo. Ademais, seguem como desvios comuns no inventário desses sujeitos bilíngues brasileiros, a questão do sotaque, pelo ponto de vista dos ouvintes britânicos – quer seja brasileiro, ou norte-americano, e a construção sintática de algumas orações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, discutimos o papel da língua inglesa na realidade de uma porção privilegiada do Brasil, que perpassa os níveis linguísticos, políticos e culturais. Como língua franca, o inglês se tornou sinônimo de prestígio entre os povos do mundo e está sendo cada vez mais procurado em escolas de idiomas, por alunos de todos os níveis e todas as faixas etárias. Como discutido anteriormente, algumas das formas emergentes de ensino dessa língua tão importante nos dias atuais são os modelos de educação bilíngue. Sejam em escolas internacionais ou projetos bilíngues, o intuito desse relativo novo modelo é criar um espaço de imersão na língua dentro da rotina diária do aprendiz em questão. O público-alvo desse padrão de ensino são crianças e adolescentes que estão iniciando sua trajetória escolar, geralmente no ensino fundamental, mas podendo, também, serem encontradas propostas para a educação infantil. Portanto, a presente investigação se encontra circunscrita no panorama do inglês como língua estrangeira.

Por fim, neste trabalho, procuramos averiguar as dimensões orais de alunos que estudam em um projeto bilíngue localizado na cidade de Fortaleza, no Ceará. Após investigação nos estudos anteriores acerca do tema, pudemos perceber uma lacuna a respeito dos sujeitos que participavam das pesquisas dessa área, nomeadamente, inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro, que são os alicerces da pesquisa em questão. Considerando os três conceitos mencionados acima, conforme dito anteriormente, são construtos importantes para que a comunicação ocorra.

A inteligibilidade é o quanto de uma mensagem de um falante é, de fato, entendida por um ouvinte num ato comunicativo - geralmente mensurado por percentual de palavras corretas em transcrições ou repetições. A compreensibilidade, por outro lado, é o volume de esforço que um ouvinte emprega durante a comunicação para entender o que está sendo dito, e o grau de sotaque é o quão diferente é o padrão de sons de fala comparado a uma variedade local. Essas definições estão de acordo com os dois autores em que nos debruçamos na atual pesquisa, Munro e Derwing (1995). Nota-se que o sotaque aqui, só pode ser analisado, com vistas a entender se o mesmo resulta num mal entendido ou mal funcionamento do ato comunicativo, porquanto cada indivíduo que usa a língua inglesa como L2, apresenta certo nível de sotaque devido às características inerentes da sua L1.

Dessa forma, objetivamos entender o grau que essas dimensões operam na fala de sujeitos bilíngues, que, enquanto aprendizes inseridos nesses projetos, estavam localizados em duas faixas importantes de seus desenvolvimentos linguísticos: no 6º e no 9º anos do ensino fundamental. Baseando-nos na noção de língua como Sistema Complexo-Dinâmico, que postula que o desenvolvimento linguístico depende de múltiplas variáveis atuando ao mesmo tempo e trabalhando como um sistema único, elencamos algumas variáveis para além dos três construtos citados anteriormente, para funcionarem como parâmetros na operacionalização dessa pesquisa. Como instância, podemos citar o nível/série do aprendiz, a idade, o tempo de imersão na língua, o tempo de projeto bilíngue, a participação ou não em outros cursos de inglês, a existência e o contato com pessoas que falem outras línguas em seu círculo familiar ou imediato, entre outros.

Em conclusão, como método, utilizamos a análise oitiva circunstancialmente devido ao período de pandemia concomitante à elaboração e execução desse trabalho. Dois grupos de sujeitos falantes foram selecionados: oito do 6º; nove do 9º, mediante a aplicação de teste de nível Cambridge for Schools. Ambos os grupos foram submetidos a duas tarefas de produção oral: 1) ler frases; 2) descrever uma imagem. O terceiro grupo participante da pesquisa era o de ouvintes - cuja L1 era inglês, que resultou numa perspectiva de inglês como língua estrangeira neste presente estudo (EFL) - tiveram como principal tarefa analisar e avaliar se tinha entendido o que havia sido dito nos áudios.

Na primeira tarefa, suas missões eram transcrever palavras alvo, isoladas de sua frase, para a avaliação da inteligibilidade e pontuar numa escala de 1 a 5 o quão difícil foi entender aquela palavra, para a dimensão compreensibilidade. Na segunda tarefa, a escala para a avaliação da compreensibilidade foi alterada mediante a reflexões sobre estudos anteriores. Na nova escala, neste ponto da pesquisa, foram usados graus que iam de 1 a 9. Também foi adicionada à lista de tarefas julgar o grau de sotaque estrangeiro que era expresso por aqueles falantes em seus áudios. Havia, também, uma escala de 1 a 9, em que 1 representava o mínimo nível de sotaque, e 9, o sotaque extremamente forte. Para a análise dos resultados, e verificação das variáveis preditoras, foram realizadas as proporções entre os preditores e as variáveis respostas e ajustados modelos de regressão. Além disso, foram elencadas as respostas de um Formulário Google contendo perguntas sobre a trajetória escolar bilíngue que esses alunos enfrentaram até aquele ponto.

Assim, para elucidar as considerações finais deste trabalho, resgatou-se o problema de pesquisa: “Qual é o nível de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro de alunos brasileiros, oriundos de projetos bilíngues, falantes de língua inglesa como segunda língua, das turmas de sexto e nono ano do ensino fundamental?” e chegamos a conclusão que os alunos de 9º ano, em termos de inteligibilidade, na:

a) Tarefa 1, obtiveram um percentual de acerto maior que os alunos do 6º ano em relação às transcrições certas, ou seja, que foram executadas da forma esperada; b) sob o efeito de nível, alcançaram maior probabilidade de acerto que os alunos do 6º ano, mesmo que ainda bem baixa. Ainda, c) obtiveram mais produções classificadas como “ótimas”, ainda em termos de inteligibilidade, na tarefa 2, do que os alunos de 6º, em detrimento das outras opções do contínuo utilizado como parâmetro nessa tarefa, que foram “ótimo”, “razoável” e “ruim”; d) E, de acordo com o modelo de regressão, conseguiram um número significativamente maior de escolhas da seleção “perfeito” em comparação com o outro nível, e, e) Por fim, obteve, baseado no modelo de regressão ordinal, maior probabilidade da escolha da opção “perfeito” por parte dos juízes. Conclui-se que, o grupo de falantes bilíngues do 9º ano obteve maior nível de inteligibilidade que os alunos do 6º ano.

Em relação ao nível de compreensibilidade, não foi possível detectar, com base no modelo de regressão apresentado, efeito de nível/ano reportado pelos transcritores. O percentual de escolha para o grau de dificuldade também foi relativamente equilibrado, com o 9º ano e o 6º ano pontuando, respectivamente, 88% e 85% no intervalo nos níveis 1 a 3 da escala. Isto é, as porcentagens não apontam para uma diferença significativa estatisticamente falando uma vez que um intervalo de 3% entre as gravações dos dois níveis não quer dizer que os ouvintes tenham tido um volume de esforço maior nem para compreender somente as produções do sexto ano, nem para compreender somente as do nono, entretanto, houve um determinado equilíbrio. As probabilidades previstas pelo modelo também supõem que há um certo equilíbrio entre nível/ano e a escolha do transcritor da escala Likert, com os alunos de 9º estando mais suscetíveis a terem seus áudios classificados sob o grau 1 e 2, em outras palavras, de acordo com o modelo, os ouvintes têm probabilidade maior, dado o contexto, de sempre escolherem entre os níveis 1 e 2 da escala Likert quando a produção for de um aluno do nono ano, já para os alunos do sexto, a maior probabilidade é de receberem uma seleção localizada entre as opções 3 a 7. Em suma, os dados não demonstraram uma diferença significativa entre os grupos.

Por sua vez, a respeito do nível de sotaque estrangeiro, o grupo de bilíngues do 6º ano obteve grau de sotaque estrangeiro mais alto em suas produções do que naquelas do grupo de alunos do 9º ano. De forma geral, todos foram classificados em todos os extremos da escala Likert, isto é, houve dificuldades em ambas as séries, e, portanto, não houve uma uniformização do julgamento em termos de sotaques difíceis de entender. No entanto, as produções dos alunos mais jovens foram classificadas em grande parcela entre os transcritores 7 e 9, que são os extremos mais incompreensíveis da escala Likert e apontam para um “sotaque extremamente forte”. Enquanto isso, nenhuma das produções do 9º ano foram indicadas no paradigma do transcritor 8 ou 9 da escala Likert, que seria uma indicação de um sotaque que causasse ruídos na comunicação em L2. Outro dado que corrobora com o indicado acima é que 72% das produções dos alunos do 9º ano estão concentradas no espectro positivo da escala, entre os transcritores 1 e 3. O modelo de regressão também resulta num efeito de nível/ano sobre a escolha do grau de sotaque indicado pelos transcritores, com o 6º ano apresentando mais sotaque. As previsões possíveis pelo modelo também apontam para os falantes bilíngues mais jovens obtendo maior grau de sotaque estrangeiro nos transcritores finais da escala Likert, conforme já apresentado nos gráficos das seções de resultados.

O panorama dos dados exposto acima está de acordo com algumas das hipóteses apresentadas anteriormente neste trabalho. À priori, era previsto que (1) o grupo de falantes bilíngues mais velhos obteriam um limiar de inteligibilidade mais alto, seriam mais compreensíveis e teriam grau de sotaque menor que aqueles do grupo de bilíngues mais jovens. Em outras palavras, no início do estudo, era entendido que os bilíngues mais avançados obteriam grau de esforço menor por parte dos ouvintes, ou, maior nível de compreensibilidade, e o grupo de bilíngues mais jovens, teriam suas produções classificadas como produções pelas quais um volume de esforço maior foi feito para serem entendidas. Entretanto, mediante a análise estatística, foi verificado que o grau de compreensibilidade não apresentou diferença significativa entre os níveis. Reiterando, 88% das produções de 9º foram classificadas entre o intervalo 1 a 3 na escala Likert, contra 85% das produções de alunos do 6º ano no mesmo intervalo, produções fáceis de entender. Conclui-se que não houve efeito de nível para esse construto teórico e que, amparado por pesquisas anteriores, podemos mensurar, estatisticamente, inteligibilidade e compreensibilidade como construtos independentes.

Ainda, na seção de hipóteses, era possível pensar em uma grande diferença entre o limiar de inteligibilidade dos alunos mais velhos e os mais jovens - o que, de fato, não ocorreu. Àquela época, pensava-se que os alunos do 6º ano obteriam um nível baixo de inteligibilidade, que pode ter acontecido em casos específicos na Tarefa 1, mas, de forma geral, não foi a regra. Conseguimos entender o nível dos bilíngues mais jovens como mais baixo do que aquele dos bilíngues mais velhos, entretanto, quando se analisam de forma separada, não se configuram como um nível baixo.

Quanto ao nível de sotaque estrangeiro, os dados confirmam a hipótese de que os alunos do 9º ano obteriam menor grau de sotaque em suas produções, e os de 6º ano apresentariam maior. Desta maneira, esta pesquisa teve o objetivo de verificar capacidades orais de sujeitos bilíngues inseridos em projeto bilíngue na cidade de Fortaleza.

De forma qualitativa, conseguimos ampliar os horizontes acerca das variáveis mais importantes entre esse público específico que vem crescendo cada vez mais no cenário brasileiro de ensino de língua inglesa, descobrindo que os alunos inscritos nesse projeto passavam maior parte do tempo em contato com a língua inglesa, majoritariamente, através de jogos, recursos multimídias; como filmes, séries, músicas, poucos tinham tido experiência de residência fora do país e quase nenhum tinha familiares que moraram ou falavam uma língua estrangeira à época da coleta de dados. Alguns tiveram contato com inglês antes do projeto por meio de cursos livres de idiomas ou faziam paralelamente.

Algumas limitações foram encontradas ao longo do percurso. Como primeiro exemplo, podemos citar a técnica utilizada para a leitura de frases com a estrutura “I say (house)”, muito comum em estudos investigados acerca do tema da inteligibilidade, que não foi utilizada durante a primeira tarefa. Essa técnica ajudaria a entender melhor o contexto isolado das frases e resultado num julgamento mais fidedigno. Além disso, ao gravar as frases de forma solta, os áudios foram cortados de forma a acumular excertos residuais de palavras anteriores e posteriores numa mesma produção. Isso pode ter alterado a qualidade dos áudios, que, por sua vez, pode ter interferido no julgamento dos ouvintes já que se encaixou na duração mínima permitida pelo aplicativo Audacity.

Outra limitação encontrada diz respeito à impossibilidade de contato com todos os alunos que foram primeiramente selecionados para a participação na pesquisa. Outrora, o número de alunos era 10 em cada grupo, com o intuito de uniformizar a amostra, estabelecer uma leitura e ajustar a análise de dados. Entretanto, devido à falta de retorno por parte de

algumas famílias, não conseguimos contato com os bilíngues remanescentes dessa seleção da pesquisa.

Além disso, ao se trabalharem as tarefas de julgamento do sotaque estrangeiro, os descritores acerca de entoação/entonação não foram utilizados. Portanto, o estudo se concentrou apenas nos aspectos segmentais da pronúncia. A escolha do julgamento ter sido executada via escala Likert simplificou o processo de contato entre pesquisador e ouvintes e otimizou o tempo dedicado para coleta de dados da pesquisa. Os descritores mencionados acima, como, por exemplo, ‘soa natural’, ‘entonação imprecisa’, foram pensados com base em estudos anteriores que lançavam luz a respeito da dimensão sotaque. Futuramente, os descritores podem figurar como foco da pesquisa no âmbito do construto grau de sotaque estrangeiro.

Outra limitação tem relação com a profundidade que se deu na discussão do papel da idade em relação ao nível de proficiência que se demonstra via limiar de inteligibilidade, grau de compreensibilidade e nível de sotaque estrangeiro. Espera-se que em próximos estudos essa lacuna seja preenchida com teorizações que, respaldadas na língua como um Sistema Complexo-Dinâmico, venha a trazer luz nesse tema bastante caro.

Ainda, por falta de tempo, procurou-se não elaborar um exaustivo panorama de desvios mais comuns entre essas produções orais. Buscou-se, apontar, dentre o apanhado de fonemas que circunscrevem essa pesquisa, os mais importantes desvios de padrão que foram identificados e feitas suas pertinentes observações.

Ademais, uma sugestão para investigações futuras acerca do tema poderia levar em questão a correlação estatística entre as três dimensões selecionadas na pesquisa e o cruzamento de informações qualitativas dos formulários sobre as trajetórias de falantes/ouvintes com os resultados obtidos por meio dos testes estatísticos de forma mais clara.

Em conclusão, espera-se que o presente trabalho venha a acrescentar no âmbito da linguística que se preocupa com assertivas de comunicação em língua estrangeira, sobretudo inglês como L2, trazendo o perfil pouco investigado de adolescentes inseridos em projetos bilíngues de escolas privadas de ensino no 6º e no 9º ano dos anos finais do ensino fundamental.



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Jeniffer Imaregna Alcantara de; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **Uma visão dinâmica sobre a inteligibilidade de fala:** um estudo longitudinal com haitianos e brasileiros. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 210-231, jan-abr/2020. DOI: 10.22168/2237-6321-11762.
- BAMGBOSE, Ayo. **Torn between the norms:** innovations in world Englishes. *World Englishes*, v. 17, n. 1, p. 1-14, 1998.
- BARBOSA, Marcelo Henrique. **Pronunciation and intelligibility issues in context of English as a foreign language.** 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BECKER, Marcia Regina. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca:** percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros. 2013. Tese. (Doutorado em Letras) – Pós Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32270/R%20-%20T%20-%20MARCIA%20REGINA%20BECKER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 ago. 2021.
- BECKER, Marcia Regina; KLUGE, Denise Cristina. FREQUÊNCIA DE USO DE ÍTEM E INTELIGIBILIDADE DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 58, p. 153-173, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/52664/34332>. Acesso em: 2 ago. 2021.
- BETTONI, Melissa; RIZZI, Priscilla. Compreensibilidade e percepções de brasileiros sobre o estudo da pronúncia do inglês. *Ilha do Desterro*. Santa Catarina, v.73, n.1, Jan-Abr 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p363>. Acesso em 2 ago. 2021.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language.** Londres: Cox & Wyman, 1976 [1933].
- CATFORD, John C. Intelligibility. *English Language Teaching Journal*, v. 1, n.1, p. 7-15, 1950.
- CORREIA, Adilson da Silva; SANTOS, Eliana. Aulas de pronúncia de línguas estrangeiras em contexto intercultural: inteligibilidade, comunicabilidade e variação linguística. *Babel: Revista Eletrônica de Letras e Literaturas*, n. 15, p. 1 – 12, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/6007/4665>. Acesso em 2 ago. 2021.
- CRUZ, Neide Cesar; PEREIRA, Márcia de Albuquerque. Pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês e inteligibilidade: um estudo com dois grupos de ouvintes. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

CRUZ, Neide Cesar; BLANCHE, Edith Estelle. FAMILIARIDADE E INTELIGIBILIDADE DA PRONÚNCIA DE APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS: UM ESTUDO COM UMA OUVINTE AMERICANA E UMA CAMARONESA. **REVISTA X**, Paraná, v. 1, n.0, p. 115-134, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/34526/22965>. Acesso em: 2 Ago. 2016.

CRUZ, Neide Cesar. Terminologies and definitions in the use of intelligibility: state-of-the-art. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.1, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000100008>. Acesso em 1 Setembro 2021.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

DALTON, Christiane; SEIDLHOFER, Barbara. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1995. 191p.

English Proficiency Test. **Education First**, Nederland/Dutch. 2023. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 03 março 2024.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FERNANDES, Renata Kelli Modesto. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional: um estudo de caso da pronúncia de palavras em -ed produzidas por falantes brasileiros**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Estudos Ingleses e Americanos, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: 20080\_ulfl064851\_tm.pdf. Acesso em 2 ago. 2021.

FIELD, John. **The fuzzy notion of ‘intelligibility’**: A headache for pronunciation teachers and oral testers. **IATEFL Special Interest Groups Newsletter**, p. 35-38, 2003.

FLEGE, James E. **The detection of French accent by American listeners**. **Journal of the Acoustical Society of America**, 1984, 76, 692–707.

\_\_\_\_\_. **Second Language Speech Learning: Theory, findings, and problems**. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in crosslanguage research*. Timonium, MD: York Press, 1995a, p. 233-277.

\_\_\_\_\_. **New Methods for Second Language (L2) Speech Research**. In: WAYLAND, Ratrete (ed.). *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021, p. 119-156.

GRIES, Stefan TH. **Statistics for Linguistics with R: A Practical Introduction**. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2013.

GROSJEAN, François. 1982. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

HAUS, Camila. O ensino-aprendizagem da pronúncia no programa inglês sem fronteiras (IsF) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): análise da perspectiva dos professores. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, p. s62-s75, 27 Jan. 2021.

HARMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

JAMES, Carl. **Errors in language learning and use: exploring error analysis**. London: Longman, 1998. 304p.

JENKINS, Jennifer. **Phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 258p.

JESUS, Simone Cristina de; BRAWERMAN-ALBINI, Andressa. A visão dos professores de uma escola de inglês sobre o ensino de pronúncia e a dicotomia inglês como língua estrangeira versus inglês como língua franca. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4220>. Acesso em 2 Ago 2021.

KACHRU, Braj. **Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle**. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.) **English in the World: Teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: CUP, 1985. p. 11-30.

KENWORTHY, Jeffrey. **Teaching English Pronunciation**. Harlow, Essex: Longman, 1987.

LARSE-FREEMAN, Dianne. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**. Vol. 18, Issue 2, p. 141-165, 1997.

LENNEBERG, Eric. **Biological foundations of language**. Nova Iorque: John Wiley, 1967.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. A influência da idade na aquisição da fonologia de L2. **Uma revisão da literatura**. *Verba Volant*, Pelotas, v. 2, n. 2, mai./ago. 2011.

\_\_\_\_\_. A necessidade de dados individuais e longitudinais para análise do desenvolvimento fonológico de L2 como sistema complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 203-225, 2016.

\_\_\_\_\_. Complexity in second language phonology acquisition. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 549-576, abr./jun. 2013.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931

MORATO, Rodrigo Altair; FERREIRA, Rafaela Cícera; PEREIRA, Cláudio Alves. **Perspectivas de ensino bilíngue de inglês na educação básica brasileira.** *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 42, n. 83, p. 195-210, set./dez. 2020.

MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. **Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners.** *Language Learning*, 45:1, p. 73-97, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech.** *Language and Speech*, Vol. 38, No. 3, p.289-306, July 1, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research Based Approach.** *Tesol Quarterly*, Vol. 39, No. 3, p. 379-397, 2005

\_\_\_\_\_. **The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research.** *Language Teaching*. Cambridge University Press. July, 2011. Disponível em: (PDF) The foundations of accent and intelligibility in pronunciation research (researchgate.net). Acesso em: 2 ago. 2021.

NELSON, Cecil. **Intelligibility since 1969.** *World Englishes*, Vol. 27, No. 3/4, p. 297– 308, 2008.

OLIVEIRA, Deywhildson Luiz de. **INTELIGIBILIDADE DO FALAR EM INGLÊS DO BRASILEIRO: UM ESTUDO COM OUVINTES CAMARONESES.** 2015. Monografia (Licenciatura em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/17912/1/DEYWHILDSON%20LUIZ%20DE%20OLIVEIRA%20-%20TCC%20LETRAS%20L%C3%8DNGUA%20INGLESA%202017.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

OLIVEIRA, Gabriela Rodrigues Nobre de. **Inglês como língua franca e inteligibilidade de fala: um estudo com usuários brasileiros.** 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27840>. Acesso em 2 ago. 2021.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. **Dicionário escolar Oxford para estudantes brasileiros de inglês.** Reino Unido, Oxford, 2000.

RODRIGUES, Emanuel. **Um breve estudo da Intelligibilidade no contexto de World Englishes.** *Acta Científica*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 93–107, 2013. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/article/view/60>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SMITH, Larry; RAFIQZAD, Khalilullah. **English for cross-cultural communication: The question of intelligibility.** *TESOL Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 371-380, 1979.

SMITH, Larry; NELSON, Cecil. **International intelligibility of English: directions and resources.** *World Englishes* 4, p. 333–342, 1985.

SOKOLOWSKI, Peter. **How Do You Pronounce 'Vase'?** And is one way more correct than the others? Merriam-Webster, 2022. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/video/how-do-you-pronounce-vase>. Acesso em: 31. Outubro. 2023

THIERY, Christopher. **True bilingualism and second language learning**. In D. Gerver and H. Sinaiko.ed. Language interpretation and communication. New York: Plenum Press, 1978.

UNO EDUCAÇÃO. **Como funciona um projeto educacional bilíngue?** 2019. Disponível em: <https://www.unoeducacao.com/2019/04/08/como-funciona-um-projeto-educacional-bilingue/>. Acesso em: 7 ago. 2021.

WEI, Li. **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2000.

ZANDT, Florian. **English, The Global Language?. Statista**, 07 dezembro 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/chart/26344/english-proficiency-levels-by-nation-according-to-ef-epi/>. Acesso em: 03 março 2024.

ZANDT, Florian. English, The Global Language?: LANGUAGE PROFICIENCY. *In*: English, The Global Language? **Language proficiency**. [S. l.], 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/chart/26344/english-proficiency-levels-by-nation-according-to-ef-epi/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

**APÊNDICE A – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO ESTUDANTE  
DE PROJETO BILÍNGUE**

---

**N. Pergunta**

---

- 1 Há quanto tempo você estuda a língua inglesa?
  - 2 Com qual idade você começou a aprender inglês?
  - 3 De que forma você passa a maior parte do tempo praticando e estudando inglês?
  - 4 Você já estudou, ou estuda, em um curso de inglês antes do projeto bilíngue da sua escola?
  - 5 Se a resposta anterior foi sim, por quanto tempo você estudou/estuda nesse curso de inglês?
  - 6 Você já morou fora? Se sim, por quanto tempo?
  - 7 Você já estudou em outro país? Se sim, por quanto tempo?
  - 8 Seus pais, ou outro familiar, fala outra língua? (de forma que isso tenha te ajudado a aprender um pouco do que você sabe em inglês)
  - 9 Em qual nível de inglês você acredita estar?
  - 10 Qual a sua maior dificuldade em língua inglesa?
  - 11 Há quanto tempo você estuda no projeto bilíngue da sua escola? (Desde quando você está tendo aulas nesse projeto?)
  - 12 Como você descreveria a sua experiência no projeto bilíngue da sua escola? Como as aulas te ajudaram a aprender o idioma?
  - 13 Você fala outra língua além do português e do inglês? Se sim, qual?
  - 14 Você considera o sotaque importante na hora de falar em inglês para que a outra pessoa o/a entenda?
  - 15 Qual sotaque você usa quando se comunica em inglês?
-

**APÊNDICE B – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO OUVINTE**

---

**N. Pergunta**

---

- 1 What is your full name?
  - 2 How old are you?
  - 3 Where do you live (now)?
  - 4 How long have you lived there?
  - 5 Where are you from?
  - 6 Have you ever been to Brazil? (yes/no)
  - 7 Did you have any prior experiences with Brazilian speakers of English?
  - 8 If any, describe your experiences with Brazilians prior to this moment.
-

**APÊNDICE C – QUADRO DE COMENTÁRIOS ACERCA DA PERFORMANCE  
DOS FALANTES NO FORMULÁRIO 2: DESCRIÇÃO DE UMA IMAGEM**

<b>Tipo de erro/variação</b>	<b>Exemplos (respostas do formulário)</b>
1. Construção sintática irregular	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. "Made the vase fall on the man" would be better.</li> <li>b. It would have been more correct to say "it drops on the head of the young man"</li> <li>c. The correct phrase would be "drops the jar on the boy's head"</li> </ul>
2. Uso incorreto do passado em verbos irregulares	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. They used the past tense "fell" instead of the present tense "fall" but otherwise it was clear.</li> <li>b. Use of past tense made me need to listen to it again - "threw" instead of "threw", and "felled" instead of "fell". Nice pronunciation, though.</li> </ul>
3. Pronúncia de palavra	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. The word "vase" was mispronounced.</li> <li>b. "vase" mispronounced</li> <li>c. Just realised that the pronunciation of "vase" is the American way, not the English!</li> </ul>
4. Uso incorreto dos plurais irregulares	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. I couldn't understand one of the words - I've written 'to the men' but I know 'men' isn't correct in this context, but couldn't work out what the word was.</li> </ul>
5. Colocações incorretas	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. singing "a song" rather than "a music"</li> <li>b. "playing" some music, rather than "making".</li> </ul>
6. Uso incorreto de preposições	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. "at" the window, rather than "on".</li> <li>b. Like many of the speakers, prepositions are misused.</li> <li>c. Looking "at" the flowers, rather than "to"</li> <li>d. "on" the boy's head, rather than "in".</li> <li>e. No. Just better to say "on" her balcony, rather than "in". Prepositions are always the hardest thing!</li> <li>f. Prepositions - Singing "to" a woman, rather than "for".</li> <li>g. "on" the head rather than "in".</li> <li>h. The correct phrase would be "in the window"</li> </ul>
7. Sotaque	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. The word 'fell' stood out in this sentence from the strong Brazilian pronunciation</li> <li>b. I didn't recognise what sounded to me like "bud", and I couldn't guess it from the context. It may be obvious in American English.</li> </ul>

8. Pronúncia incorreta de certos fonemas
- c. The "w" sounds like a "v" (the accent sounded German, to me!).
  - a. The "th" sound needs to be stronger - it just sounds like "t".
  - b. The first word was difficult - she meant "she", I think, but it sounded like "he". "Through" was not pronounced well.
  - c. The pronunciation of 'throw' and 'through' wasn't quite right but I could understand from the context of the sentence
  - d. "w" mispronounced as "v"
  - e. The 'w' in 'window' and 'woman' sounded more like a v in both words.
  - f. The 'w' in woman and window was pronounced like a 'v'
9. Comentários positivos
- a. Very clear enunciation
  - b. Very good clear enunciation
  - c. Nice clear enunciation
-

**APÊNDICE D – PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DO PROJETO BILÍNGUE  
EM QUE ESTUDAM**

<b>Aluno</b>	<b>Comentário</b>
Aluno 1	“nao acho que o projeto bilingue me ajudou a desenvolver o conhecimento sobre a lingua inglesa, pq nele a gente aprende muito mais sobre os assuntos do que gramatica e afins. a maioria das expressoes e girias do ingles aprendi atraves de musicas, filmes e nas redes sociais. mas os professores sao muito gente boa!!”
Aluno 2	“as aulas não me ajudam tanto, acredito que assistir filmes, séries, desenhos e escutar músicas me ajude muito mais”
Aluno 3	“Muito boa, sendo um método que foi e está sendo essencial ao meu desempenho e crescimento. Acredito que o fator que estimula o meu aprendizado com a língua inglesa seja o estudo de diferentes matérias em inglês, assim como fazemos com o português, além de fazermos discussões orais sobre tópicos do nosso cotidiano, características presentes no projeto bilíngue da minha escola.”
Aluno 4	“O projeto bilíngue me ajudou a me aprofundar nos conhecimentos que aprendi no curso e nos conhecimentos gerais; Abordando assuntos variados, como: Austrália, Organ donation, Feelings, Egypt...”
Aluno 5	“A aula de bilingue é muito boa e creio que o aprendizado vem por conta da aula ser descontraída, como uma conversa em outro idioma.”
Aluno 6	“As aulas foram relativamente fáceis de entender (utilizando muito tempo para pouco conteúdo), e me ajudaram a entender a estrutura básica da língua e a escrita das palavras.”
Aluno 7	“i think that helped me on the part of talk in english during the class”
Aluno 8	“Na verdade elas sempre ajudam, acho que as aulas são boas e explicam muito”
Aluno 9	“Boa”
Aluno 10	“Foram uma ótima experiência, elas são bem divertidas. A maioria do que aprendi foi nelas”
Aluno 11	“é boa, devido o fato que as aulas acontecem todo dia.”
Aluno 12	“As aulas do projeto bilíngue me ajudaram muito a progredir e praticar o inglês todos os dias, o que resultou em bastante crescimento. Desde que meu colégio adotou esse sistema, tenho participado das aulas, e vem sendo uma ótima experiência.”

- Aluno 13 “Proveitosa; As aulas me ajudaram a aprender o idioma com conteúdos extras, os quais não vemos no dia a dia. Exemplos: energy, australia ...”
- Aluno 14 “o que mais ajuda nas aulas são as conversas, não o conteúdo em si”
- Aluno 15 “Acho os conteúdos bastante repetitivos. Poderiam abranger mais partes da gramática inglesa. Os professores são incríveis e têm a pronúncia incrível também!”
- Aluno 16 “praticar todos os dias e treinar o inglês diariamente ajuda a exercitar e aprender mais”
- Aluno 17 “aprendi muitas palavras novas”
- Aluno 18 “muito boa”
- Aluno 19 “Apesar de eu achar um pouco difícil para aprender idiomas e não gostar muito, as aulas são legais e o professor é muito bom e legal e explica bem, então dá para entender bem as aulas e aprender a falar, ler, escrever e ouvir inglês”
- Aluno 20 “Foram muito boas com várias atividades divertidas ao longo do tempo. Os professores me ensinaram bastante com as atividades e testes.”
-

**ANEXO A – VARIEDADES DE BILÍNGUES TRADUZIDAS DE WEI (2000)**

<b>Variedade de bilingue</b>	<b>Descrição</b>
Achieved bilingual	o mesmo que late bilingual
Additive bilingual	alguém cujas línguas combinam de maneira complementar e enriquecedora
Ambilingual	o mesmo que balanced bilingual
Ascendant bilingual	alguém cuja habilidade na segunda língua está se desenvolvendo devido ao crescimento do uso.
Ascribed bilingual	o mesmo que early bilingual
Asymmetrical bilingual	o mesmo que receptive bilingual
Balanced bilingual	alguém cujo domínio das duas línguas é aproximadamente equivalente
Compound bilingual	alguém cujas duas línguas são aprendidas ao mesmo tempo, frequentemente no mesmo contexto.
Consecutive bilingual	o mesmo que successive bilingual
Co-ordinate bilingual	alguém cujas línguas são aprendidas em contextos distintivamente separados.
Covert bilingual	alguém que esconde seu conhecimento de uma certa língua por conta de uma disposição atitudinal
Diagonal bilingual	alguém que é bilíngue em uma língua não-padrão ou um dialeto e uma não-relacionada língua padrão.
Dominant bilingual	alguém com maior proficiência em uma de suas línguas e usa-a mais do que a(s) outra(s).
Dormant bilingual	alguém que emigrou para um país estrangeiro por um período de tempo considerável e tem pouca oportunidade de manter a primeira língua em uso
Early bilingual	alguém que adquiriu as duas línguas cedo na infância
Equi lingual	o mesmo que balanced bilingual
Functional bilingual	alguém que consegue operar nas duas línguas com ou sem fluência total para a atividade demandada.
Horizontal bilingual	alguém que é bilíngue em duas línguas distintas que têm

	igual ou similar status
Incipient bilingual	alguém nos primeiros estágios do bilinguismo onde uma língua não está totalmente desenvolvida
Late bilingual	alguém que se tornou bilíngue tardiamente na infância
Maximal bilingual	alguém com quase controle nativo de duas ou mais línguas
Minimal bilingual	alguém com apenas algumas palavras ou expressões numa segunda língua
Natural bilingual	alguém que não passou por um treinamento específico e que não está frequentemente numa posição de traduzir ou interpretar com facilidade entre duas línguas.
Passive bilingual	o mesmo que receptive bilingual
Primary bilingual	o mesmo que natural bilingual
Productive bilingual	alguém que não apenas entende mas consegue falar e possivelmente escrever nas duas línguas
Receptive bilingual	alguém que entende uma segunda língua em suas formas orais e escritas, mas não consegue falar nem escrever
Recessive bilingual	alguém que começa a sentir dificuldade em entender ou expressar-se com facilidade devido a falta de uso
Secondary bilingual	alguém cuja segunda língua foi adicionada à primeira língua via instrução.
Semibilingual	o mesmo que receptive bilingual
Semilingual	alguém com conhecimento insuficiente de quaisquer línguas.
Simultaneous bilingual	alguém cujas duas línguas estão presentes no início do discurso.
Subordinate bilingual	alguém que exibe interferência no uso do seu ou da sua língua reduzindo os padrões de segunda língua àqueles da primeira.
Subtractive bilingual	alguém cuja segunda língua é adquirida às custas de atitudes já adquiridas na primeira.
Successive bilingual	alguém cuja segunda língua é adquirida em algum estágio depois que a primeira começou a se desenvolver
Symmetrical bilingual	o mesmo que balanced bilingual

Vertical bilingual

alguém que é bilíngue numa língua padrão e numa distinta porém relacionadas ou dialetos.

---

Fonte: The Bilingual Reader, Wei, Li. (2000, p. 4-5).