

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

Assessment of Intelligibility, Comprehensibility and Accentendness of English-L2 of Brazilian 6th and 9th grade students in a bilingual education system

Matheus Lima MENDES

Universidade Federal do Ceará

limamatheus0445@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1182-0171>

Ronaldo Manguiera LIMA JÚNIOR

Universidade de Brasília

ronaldo.junior@unb.br

<https://orcid.org/0000-0002-8610-0306>

RESUMO: Neste estudo, de caráter quali-quantitativo, buscamos avaliar as dimensões orais em língua inglesa de dois grupos de alunos do ensino fundamental (6º e 9º anos) de um projeto bilíngue localizado na cidade de Fortaleza, especificamente as dimensões de inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro (Munro; Derwing, 1995a). Dois grupos de participantes foram selecionados: 8 do sexto e 9 do nono, que realizaram duas tarefas de produção semiespontânea em áudios, a saber: a) leitura de frases; e b) descrição de uma imagem. Os áudios foram julgados por um painel de juízes composto por quatro falantes de inglês-L1 residentes da Inglaterra. Além disso, ambos falantes e ouvintes responderam a formulários acerca de suas vivências com a língua. 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 compreensibilidade não foi correlacionado diretamente pelo efeito da série/ano; e o grau de sotaque estrangeiro foi maior para alunos do 6º ano. Qualitativamente, os desvios mais comuns encontrados nas duas tarefas não foram relacionados diretamente à análise proposta, isto é, de dimensões relacionadas à pronúncia, a saber, o uso de preposições, a construção sintática e a pronúncia de fones específicos, e.g. /θ/, /ð/, /e/, /ɑ:/, reafirmando os pressupostos dos comportamentos individuais dos subsistemas da língua (Lima Jr., 2016)

PALAVRAS-CHAVE: Inteligibilidade; Compreensibilidade; Grau de Sotaque Estrangeiro; Projeto Educacional Bilíngue.

ABSTRACT: In this qualitative-quantitative study, we sought to assess the oral dimensions of the English language of two groups of elementary school students

(6th and 9th grades) from a bilingual project located in the city of Fortaleza, specifically the dimensions of intelligibility, comprehensibility and degree of foreign accent (Munro; Derwing, 1995a). Two groups of participants were selected: 8 sixth graders and 9 ninth graders, who performed two semi-spontaneous audio production tasks, namely: a) reading sentences; and b) describing an image. The audios were judged by a panel of judges made up of four English-L1 speakers living in England. In addition, both speakers and listeners completed forms about their experiences with the language. The quantitative results showed that 9th graders reached a higher intelligibility threshold than 6th graders for both tasks; the degree of comprehensibility was not directly correlated by the grade/year effect; and the degree of foreign accent was higher for 6th graders. Qualitatively, the most common deviations found in the two tasks were not directly related to the proposed analysis, that is, to dimensions related to pronunciation, namely the use of prepositions, syntactic construction and the pronunciation of specific phonemes, e.g. /θ/, /ð/, /e/, /ɑ:/, reaffirming the assumptions of the individual behaviors of language subsystems (Lima Jr., 2016).

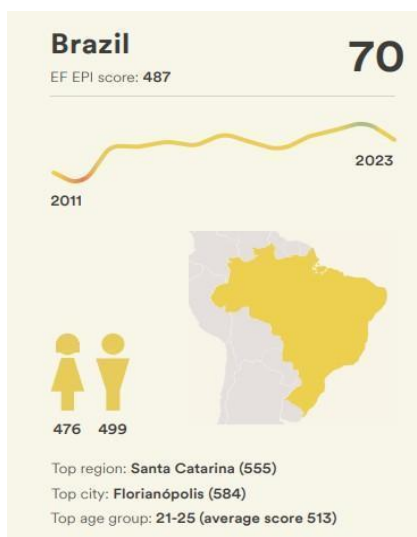
KEYWORDS: Intelligibility; Comprehensibility; Accentedness; Bilingual Education Project.

INTRODUÇÃO

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 em esfera global. É cada vez mais comum que novos programas de ensino de língua inglesa estejam inseridos no mercado nacional, seja em pequenas cidades ou grandes metrópoles.

Hoje, de acordo com o site Statista¹, com base nas informações da organização *Education First* sobre o índice *English Proficiency Index* (EF EPI)² de 2023, o inglês possui aproximadamente 1,4 bilhões de usuários, seja como primeira ou segunda língua (Zandt, 2021). Sob um olhar mais apurado, no *ranking* global da *Education First* do mesmo ano, o Brasil ocupou apenas a septuagésima posição dentre os 113 países avaliados em todos os continentes. O país tropical destacou-se com o escore de 487 e está entre os países considerados como proficiência baixa (do inglês, *low proficiency*). A Figura 1 mostra o cenário brasileiro de acordo com o último índice.

Figura 1 – Detalhes da proficiência por país



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

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

² 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/>.

No que diz respeito às regiões e às capitais que aparecem no *ranking*, chama a atenção o fato de que nenhuma capital do nordeste, nem mesmo Fortaleza, aparecem no *ranking* das cidades mais bem avaliadas 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, que estão circunscritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), cuja definição é a educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada em: a) pré-escola; b) ensino fundamental; e c) ensino médio.

Muitos, ao tentar definir língua franca, tema mencionado acima, entram na concepção de inglês como língua internacional, o que Jenkins (2009) caracteriza de monolítico, homogêneo e não sendo o caso. Outros estudos se classificam no panorama do inglês como língua internacional ou estrangeira, entre eles (CRUZ, 2006; BARBOSA, 2013; JESUS; BRAWERMAN-ALBINI, 2017; CORREIA, 2019; HAUS, 2021).

O termo língua franca, é entendido, de acordo com a explicação encontrada em Jenkins (2009, p. 200), como um tipo específico de contexto comunicativo, em que o inglês é “[...] a língua de escolha entre falantes advindos de diferentes cenários língua culturais³”; e, na mesma nota, Cogo (2015, p.2) a define como “[...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas⁴”. Essas proposições parecem estar de acordo com o que formula a UNESCO (1953, p.46) sobre o construto da língua franca, quando diz que é a ferramenta usada majoritariamente por pessoas com primeiras línguas distintas com o intuito de facilitar a comunicação entre elas. Como, por exemplo, quando um francês e um brasileiro se comunicam em inglês.

É importante mencionar que o termo educação básica compreende tanto escolas privadas quanto públicas, e que a oferta do ensino de língua inglesa é bastante discrepante entre as duas esferas, sobretudo no que concerne à educação bilíngue de modo geral. Em projetos de imersão bilíngue, é proposto ao aluno um período entre cinquenta minutos e uma hora diária de contato com a língua inglesa, com aulas inteiramente planejadas e entregues usando a língua adicional; enquanto na escola pública, previsto pela LDB, o ensino de inglês

³ [...] the common lan-guage of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds.

⁴ “[...] any use of English among speakers of different first languages”[...]

se dá mediante a oferta de apenas duas horas semanais, salvos os casos de escolas em tempo integral, e as aulas são, em sua maior parte, entregues por meio da língua materna.

Com intuito de mitigar todos os desafios supracitados, diversas escolas têm implementado diferentes programas de ensino de língua inglesa, com metodologias específicas que tentam inserir novas tecnologias de ensino aos tradicionais métodos de aprendizagem. Entretanto, ainda há que se investigar o impacto que esses programas têm em seus aprendizes em diversos aspectos, sobretudo a fala. Nos últimos anos, a emergência dos projetos educacionais bilíngues suscitou bastante interesse ao público das escolas particulares. Os projetos afirmam ser possível tornar bilíngue desde a mais tenra idade o aprendiz escolar.

Nessa mesma seara, o bilinguismo tem sido amplamente definido na literatura a partir de critérios diversos. Segundo Marcelino (2009), cujo trabalho categorizou outro período de aquisição bilíngue, que pode ser entendido como uma intersecção entre a *aquisição simultânea* e a *consecutiva* (WEI, 2000), os 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).

Nesse espectro, a Uno Educação (2019), que é prestadora de serviços para redes de projetos educacionais bilíngues no Brasil, afirma que esses projetos têm por fundamental missão o pleno desenvolvimento das competências linguísticas do aprendiz, no que tange à oralidade, à escrita, ao pensamento crítico e à criatividade em segunda língua, cujo objetivo principal é a proposição da formação do aluno como cidadão global integrado ao ensino de um idioma e ao currículo da língua materna. Contrariamente, pouco é discutido sobre a operacionalidade dessas atuais formas de fomento da língua, sobretudo no que concerne à pronúncia – fator relevante no ato comunicativo.

Dessa forma, é importante investigar os efeitos do ensino bilíngue na oralidade desses alunos. As avaliações da oralidade do 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 dos sons em segunda língua (L2) de acordo com três construtos importantes em relação à aquisição e o desenvolvimento de uma L2: inteligibilidade, compreensibilidade e grau de sotaque estrangeiro.

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. Por esse ângulo, Munro e Derwing proferem que (1995a, p. 479) “a inteligibilidade refere-se à extensão na qual uma produção é entendida de fato”. A tarefa de inteligibilidade é mensurada, geralmente, com base na transcrição de frases ou excertos de fala (espontânea) após a escuta. 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. Mais recentemente, alguns estudos utilizaram a repetição oral como forma de atestar a inteligibilidade dos enunciados. (ALBUQUERQUE; ALVES, 2020)

Assim como a inteligibilidade, outro construto importante para o entendimento de fatores que perpassam atos de interação em língua estrangeira é o de compreensibilidade, definida com base nos preceitos de Munro e Derwing (1995a, p. 478) como a “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 ocorre embasado no volume de esforços que o ouvinte fez para compreendê-lo.

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. Munro e Derwing (2011), ao citarem o experimento de Flege (1984), corroboram com a ideia de que os ouvintes, de forma geral, conseguem facilmente distinguir o discurso oral do falante nativo e do não nativo. No experimento citado, ouvintes nativos não treinados puderam identificar os dois tipos de falantes

com apenas 30 ms de áudio e até após a escuta de gravações ao contrário. Consequentemente, análises de oitiva são de extrema confiabilidade para esse tipo de avaliação.

Trabalhamos 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”.

Por isso, o objetivo central da pesquisa que gerou este artigo foi 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, buscou-se apontar a relação entre o segmento educacional e a idade com o nível de produções orais inteligíveis/compreensíveis desses alunos bilíngues. Além disso, foram objetivos específicos mapear o grau de sotaque estrangeiro de falas desses sujeitos nessas duas séries do ensino fundamental.

Conforme a dinâmica do programa bilíngue analisado, os alunos do ano final do ensino fundamental encontravam-se em período mais longo de 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 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.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto de uma escola particular de Fortaleza, aplicante de programa educacional bilíngue idealizado pedagogicamente por uma escola parceira. Nesse modelo, os alunos têm aulas diariamente, por 50 minutos, acerca de conteúdos atrelados ao currículo da BNCC, como, por exemplo, *Australia*, *Organ Donation*, e *Habitats*. Cada turma é composta por em torno de 40 alunos, que são distribuídos em dois

grupos para a aula de inglês, com vistas a inseri-los num ambiente mais propício à interação na língua adicional.

As habilidades orais têm maior prestígio no currículo operacional desses projetos e as técnicas de ensino em sala de aula são conhecidas como *recasting* e *prompting*, cujo objetivo é demonstrar determinados *inputs* linguísticos que o aluno deve usar na segunda língua. Como instância, ele pode falar “Eu não tenho o livro” e o professor prover o exemplo “*I don’t have the book*” para que ele possa repetir. Outra habilidade familiar aos aprendizes é o uso da construção “*How do you say?*” para evitar o uso da língua nativa em sala de aula. As habilidades escritas têm um espaço menor no currículo em questão. O material didático utilizado é uma coletânea de *worksheets* - atividades de caráter escrito conforme cada temática ou projeto. Vale notar que as avaliações escritas começam apenas no sexto ano, porém, a maioria desses aprendizes têm o primeiro contato com o sistema bilíngue já na educação infantil. Um fato interessante a respeito dos participantes é que, no momento da coleta de dados, todos os estudantes da amostra já estavam há pelo menos 6 anos inseridos no projeto.

Universo e 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).

A faixa etária dos alunos do 6º ano participantes da pesquisa é de 11 anos; enquanto a dos alunos do nono ano participantes da pesquisa é de 14 anos. 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.

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.

No Quadro 1, 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 pelo 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 devido aos seus históricos de viagens a países falantes de outras línguas nativas cuja L2 majoritária é o inglês, incluindo o Brasil, e a sua inserção profissional no mercado de organizações de eventos de domínio jornalístico.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos ouvintes da pesquisa

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

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

- leitura de frases escritas em língua inglesa;
- descrição de imagem baseada em interpretação pessoal.

Ambas as tarefas contém um inventário de fonemas da língua inglesa que fornece dificuldade de produção aos aprendizes brasileiros pelo ponto de vista segmental.

Por sua vez, o corpus foi composto pelas frases lidas pelos alunos e pela descrição que fizeram de uma imagem. As frases foram retiradas de planos de aula disponíveis na internet que focam na prática sistemática de sons desafiadores para alunos falantes de português, uma vez que esses sons não se mostram acessíveis em seu inventário fonético de L1 ou sua pronúncia em inglês é desafiadora por conta de padrões de articulação distintos entre L1 e L2. No nível fonológico, as características da língua estrangeira que são diferentes das da L1 tendem a ser assimiladas por estudantes estrangeiros nas categorias mais próximas de suas línguas maternas, fazendo as devidas aproximações (LIMA JR, 2013). Ponderamos escolher as frases utilizadas para a gravação dos áudios com base no argumento acima. Em cada frase, havia uma palavra-

alvo, que foi posteriormente apresentada ao painel de juízes. Essas palavras apresentavam desafios.

Vale ressaltar que nesse grupo de frases há apenas uma distratora. As frases utilizadas estão no Quadro 2, com as palavras-alvo destacadas:

Quadro 2 – Frases utilizadas na gravação dos áudios

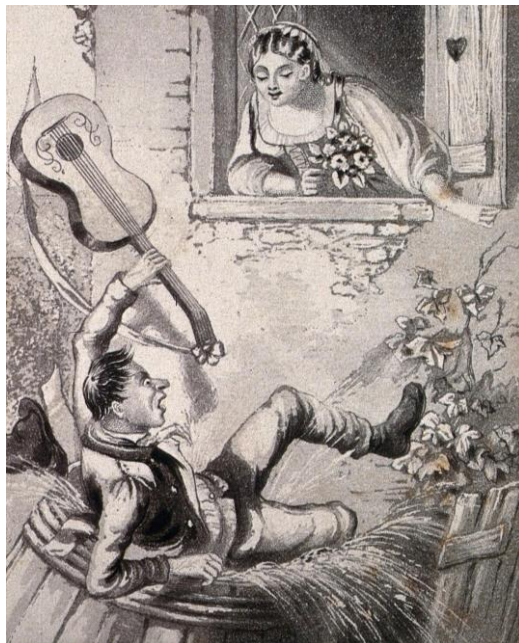
N	Frase	Dificuldade
1	It is his thirteenth birthday today	/θ/
2	My brother said the weather is warmer in the south than in the north.	/e/
3	We will have a very nice trip.	distratora
4	The small ball fell in the cool pool	/l/
5	Father went around the apartment.	/ð/
6	Bring me nine things .	/ɪŋ/, /θ/
7	Throw the ball over the wall.	/θr/
8	Hello! Do I know you?	absence of /k/
9	I saw the queen in the winter .	/w/
10	Do you want to fix the door or the floor?	/ɑ:/

Fonte: Elaborado pelos autores.

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

Na Tarefa 2, os alunos foram expostos a uma figura e interpretam-na de acordo com o que entendiam do enredo que era retratado.

Figura 2 – Pintura utilizada na Tarefa 2



Fonte: Welcome Collection.

Como podemos observar na Figura 2, 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 foi entender a narração da pintura por parte desses sujeitos bilíngues.

Além disso, foi enviado aos alunos um Formulário Google 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 desta pesquisa também foi enviado um formulário 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.

Posteriormente, as gravações da segunda tarefa foram realizadas. 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 materiais utilizados foram de natureza virtual, devido, também, às regras de convívio social oriundas do período da pandemia da Covid-19. As dez frases foram enviadas para os alunos via e-mail junto com a descrição dos procedimentos da tarefa. De início, os alunos gravaram 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 ou ininteligível. Os áudios deveriam ser gravados em formato mp3, mp4, ou qualquer outro formato de áudio compatível com reprodutores de computador. Eles foram guiados a gravar arquivos de áudio contendo as dez frases, que serviram como material de análise. Dessa forma, todo o processo aconteceu de forma virtual para respeitar às normas escolares de distanciamento social.

Todos os arquivos de áudio foram compilados e incluídos, de forma aleatória, em um mesmo formulário para as tarefas de julgamento. Nem todas as produções foram utilizadas. No caso das frases, as palavras-alvo foram recortadas; e no caso da tarefa com a imagem, trechos dos relatos dos alunos foram separados aleatoriamente, e cada um foi inserido no formulário e analisado por um ouvinte na tentativa de estabelecer uma categoria de julgamento, como “bom”, “razoável”, “ótimo” ou “perfeito”.

O formulário em questão continha instruções para as duas tarefas que os ouvintes teriam que realizar. Para a primeira tarefa, de percepção das palavras-alvo, os comandos eram: “Ouça o áudio e escreva a palavra que você ouvir”⁵ e “Considerando a pronúncia: Quão difícil foi para entender a palavra?”⁶ Os ouvintes deveriam transcrever o que foi ouvido de forma objetiva, o que demonstraria o grau de inteligibilidade da palavra-alvo. Para responder à segunda questão, eles deveriam localizar a produção numa escala Likert de 5 pontos que representava um contínuo entre “fácil compreensão” e “impossível de compreender”, sendo os descritores intermediários representativos da ideia de “parcialmente compreensível”. O intuito dessa questão era o de gerar índices de compreensibilidade.

⁵ Texto original: “Listen to the audio and write the word you hear”.

⁶ Texto original: “Considering pronunciation, how difficult was it to understand the word?”.

Para a segunda tarefa, de escuta dos trechos de descrição da imagem, havia, além dos dois comandos da primeira tarefa, a pergunta sobre a dimensão do sotaque estrangeiro. Numa escala Likert de 9 pontos, eles deveriam selecionar a opção que melhor se adequasse como resposta ao comando: “Descreva a produção como tendo”,⁷ em que a opção 1 da escala seria considerada como “sem sotaque”⁸, e o 9 seria considerado “sotaque extremamente forte”⁹.

Tendo em vista que a primeira tarefa tinha caráter de inteligibilidade local, os áudios precisaram ser editados, em recortes, auxiliados pelo aplicativo Audacity¹⁰. Durante esse processo, algumas palavras-alvo eram tão curtas que não atingiam o limite mínimo de recorte do aplicativo. Mediante essa situação, quando os áudios foram cortados, eles tiveram que carregar consigo marcas de fala conectada¹¹, isto é, os sons fronteiros às palavras isoladas. Esse detalhe pode ter afetado alguns dos julgamentos dos ouvintes na tarefa de inteligibilidade. O uso de dois tipos de escalas Likert no estudo faz referência aos modelos mais comuns nos experimentos de percepção de sons.

Vale notar que o uso de dois modelos de escalas Likert se mostrou viável em conformidade aos experimentos já conduzidos no campo da inteligibilidade (MUNRO, DERWING, 1995a, 1995b; DERWING, MUNRO, 2005; CRUZ, 2007; BECKER, 2013; ALBUQUERQUE; ALVES, 2020), e, mais importante, pelo caráter distinto entre ambas as tarefas, quando na primeira julgava-se apenas as dimensões de inteligibilidade e compreensibilidade, e na segunda, avaliava-se, por conseguinte, o nível de sotaque.

RESULTADOS

Para a análise de dados, foram utilizados modelos de regressão com efeitos mistos, sendo logístico para inteligibilidade da tarefa 1, por se tratar de uma variável binária (acerto/erro), e ordinais para inteligibilidade, compreensibilidade e sotaque da tarefa 2, por se tratarem de variáveis ordinais.

TAREFA 1: LEITURA DE FRASES-VEÍCULOS

⁷ Describe the enunciation as having.

⁸ No accent.

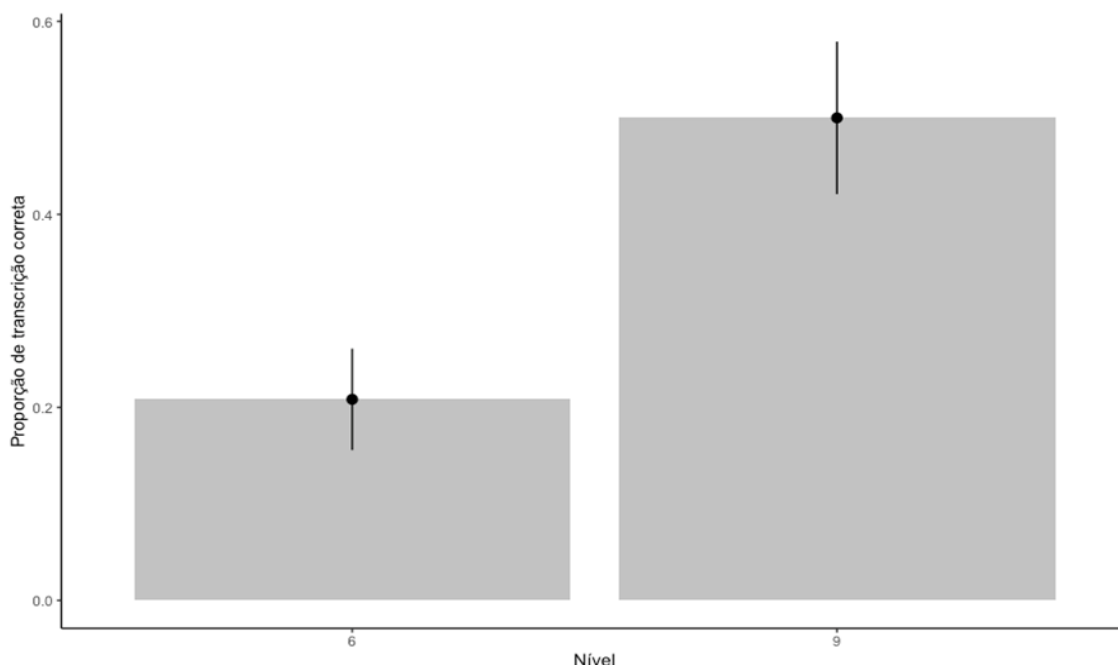
⁹ Extremely strong accent.

¹⁰ Versão: Audacity 3.3.3. for Windows.

¹¹ Connected speech.

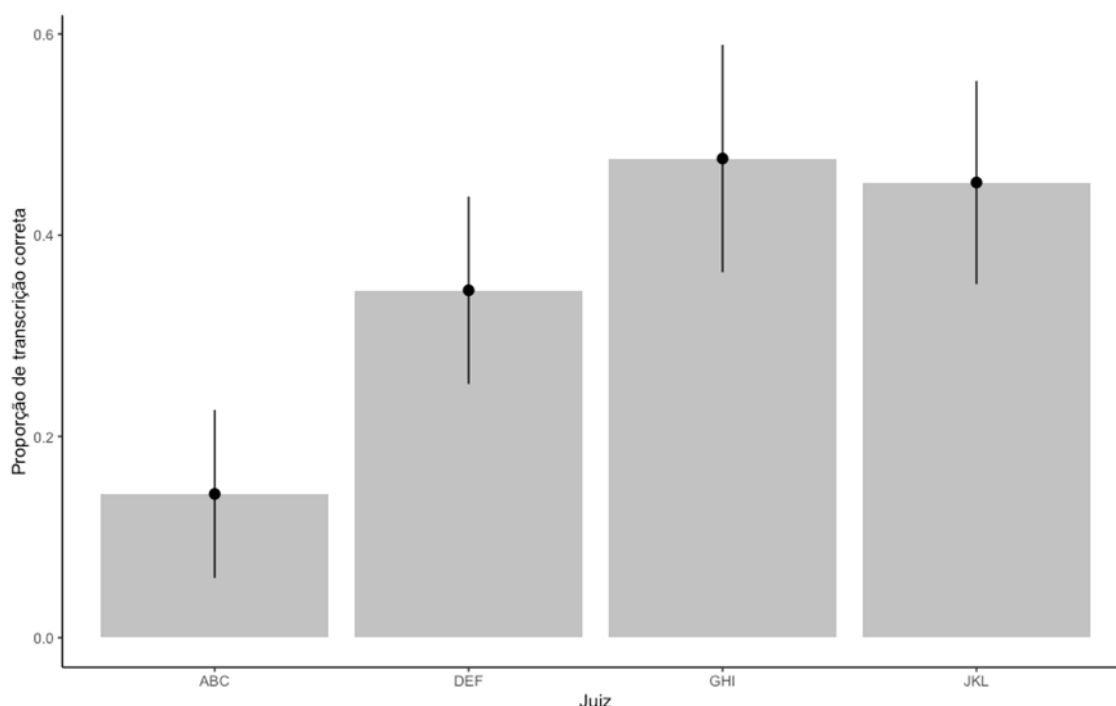
Em relação aos resultados de inteligibilidade local, observou-se que o percentual de acerto na transcrição dos ouvintes para os alunos do 6º ano foi menor do que o percentual na transcrição dos áudios do 9º ano. O percentual de transcrições corretas no 6º ano foi de 26,7%, enquanto no 9º foi de 48,3%, conforme mostra o Gráfico 1. Vale notar que o critério para considerar uma palavra não inteligível nessa tarefa foi a transcrição diferente da palavra selecionada para o julgamento.

Gráfico 1 – Percentuais de acerto na transcrição por variável *nível*



Fonte: Elaboração dos autores.

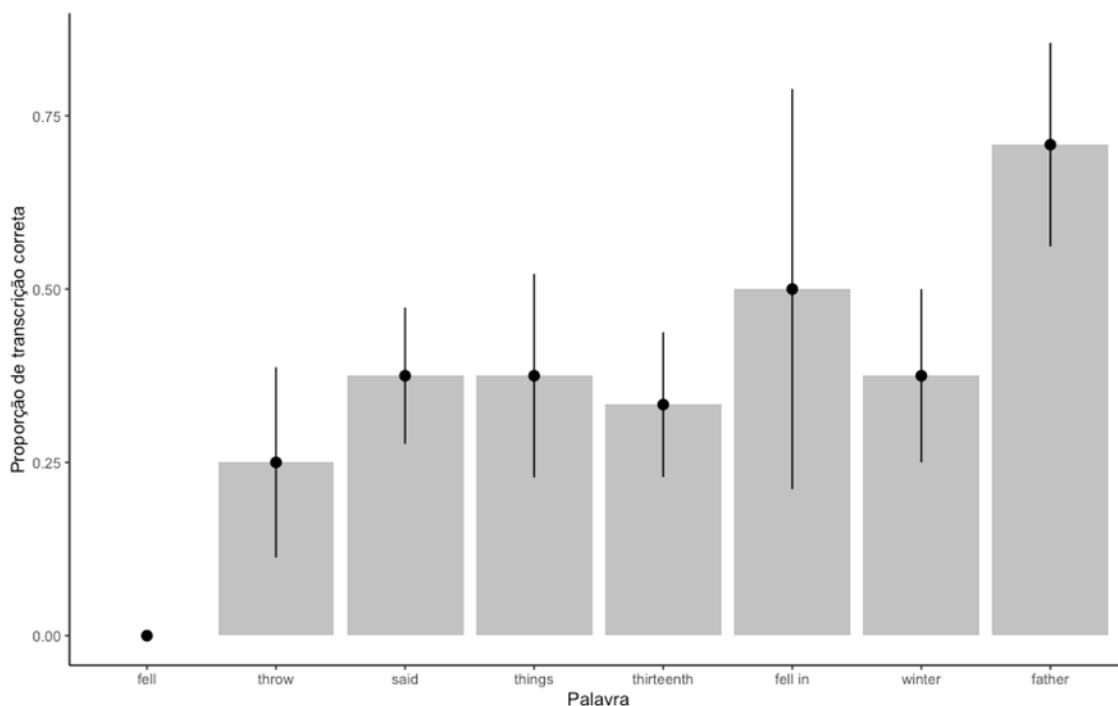
Em relação à variável *juiz*, pôde-se perceber que um dos juízes (ABC) teve o percentual de acertos bem menor do que os outros, que ficaram com percentuais relativamente similares. Enquanto o juiz ABC obteve somente 13,3% de transcrições corretas do total analisado, os outros juízes DEF, GHI e JKL conseguiram, respectivamente, 40%, 50% e 46,7% de percentual de acertos do total da amostra analisada. O Gráfico 2 apresenta o percentual mencionado.

Gráfico 2 – Percentual de acertos por transcrição na variável *juiz*

Fonte: Elaboração dos autores.

Com base no Gráfico 2, 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.

Conforme o Gráfico 3, o que chama a atenção é que os áudios contendo apenas a palavra *fell* obtiveram 0% de acerto na transcrição. Ou seja, nenhum ouvinte conseguiu entender a palavra isolada 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, obtiveram percentuais distintos; *said* e *winter*, por exemplo, 37,5% de acertos do total da amostra; *thirteenth*, 30%, e *throw*, aproximadamente 25% de acertos do painel. As palavras *father* e *things* foram entendidas corretamente 56,2% das vezes em que apareceram no formulário.

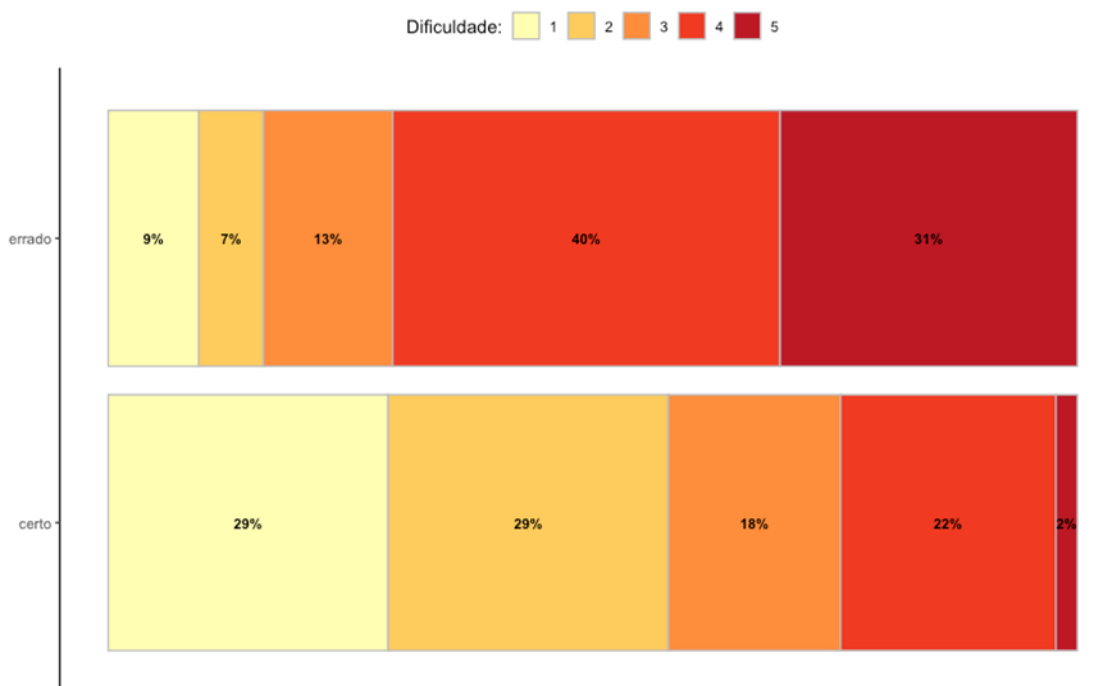
Gráfico 3 – Percentual de acertos por transcrição na variável *palavra*

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com o Gráfico 4, nos casos das transcrições incorretas (primeira barra), os ouvintes julgaram que eram impossíveis de compreender 31% das ocorrências (nota 5). Ademais, os juízes selecionaram o número 4 na escala Likert, descrito com “entendimento muito difícil”, em 40% das palavras.

Por outro lado, nos casos de transcrições corretas (segunda barra do gráfico 4), houve uma relativa concordância com os pontos iniciais da escala Likert, sendo escolhidos ao representarem pouca dificuldade de entendimento. Outro dado que demonstra positiva correlação é o ponto 5 da escala ter sido escolhido em apenas 2% das vezes que o julgamento foi feito de forma correta. Entretanto, mesmo certos, o transcritor 4 foi escolhido 22% das vezes pelos ouvintes. Por algum mecanismo de inferência, o painel de juízes conseguiu realizar seu julgamento de forma bem sucedida. Esse dado demonstra a confiabilidade nos estudos do campo de inteligibilidade da fala e no método de análise oitiva.

Gráfico 4 – Grau de dificuldade em função da transcrição



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados acima foram utilizados para ajustar um modelo de regressão logística de efeitos mistos, com participante e palavra com interceptos aleatórios¹² e ano escolar e juiz como efeitos fixos. A Tabela 1 apresenta os resultados do modelo.

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

Acerto			
Predictors	Odds Ratios	CI	p
(Intercept)	0.03	0.00 – 0.24	0.001
Nível [9]	5.87	1.25 – 27.61	0.025
Juiz [DEF]	8.04	1.62 – 40.07	0.011

¹² O modelo foi $\text{Acerto} \sim \text{Nível} + \text{Juiz} + (1|\text{Aluno}) + (1|\text{Palavra})$.

Juiz [GHI]	14.76	2.82 – 77.37	0.001
Juiz [JKL]	12.40	2.40 – 64.17	0.003

Random Effects

σ^2	3.29
τ_{00} Aluno	1.79
τ_{00} Palavra	1.15
ICC	0.47
N _{Aluno}	15
N _{Palavra}	8

Observations	120
--------------	-----

Marginal R ²	/	0.239 / 0.598
Conditional R ²		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os coeficientes do modelo (em *Odds Ratios*) falam da probabilidade de acerto das transcrições pelos juízes, sendo que o intercepto representa a probabilidade de acerto do juiz ABC para os alunos do 6º ano. Podemos verificar que houve efeito de nível, com uma probabilidade significativamente maior de acerto para o 9º ano (nível 9). Transformando os *Odds Ratios* em probabilidades, temos que o modelo prevê 3,1% de probabilidade de acerto para o 6º ano e 16% de probabilidade de acerto para o 9º ano¹³ – ambos ainda bem baixos – considerando todos os juízes juntos. Houve também efeito de juiz, com DEF, GHI e JKL apresentando probabilidade significativamente maiores de acerto (vide todos os *Odds Ratios* acima de 1 e seus respectivos valores de $p < 0,05$ nas linhas dos juízes na Tabela 2) do que o juiz ABC. Para o juiz GHI, por exemplo, que foi quem mais acertou, o modelo prevê (novamente transformando os *Odds Ratios* em probabilidades) 32,2% de probabilidade de acerto para o 6º ano e 73,6% de probabilidade de acerto para produções de alunos do 9º ano.

¹³ Os coeficientes do modelo são apresentados na tabela em *Odds Ratios* (razão das chances), e o cálculo das probabilidades reportadas foi feito no RStudio com uma função que divide odds por 1+odds.

O Gráfico 5 apresenta as probabilidades de acerto previstas pelo modelo, e nele podemos visualizar como o modelo estatístico reportado prevê uma probabilidade baixíssima de acerto para o juiz ABC, principalmente para alunos do 6º ano, mas, mesmo assim, isso não retira o efeito que há entre os níveis, com o 9º ano alcançando níveis mais altos de probabilidade de acerto por parte dos juízes.

Gráfico 5 – Probabilidade prevista de transcrição correta entre os juízes e entre os níveis

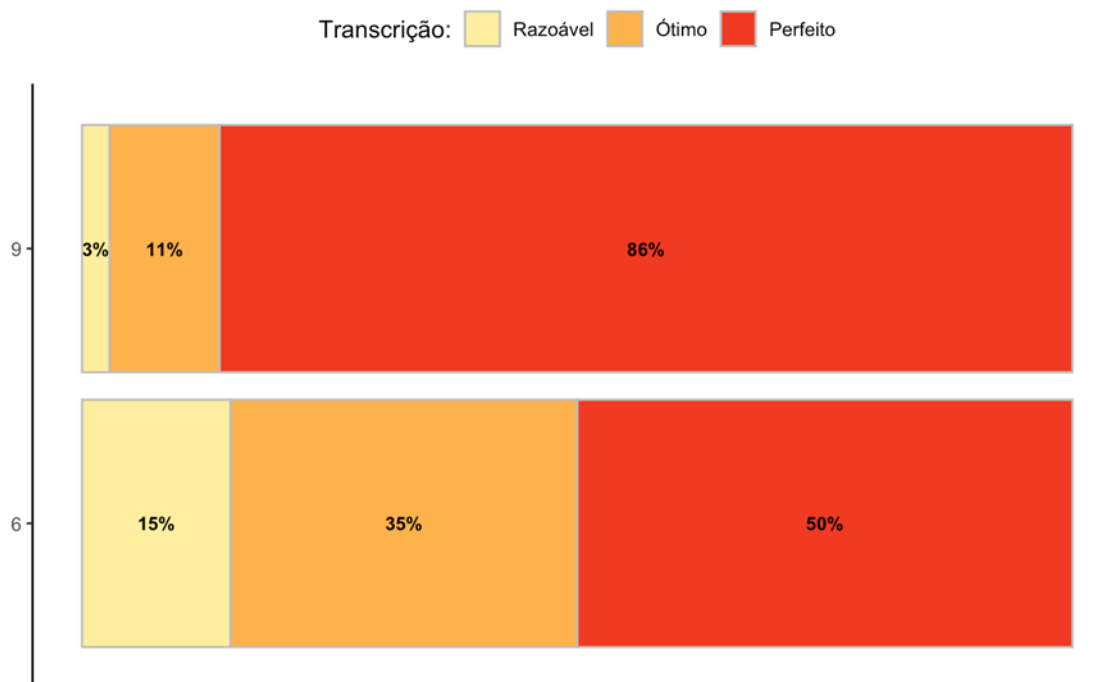


Fonte: Elaborado pelos autores.

TAREFA 2: DESCRIÇÃO DE UMA IMAGEM

Na análise da inteligibilidade da segunda tarefa, os ouvintes tiveram suas transcrições classificadas como "excelente", "boa", "razoável" ou "ruim". O Gráfico 6 apresenta o percentual de cada tipo de transcrição por ano escolar. Nenhum juiz obteve uma transcrição "ruim". No Gráfico 6, podemos observar que os alunos do 9º ano obtiveram graus de inteligibilidade, julgados pela exatidão das transcrições dos juízes, maiores que os alunos do 6º ano.

Gráfico 6 – Percentual de cada opção do tipo de transcrição realizada por nível/ano



Fonte: Elaborado pelos autores.

Enquanto apenas 50% das produções dos sujeitos bilíngues do 6º ano foram transcritas de maneira perfeita, a maior parte das produções dos alunos do 9º ano – 86% – foram transcritas sem erros. Em outras palavras, os alunos deste segmento podem estar mais aptos à participação em situações comunicativas na L2 por se fazerem melhor entender. Uma grande parte dos alunos do 6º ano tiveram transcrições “ótimas”. Apenas 3% das gravações dos bilíngues no 9º ano foram transcritas de maneira razoável; número que aumenta para 15% entre as gravações dos alunos do 6º ano.

Esses dados foram utilizados para ajustar um modelo de regressão ordinal levando em conta a transcrição por ano escolar (transcrição ~ ano), cujos resultados estão na Tabela 2.

Tabela 2 – Coeficientes do modelo de regressão ordinal para Transcrição por nível/ano

Predictors	Transcrição		
	Log-Odds	CI	p
Razoável Ótimo	-1.73	-2.86 – -0.61	0.003
Ótimo Perfeito	-0.00	-0.86 – 0.86	1.000
Ano [9]	1.82	0.55 – 3.10	0.005

Observations	56
R ² Nagelkerke	0.183

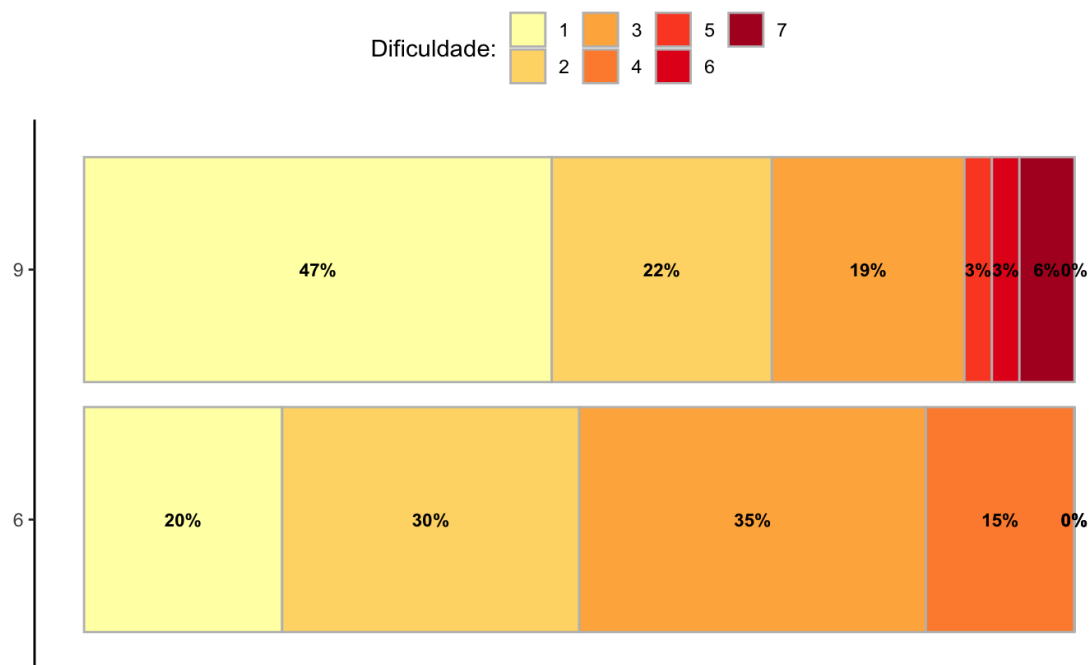
Fonte: Elaborado pelos autores.

Pela análise dos valores acima, entende-se que houve efeito de ano escolar sobre o tipo de transcrição, o que corrobora com a apresentação do dado que o 9º ano teve significativamente mais transcrições “perfeitas”.

Quanto à compreensibilidade, 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”.

De forma quantitativa, o 6º ano apresentou relativo êxito considerando o construto da compreensibilidade comparativamente, com 85% das escolhas no intervalo entre os transcritores 1 e 3; e o 9º ano com 88% das escolhas desses transcritores. Em suma, podemos perceber que o construto da compreensibilidade não apresentou efeito de ano escolar 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 6 – Percentual da escolha de cada opção da escala Likert para grau de Dificuldade na transcrição por nível/ano



Fonte:

Fonte: Elaborado pelos autores.

A seguir, mostra-se a tabela com os resultados do modelo de regressão ordinal para a compreensibilidade em função do ano escolar (Dificuldade ~ Ano). Nota-se que o modelo não detectou efeito de ano escolar para o grau de dificuldade reportado pelos transcritores (1-9) da escala Likert. Fato este que dialoga 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 3.

Vale notar que, conforme dito na seção anterior, o uso de duas escalas Likert pressupõe um caráter dinâmico entre as duas tarefas. Na tarefa de descrição de imagens, mesmo a escala se estendendo até o transcritor 9, ele não foi, em nenhuma instância, escolhido pelo painel de juízes. Essa informação pode revelar que nenhum dos juízes concluiu que as produções dos aprendizes foram totalmente incompreensíveis.

Tabela 3 – Modelo de regressão para efeito de nível/ano no grau de Dificuldade na transcrição por nível/ano

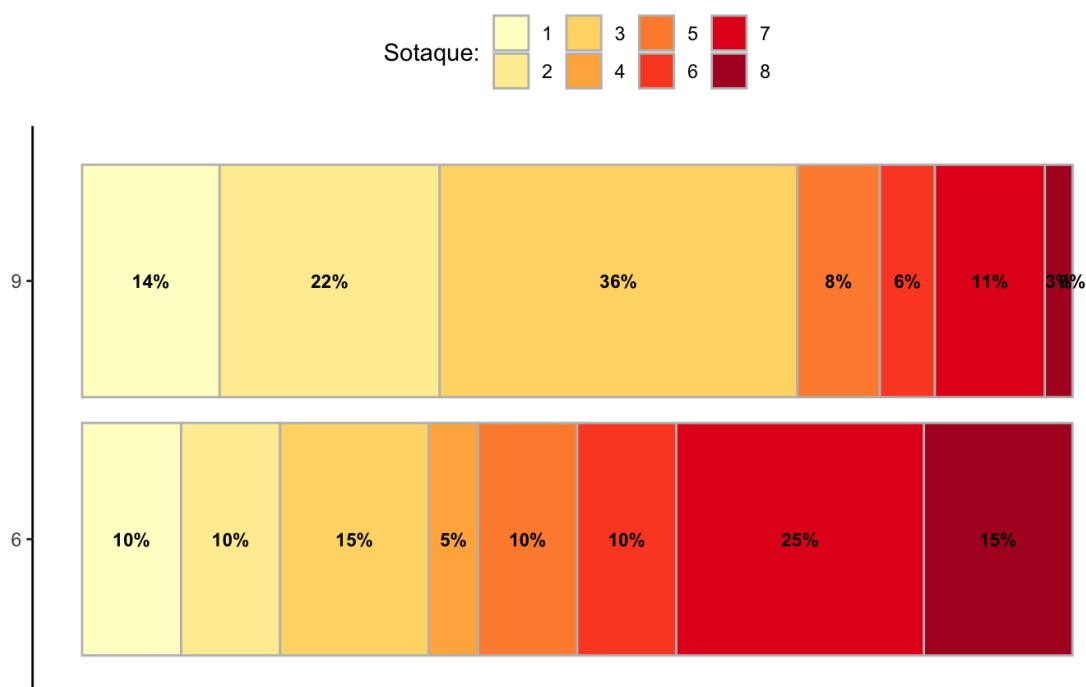
Predictors	Log-Odds	CI	p
1 2	-1.06	-1.91 – -0.21	0.014
2 3	0.02	-0.77 – 0.80	0.964

3 4	1.51	0.58 – 2.44	0.001
4 5	2.13	1.01 – 3.25	<0.001
5 6	2.43	1.17 – 3.69	<0.001
6 7	2.85	1.35 – 4.34	<0.001
Ano [9]	-0.85	-1.85 – 0.14	0.091
Observations	56		
R ² Nagelkerke	0.053		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto ao sotaque estrangeiro, ambos os níveis foram diversos em relação aos resultados que alcançaram no julgamento dos ouvintes britânicos, como observamos no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Percentual da escolha de cada opção da escala Likert para grau de sotaque por nível/ano



Fonte: Elaborado pelos autores.

De forma geral, o sexto ano recebeu muito mais julgamentos no espectro “sotaque extremamente forte” da escala adotada do que o 9º ano. 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, contra apenas 3% do grupo do 9º ano. Outro dado essencial para a análise é que 25% das produções dos aprendizes do 6º ano foram avaliadas no transcritor 7, que indica um sotaque bem forte, contra apenas 11% das produções dos aprendizes do 9º ano. 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 ano ficou entre as 3 escolhas mais indicativas de forte sotaque (6-8), sendo que a maior parte (72%) dos julgamentos do 9º ano ficou entre os 3 primeiros descritores, que indicam nenhum/pouco sotaque.

O 9º 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 conclusão, os alunos do 9º ano tiveram suas produções classificadas com menor grau de sotaque estrangeiro do que as dos alunos do 6º ano.

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 $p < 0,05$, o que demonstra uma diferença significativa entre os níveis nesse intervalo, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – 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	<0.001
2 3	-1.76	-2.74 – -0.79	<0.001
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	0.001

Ano [9]	-1.27	-2.30 – -0.24	0.016
Observations	56		
R ² Nagelkerke	0.104		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos perceber pelos dados da Tabela 4, houve efeito de nível/ano sobre a escolha do grau de sotaque pelos transcritores, com o 6º ano apresentando mais sotaque.

Os resultados estatísticos apontam para uma correlação entre a idade e o segmento educacional e os construtos avaliados no experimento, sobretudo no que diz respeito aos processos individuais de desenvolvimento linguístico dos aprendizes. O grupo de aprendizes do 6º ano pode ter sido classificado com um menor limiar de inteligibilidade devido a essas, assim como tantas outras variáveis, como tempo de imersão no projeto, vivência no exterior, familiares estrangeiros, contato linguístico extra sala, propensão à aprendizagem de línguas, mas, de forma contundente, à idade.

Em relação à compreensibilidade, percebemos não haver tanta disparidade no que concerne ao desenvolvimento linguístico de ambos os grupos, reafirmando pesquisas anteriores que demonstram ser essa, e inteligibilidade, dimensões distintas da comunicação. E, sobre o sotaque, a idade, ligada ao nível, parece ser um aspecto pertinentemente na análise desse construto sob o paradigma do ensino de inglês como segunda língua. O processo de amadurecimento do sotaque, em termos de quão compreensível ele é, parece depender de componentes identitários relacionados ao tempo de imersão, nesse caso, em contexto educacional bilíngue.

Os resultados propostos aqui refletem o impacto da inserção do ensino de inglês-L2 em uma posição mercadológica que adentrou as escolas particulares do Brasil nos últimos anos. Como consequência, o ensino das habilidades orais democratizou a comunicação que usa inglês-L2 como meio de instrução, operacionaliza currículos e complementa diretrizes e bases. Por fim, a avaliação das dimensões orais parece fornecer insumos que façam acreditar que o impacto desses projetos educacionais bilíngues auxilia o aprendiz a desenvolver uma autonomia comunicativa mas não estabelece uma progressão entre níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, para elucidar as conclusões, resgatou-se a questão: “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 à conclusão que os alunos de 9º ano, em termos de inteligibilidade:

a) obtiveram, na tarefa 1, 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; c) obtiveram mais produções classificadas como “ótimas”, na tarefa 2, do que os alunos do 6º ano; d) de acordo com o modelo de regressão, conseguiram um número significativamente maior de transcrições “perfeitas” em comparação com o 6º ano. 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 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 6º ano, nem para compreender somente as do 9º. 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 escolherem entre os níveis 1 e 2 da escala Likert quando a produção for de um aluno do 9º ano, já para os alunos do 6º, 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 com mais sotaque 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.

Dessa forma, avaliando os dados obtidos por meio das análises realizadas, compreendemos que o limiar de inteligibilidade das produções dos aprendizes de 9º ano ultrapassaram aquele das produções de aprendizes do 6º ano. Em outras palavras, a idade em função do tempo de imersão no projeto auxiliou para que o entendimento por parte dos ouvintes fosse melhor ajustado quando da análise das produções dos sujeitos mais experientes.

Por outro lado, a respeito da compreensibilidade, não foi possível encontrar diferenças significativas entre os dois grupos de falantes, com cada um obtendo relativamente o mesmo grau de esforço para serem entendidos. Esse dado foi interpretado como novo em relação às hipóteses levantadas no início do estudo. Ou seja, como a compreensibilidade se mostrou como um construto independente, a hipótese anterior foi refutada.

Em relação ao nível de sotaque, os aprendizes mais jovens, em virtude da idade, experiência com as variações da língua e imersão no programa, demonstraram um nível maior de sotaque pelo ponto de vista do painel de juízes - o que confirma a hipótese levantada no estudo.

As limitações deste estudo podem ser reunidas em termos da natureza dos dados não serem analisadas de forma longitudinal, algo que poderia ser executado em futuros estudos nesse campo replicados com públicos no mesmo contexto de ensino. A não-uniformização da amostra também pareceu deixar a análise um pouco limitada em decorrência do tempo restrito e do contexto de coleta. Dessa forma, esse trabalho buscou ampliar e selecionar um caso específico de ensino de língua inglesa e inseri-lo no âmbito dos estudos da inteligibilidade da fala.

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.

BARBOSA, Marcelo Henrique. **Pronunciation and intelligibility issues in context of English as a foreign language**. 2013. 89 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - 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.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

COGO, A. 2015. **English as a Lingua Franca:** Descriptions, Domains and Applications. In: BOWLES, H.; COGO, A. 2015. *International perspectives on English as a lingua franca: pedagogical insights*. London: **Macmillan**.

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 César. **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.

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

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

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.

JENKINS, J. 2009. **English as a lingua franca**: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28.2: 200–207.

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.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. 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.

LIMA JÚNIOR, Ronaldo Manguiera. 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.

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

MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. **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.

MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. **Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research Based Approach**. *Tesol Quarterly*, Vol. 39, No. 3, p. 379-397, 2005

MUNRO, Murray; DERWING, Tracey. **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.

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.

UNESCO. 1953. **The use of vernacular languages in education**. Monographs on fundamental education –VIII. Paris: UNESCO.

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.2021