

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIA REGINA BECKER

INTELIGIBILIDADE DA LÍNGUA INGLESA SOB O PARADIGMA DE
LINGUA FRANCA: PERCEPÇÃO DE DISCURSOS DE FALANTES DE
DIFERENTES L1s POR BRASILEIROS

CURITIBA

2013

MARCIA REGINA BECKER

INTELIGIBILIDADE DA LÍNGUA INGLESA SOB O PARADIGMA DE
LINGUA FRANCA: PERCEPÇÃO DE DISCURSOS DE FALANTES DE
DIFERENTES L1s POR BRASILEIROS

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

**Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adelaide Hercília
Pescatori Silva**
**Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Denise Cristina
Kluge**

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Becker, Marcia Regina

Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de *lingua franca* : percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros / Marcia Regina Becker. - Curitiba, 2013.
256 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adelaide Hercília Pescatori Silva
Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas,
Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – estudo e ensino. 2. Língua inglesa – falantes estrangeiros. 3. Fala - Inteligibilidade. 4. Línguas modernas – Inteligibilidade mútua. I.Título.

CDD 428



PARECER

Defesa de tese da doutoranda MARCIA REGINA BECKER para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Os abaixo assinados ADELAIDE HERCÍLIA PESCATORI SILVA, UBIRATÃ KICKHOFEL ALVES, ROSANE SILVEIRA, MARIA LUCIA DE CASTRO GOMES e ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“INTELIGIBILIDADE DA LÍNGUA INGLESA SOB O PARADIGMA DE LÍNGUA FRANCA: PERCEPÇÃO DE DISCURSO DE FALANTES DE DIFERENTES L1S POR BRASILEIROS”

Procedida a argüição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
ADELAIDE H. P. SILVA		aprovada
UBIRATÃ KICKHOFEL ALVES		aprovada
ROSANE SILVEIRA		Aprovada
MARIA LUCIA DE CASTRO GOMES		Aprovada
ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI		aprovada

Curitiba, 12 de junho de 2013 .

Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz
Coordenadora

Ao Pedro
A meu pai
Tem mais presença em mim o que me falta...
(MB)

AGRADECIMENTOS

Inicialmente preciso prestar meus agradecimentos à Universidade Federal do Paraná como um todo, instituição a que devo toda a minha formação.

Diversas também são as pessoas a quem eu preciso agradecer por terem me ajudado, direta ou indiretamente, durante o processo de elaboração deste trabalho e sua conclusão.

Primeiro ao meu marido, o meu muito e carinhoso obrigada, por sempre me apoiar e encorajar a buscar e concretizar novos projetos de vida;

Às minhas orientadoras Adelaide e Denise. Adelaide, pela sua disponibilidade e ajuda nessa última etapa do doutorado, e cuja competência já me é familiar desde o período de mestrado. Denise, obrigada por toda a sua ajuda durante todas as fases deste trabalho, sua força e sua amizade, sua disponibilidade e palavras de incentivo sempre tão bem-vindas e tão necessárias. Ao Mike, que foi meu orientador também durante o mestrado e durante o início do doutorado, por sua ajuda, preciosas opiniões e amizade;

Aos meus colegas de trabalho e amigos da UTFPR, sempre compreensivos e dispostos a me ajudar, dos quais nomino apenas alguns, mas cuja gratidão se estende aos demais: Miriam, Regina, Ana Valéria, Edson. E meu especial obrigada ao nosso grupo ligado a esta área de estudos, com quem tive o prazer e privilégio de conviver e trocar ideias, opiniões, pedir ajuda, dentre as quais: Ana Paula, Malu, parte da banca desde a qualificação, e Andressa, com quem a amizade se solidificou durante todo esse processo, e que agora participa desta banca, e que sempre me ajudou com seu incentivo e valiosas sugestões;

Aos demais professores da banca, que também, ao avaliar este trabalho, dispõem de seu escasso tempo e amplo conhecimento. Andréa, a você, pela sua grande ajuda na qualificação o meu muito obrigada também;

E aos meus alunos, os informantes, pela sua paciência, disponibilidade e, muitas vezes, real entusiasmo ao participar deste trabalho.

RESUMO

INTELIGIBILIDADE DA LÍNGUA INGLESA SOB O PARADIGMA DE *LINGUA FRANCA*: PERCEPÇÃO DE DISCURSOS DE FALANTES DE DIFERENTES L1s POR BRASILEIROS

No contexto de mundo globalizado, a língua inglesa se sobressai como a língua das interações. Como falantes que possuem o inglês como língua materna são já minoria, a grande maioria trará para o inglês características próprias de sua primeira língua. A expressão latina que tem sido usada e definida como a melhor para nomear esse inglês do novo milênio é “inglês como *lingua franca*”, ELF, cujo objetivo principal é ser mutuamente inteligível entre seus falantes de diferentes nacionalidades. Este trabalho de pesquisa apresenta resultados de estudos de inteligibilidade entre falantes de português brasileiro que também falam inglês, os ouvintes, e falantes de inglês de quatro diferentes nacionalidades: alemães, americanos, chineses e japoneses, escolhidos por serem de países com os quais o Brasil mantém o maior volume de relações comerciais, e com os quais a língua inglesa provavelmente será usada nas transações. Foram dois falantes de cada um desses grupos de produção, um homem e uma mulher, que liam um mesmo texto retirado do *Speech Accent Archive*, George Mason University. Os testes de percepção da inteligibilidade foram conduzidos com dez ouvintes para cada um desses falantes, totalizando 80, todos alunos de Letras, que transcreviam ortograficamente o que ouviam. Como o objetivo deste trabalho foi determinar quais grupos de produção se mostravam mais inteligíveis para ouvintes brasileiros, os dados foram também tratados estatisticamente. Concluiu-se que a inteligibilidade de alemães, americanos e chineses foi independente de sua nacionalidade, e conseqüentemente, de eventuais características de sua língua materna que traziam para o inglês. O grupo de japoneses apresentou os índices mais baixos de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros. As consoantes e os encontros consonantais mostraram-se fundamentais para a inteligibilidade, conforme apregoa o *Lingua Franca Core*. Também aspectos relacionados à frequência de uso de item pareceram ter tido um papel determinante na inteligibilidade: palavras pouco frequentes foram também pouco inteligíveis.

Palavras-chave: inteligibilidade; inglês como língua franca – ELF; percepção.

ABSTRACT

INTELLIGIBILITY OF ENGLISH AS A *LINGUA FRANCA*: PERCEPTION OF SPEAKERS WITH DIFFERENT L1s BY SPEAKERS OF BRAZILIAN PORTUGUESE

In the context of a globalized world, English stands out as the language for interaction. Since speakers of English as a native language are already a minority, the great majority will carry characteristics of their mother tongue into their English. The Latin expression used and considered to be the best to describe this English of the new millennium is “English as a *Lingua Franca*”, ELF, the main aim of which is to enable speakers of different nationalities to be mutually intelligible. This study shows results of research into intelligibility between native speakers of Brazilian Portuguese who also speak English (the listeners) and speakers of English of four different nationalities: German, American, Chinese and Japanese, chosen as being from countries which are major trading partners with Brazil, and with whom English is likely to be used as a *lingua franca* in business interactions. There were two speakers from each of the above-mentioned groups, a man and a woman, who all read the same text taken from the Speech Accent Archive, George Mason University. The texts of perception of intelligibility were carried out with ten listeners for each of the speakers, a total of eighty, all students of Language (*Letras*), who transcribed orthographically what they heard. As the main objective of this study was to determine which production groups were the most intelligible to Brazilian listeners, data were treated statistically. The results showed that the intelligibility of Germans, Americans and Chinese was independent of the speakers’ nationality, and consequently of any characteristics that might have been carried into English from their mother tongues, whereas the Japanese group showed the lowest intelligibility scores to the Brazilian listeners. Consonants and consonant clusters appeared to be fundamental for intelligibility, according to the *Lingua Franca Core*. Aspects related to the frequency of use of tokens also seemed to play an important role: less frequent words were the least intelligible.

Key- words: intelligibility, English as a *lingua franca* – ELF; perception.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	OS TRÊS “CÍRCULOS” DO INGLÊS	23
FIGURA 2 -	INVENTÁRIO FONÉTICO DO ALEMÃO	75
FIGURA 3 -	INVENTÁRIO FONÉTICO DO MANDARIM	79
FIGURA 4 -	INVENTÁRIO FONÉTICO DO JAPONÊS	83
FIGURA 5 -	RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2	117
FIGURA 6 -	RESULTADOS DA INTELIGIBILIDADE DAS PALAVRAS DE CONTEÚDO	118
FIGURA 7 -	PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: JAPONESES	134
FIGURA 8 -	GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE AS TAREFAS 1 E 2: JAPONESES	136
FIGURA 9 -	PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: ALEMÃES	149
FIGURA 10 -	GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE AS TAREFAS 1 E 2: ALEMÃES	151
FIGURA 11 -	PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: AMERICANOS	162
FIGURA 12 -	GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE AS TAREFAS 1 E 2: AMERICANOS	163
FIGURA 13 -	PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: CHINESES	176
FIGURA 14 -	GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE AS TAREFAS 1 E 2: CHINESES	178
FIGURA 15 -	PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: TODOS OS GRUPOS	190

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FAIXA DE FREQUÊNCIA	101
TABELA 2 -	OUVINTES DOS FALANTES JAPONESES E SEU CONTATO COM LÍNGUAS	110
TABELA 3 -	OUVINTES DOS FALANTES ALEMÃES E SEU CONTATO COM LÍNGUAS	111
TABELA 4 -	OUVINTES DOS FALANTES AMERICANOS E SEU CONTATO COM LÍNGUAS	112
TABELA 5 -	OUVINTES DOS FALANTES CHINESES E SEU CONTATO COM LÍNGUAS	114
TABELA 6 -	RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: FALANTES JAPONESES	122
TABELA 7 -	PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FALANTE JAPONÊS POR EXCERTO	124
TABELA 8 -	PALAVRAS DE CONTEÚDO NO TOTAL POR EXCERTO: JAPONESES	125
TABELA 9 -	FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: JAPONESES	129
TABELA 10 -	COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: JAPONESES.....	135
TABELA 11 -	RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: FALANTES ALEMÃES.....	140
TABELA 12 -	PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FALANTE ALEMÃO POR EXCERTO	142
TABELA 13 -	PALAVRAS DE CONTEÚDO NO TOTAL POR EXCERTO: ALEMÃES.....	143
TABELA 14 -	FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: ALEMÃES	144
TABELA 15 -	COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: ALEMÃES	150
TABELA 16 -	RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: FALANTES AMERICANOS	155

TABELA 17 - PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FALANTE AMERICANO POR EXCERTO	156
TABELA 18 - PALAVRAS DE CONTEÚDO NO TOTAL POR EXCERTO: AMERICANOS	157
TABELA 19 - FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: AMERICANOS	159
TABELA 20 - COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: AMERICANOS.....	163
TABELA 21- RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: FALANTES CHINESES.....	167
TABELA 22 - PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FALANTE CHINÊS POR EXCERTO	169
TABELA 23 - PALAVRAS DE CONTEÚDO NO TOTAL POR EXCERTO: CHINESES	170
TABELA 24 - FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: CHINESES	171
TABELA 25 - COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: CHINESES	177
TABELA 26 - VALORES DE ACERTO (NÚMERO DE PALAVRAS CORRETAS) PARA OS QUATRO GRUPOS DE PRODUÇÃO	181
TABELA 27 - RESULTADOS DO TESTE DE MANN-WHITNEY PARA OS GRUPOS DE PRODUÇÃO PAR A PAR	182
TABELA 28 - NÚMERO DE ACERTOS DAS PALAVRAS DE CONTEÚDO POR GRUPO DE PRODUÇÃO	184
TABELA 29 - FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: TODOS OS GRUPOS	185
TABELA 30 - FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE POR GRUPO DE PRODUÇÃO	186
TABELA 31- RESULTADOS DOS TESTES DE PERCEPÇÃO DA INTELIGIBILIDADE DOS 4 GRUPOS DE PRODUÇÃO	196

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	COMPARAÇÃO ENTRE EFL E ELF	32
QUADRO 2 -	TERMOS LIGADOS À INTELIGIBILIDADE	52
QUADRO 3 -	REPRESENTAÇÃO MATRICIAL DE FALANTES/OUVINTES DE INGLÊS	60
QUADRO 4 -	PERFIL COMERCIAL DO BRASIL	94
QUADRO 5 -	SONS ENCONTRADOS NO PARÁGRAFO	97
QUADRO 6 -	FREQUÊNCIA DE USO DAS PALAVRAS DE CONTEÚDO ...	99
QUADRO 7 -	CARACTERÍSTICAS DOS FALANTES JAPONESES.....	103
QUADRO 8 -	CARACTERÍSTICAS DOS FALANTES ALEMÃES	104
QUADRO 9 -	CARACTERÍSTICAS DOS FALANTES AMERICANOS.....	104
QUADRO 10 -	CARACTERÍSTICAS DOS FALANTES CHINESES.....	106
QUADRO 11 -	RESULTADOS DA TAREFA 3: JAPONESES	137
QUADRO 12 -	RESULTADOS DA TAREFA 3: ALEMÃES	152
QUADRO 13 -	RESULTADOS DA TAREFA 3: AMERICANOS	164
QUADRO 14 -	RESULTADOS DA TAREFA 3: CHINESES	179

LISTA DE SIGLAS

L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua / Língua Estrangeira
PB	Português Brasileiro
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i> / Inglês como Língua Franca
EFL	<i>English as a Foreign Language</i> / Inglês como Língua Estrangeira
ELT	<i>English Language Teaching</i> / Ensino de Língua Inglesa
ESL	<i>English as a Second Language</i> / Inglês como Segunda Língua
EIL	<i>English as an International Language</i> / Inglês como Língua Internacional
ENL	<i>English as a Native Language</i> / Inglês como Língua Nativa
LFC	<i>Lingua Franca Core</i>
RP	<i>Received Pronunciation</i>
GA	<i>General American</i>
TESOL	<i>Teaching of English to Speakers of Other Languages</i> / Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 <i>LINGUA FRANCA</i> E INTELIGIBILIDADE.....	14
1.3 OBJETIVOS	17
1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE	18
2 GLOBALIZAÇÃO E ELF	20
2.1 GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA INGLESA	20
2.2 OS CÍRCULOS DE KACHRU	22
2.3. OS DIFERENTES “NOMES” DO INGLÊS	24
2.3.1 Inglês como Língua Global	25
2.3.2 Inglês como Língua Internacional (EIL)	26
2.3.3 World Englishes	29
2.3.4 ELF – Inglês como Língua Franca	31
2.3.4.1 Fonética e ELF	34
2.3.4.1.1 Núcleo Fonológico de ELF / Língua Franca Core (LFC)	36
2.3.4.1.2 Características que não fazem parte do LFC (<i>non-core features</i>)	44
2.3.4.1.3 O futuro do LFC	46
2.3.4.2 O futuro do ELF	47
2.4 Concluindo o capítulo.....	48
3 INTELIGIBILIDADE	49
3.1 INTELIGIBILIDADE: DE CONCEITO SIMPLES A CONSTRUTO COMPLEXO.....	49
3.2 A QUESTÃO TERMINOLÓGICA	51
3.3 FATORES QUE AFETAM A INTELIGIBILIDADE.....	57
3.4 AVALIAÇÃO DA INTELIGIBILIDADE	60
3.5 PESQUISAS RELATIVAS À INTELIGIBILIDADE.....	63
3.5.1 Pesquisas de inteligibilidade com o português brasileiro (PB)	69
3.6 O INGLÊS PRODUZIDO POR FALANTES DE DIFERENTES L1s.....	74
3.6.1 Inglês e alemão	74
3.6.2 Inglês e mandarim	78
3.6.3 Inglês e japonês	80
3.7 INTELIGIBILIDADE E A QUESTÃO DA FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM.....	85

3.7.1 A Fonologia de Uso	86
3.7.2 Teoria dos Exemplos	90
3.7.3 Uso de <i>Corpora</i>	91
3.8 Concluindo o capítulo.....	92
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	93
4.1 ESTÍMULOS DOS TESTES DE PERCEPÇÃO	94
4.1.1 Línguas maternas dos falantes de inglês	94
4.1.2 <i>Speech Accent Archive</i>	95
4.1.2.1 Frequência de uso das palavras	98
4.1.2.2 Falantes	101
4.1.2.2.1 Falantes de japonês	102
4.1.2.2.2 Falantes de alemão	103
4.1.2.2.3 Americanos falantes de inglês.....	104
4.1.2.2.4 Chineses falantes de mandarim	105
4.2 TESTES DE PERCEPÇÃO	106
4.2.1 Ouvintes americanos - grupo de validação.....	106
4.2.2 Os ouvintes brasileiros	107
4.2.2.1 Ouvintes do grupo de falantes japoneses	109
4.2.2.2 Ouvintes do grupo de falantes alemães	110
4.2.2.3 Ouvintes do grupo de falantes americanos	112
4.2.2.4 Ouvintes do grupo de falantes chineses.....	113
4.2.3 O teste	114
4.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	116
4.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	119
5 RESULTADOS	120
5.1 RESULTADOS RELATIVOS AOS FALANTES JAPONESES	121
5.1.1 Resultados da Tarefa 2	121
5.1.1.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo	123
5.1.2 Comparativo dos resultados das Tarefas 1 e 2	134
5.1.3 Resultados referentes à Tarefa 3	136
5.2 RESULTADOS RELATIVOS AOS FALANTES ALEMÃES	139
5.2.1 Resultados da Tarefa 2	139
5.2.1.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo	141

5.2.2 Comparativo dos resultados das Tarefas 1 e 2	150
5.2.3 Resultados referentes à Tarefa 3	151
5.3 RESULTADOS RELATIVOS AOS FALANTES AMERICANOS	154
5.3.1 Resultados da Tarefa 2	154
5.3.1.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo	156
5.3.2 Comparativo dos resultados das Tarefas 1 e 2.....	162
5.3.3 Resultados referentes à Tarefa 3	164
5.4 RESULTADOS RELATIVOS AOS FALANTES CHINESES	166
5.4.1 Resultados da Tarefa 2	166
5.4.1.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo	168
5.4.2 Comparativo dos resultados das Tarefas 1 e 2	177
5.4.3 Resultados referentes à Tarefa 3	178
5.5 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS ENTRE OS QUATRO GRUPOS DE PRODUÇÃO	181
5.5.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo	183
5.5.2 Resultados comparativos das Tarefas 1 e 2	192
5.5.3 Resultados da Tarefa 3.....	192
6 CONCLUSÕES	195
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICES	212

1. INTRODUÇÃO

1.1 LINGUA FRANCA E INTELIGIBILIDADE

O papel que a língua inglesa tem assumido no cenário mundial não encontra paralelo dentro da história da humanidade. É sem precedentes, talvez tendo o latim como possibilidade mais próxima de língua que tenha atingido este *status* de língua “global”, mas numa época em que o mundo conhecido era muito menor, e as demandas de um mundo globalizado também. E, independentemente de juízos de valor sobre o porquê desta situação, pois como Crystal (2003) nos coloca, uma língua atinge essa posição, que pode se considerar privilegiada, por causa do poder - político, militar, econômico – do povo que a fala, o fato é que “não saber inglês é uma garantia de exclusão”¹ (LEFFA, 2002, p.49) desse mundo globalizado.

Coloca-se então a situação que, dentro de um mundo em que falantes que possuem o inglês como língua materna são já minoria, a grande maioria trará para o inglês que fala como instrumento de comunicação ao nível mundial, características próprias de sua primeira língua. E esses diferentes “inglês” serão produzidos de forma não exatamente conforme os padrões estipulados pelos falantes chamados “nativos”, pois a variação é uma realidade numa língua viva; e eles podem conviver pacificamente, desde que sejam mutuamente inteligíveis.

A questão primordial, então, quando se fala em inglês como *lingua franca*, a expressão latina que tem sido usada e definida como a melhor para nomear esse inglês do novo milênio, é atingir a inteligibilidade. Não é que não se quisesse atingi-la enquanto o inglês era (ainda é) ensinado, aprendido e falado majoritariamente como língua estrangeira fora dos limites dos países onde era língua materna – e hoje chamados países do círculo interno² - ou como segunda língua, naqueles que haviam tido a colonização do império britânico – e pertencentes ao círculo externo. Mas, para aquela situação de mundo, bastava seguir o padrão do falante nativo, que era ao mesmo tempo modelo e objetivo de desempenho, o que hoje não se considera necessário ou sequer factível, mas é uma ideia que ainda não está

¹ As traduções dos textos cujos originais estão em inglês são responsabilidade da autora deste trabalho. Os originais aparecerão em itálico, em notas de rodapé.

...not knowing English is a guarantee to exclusion

² A difusão da língua inglesa pelo mundo foi visualizada pelo linguista Braj Kachru (KACHRU, 1985) através de círculos concêntricos: círculo interno, externo e em expansão. Isso será detalhado na seção 2.2.

completamente abandonada. Seria o que Roach (2000) nos coloca, quando ao falar da produção oral, especificamente da pronúncia, diz que falsamente tem se mesclado a ideia de ‘modelos’ (o que é efetivamente produzido por falantes nativos) com ‘objetivos’ (desenvolver a pronúncia suficientemente para que ocorra efetiva comunicação tanto com falantes nativos como com o restante da comunidade internacional que utiliza o inglês como língua de troca). E é nessa comunidade internacional que os brasileiros, pertencentes ao grupo de países do chamado círculo em expansão, que é atualmente o maior em número de falantes de inglês, se encontram.

A inteligibilidade não é um conceito novo, e pesquisas reportadas academicamente a seu respeito datam da década de 1950 (CATFORD, 1950). No entanto, o que a princípio pode parecer um conceito bastante simples, na verdade é um construto complexo, com variáveis que podem não ter sequer ainda sido divisadas, apesar de a inteligibilidade ser o objetivo dos falantes de qualquer língua, e também, conseqüentemente, dos usuários de inglês como *lingua franca* de trocas ao redor do mundo. E é seu estudo o objetivo deste trabalho de pesquisa que prioriza a comunicação entre falantes e ouvintes do círculo em expansão: os brasileiros, falantes de português brasileiro (doravante PB), serão os ouvintes de quatro grupos – alemães, americanos³, chineses e japoneses – os produtores dos estímulos de percepção. Estes quatro grupos pertencem a países com os quais o Brasil tem tido o maior volume de relações comerciais, e com os quais se imagina que haja o maior número de contatos em que se utiliza a língua inglesa como a mediadora de trocas.

O termo inteligibilidade ainda não é consenso entre os pesquisadores, assim como, por consequência, a forma de avaliá-la (ISAACS, 2008a), e então as pesquisas em torno desse construto são de generalização bastante difícil. Para este trabalho de pesquisa, adota-se a inteligibilidade como no paradigma de Smith, em que é apontada como reconhecimento da palavra ou do enunciado (SMITH; NELSON, 1985), tomando-se por base pesquisas de Munro e Derwing (1995a,

³ Os americanos são, nesta pesquisa, os únicos falantes que têm o inglês como L1, os únicos do círculo interno, onde se encontram os países que ainda ditam as normas linguísticas (“*Norm-providing varieties*” (KACHRU, 1985, p. 16)). Apenas por esta razão, serão aqui denominados “grupo controle”. Importante notar que, inicialmente, o termo *lingua franca* se referia a uma língua híbrida, em que não havia os chamados falantes nativos, situação diferente do que ocorre com a língua inglesa (JENKINS, 2007). A discussão sobre a definição de *lingua franca* aparece na seção 2.3.4.

1995b, 1997), em que “a inteligibilidade refere-se à extensão na qual uma produção é entendida de fato”⁴ (MUNRO; DERWING, 1995b, p. 291), sendo avaliada através da transcrição ortográfica do excerto de fala em questão. Para se conseguir os estímulos de percepção foi utilizado o banco de dados da Universidade George Mason – *Speech Accent Archive* -, que é bastante amplo e variado, com falantes de diferentes línguas maternas lendo um mesmo texto em língua inglesa. O estímulo foi, portanto, através de leitura, em contraposição à fala espontânea, que havia sido utilizada em experimentos-piloto, mas que se mostrou ineficiente para o propósito da pesquisa, com replicação muito difícil. Os ouvintes foram estudantes de um curso de Letras⁵ com um número mínimo de 450 horas de instrução em língua inglesa.

A análise dos dados foi feita por grupo de produção e para todos os grupos, para se tentar verificar em quais grupos (ou grupo) se observava maior inteligibilidade por parte dos ouvintes brasileiros e quais eram os aspectos que emergiam dos dados como maiores causadores de problemas nesse sentido. Constatou-se também que a questão da frequência de uso de itens pareceu ser de relevância no resultado das análises, e por essa razão foi verificada essa questão à luz da linguística probabilística, especificamente através de dois de seus modelos, a Teoria dos Exemplos (JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2001, 2003) e a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2007, 2010).

O que tem se buscado através de um volume considerável e crescente de pesquisas, que serão detalhadas na seção 3.5, é verificar o que seria relevante para que a língua inglesa fosse considerada inteligível em interações ao redor do planeta envolvendo falantes de quaisquer línguas maternas. Esse objetivo ambicioso já produziu uma proposta bem conhecida, que é o *Lingua Franca Core* (JENKINS, 2000). Embora não seja definitiva, como a própria autora pontua, tal trabalho tornou-se referência para os estudos sobre inteligibilidade. Este trabalho de pesquisa procura auxiliar no aumento do volume de pesquisas necessárias neste campo.

⁴ *Intelligibility refers to the extent to which an utterance is actually understood.*

⁵ O curso é o de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a inteligibilidade da língua inglesa produzida por falantes de quatro nacionalidades diversas – alemães, americanos, chineses, e japoneses - através de experimentos de percepção cujos ouvintes são brasileiros, e apontar quais características afetam a inteligibilidade entre cada um desses grupos de falantes e ouvintes. O contexto, portanto, é a análise da língua inglesa sob o paradigma de língua franca, primordialmente entre falantes e ouvintes do círculo em expansão, tendo apenas um grupo de produção de falantes nativos (americanos).

A fim de atingir este objetivo geral, divisaram-se seis objetivos específicos, e cada um destes seis suscitou perguntas de pesquisa, que serão detalhadas no capítulo 4, dedicado à metodologia de pesquisa. O primeiro objetivo específico é avaliar a inteligibilidade através da contagem do número de palavras corretamente percebidas pelos ouvintes brasileiros, verificando em qual grupo de produção⁶ a inteligibilidade é maior. O segundo objetivo específico pretende mostrar se há diferença entre a inteligibilidade das palavras de conteúdo e a das palavras funcionais para cada grupo de produção. O terceiro objetivo específico busca definir quais são as características fonéticas ao nível segmental e supra-segmental (até o nível da sílaba) que emergem dos dados como as maiores causadoras de problemas de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros por grupo de produção, e posteriormente realizar um estudo comparativo entre os resultados obtidos com esses grupos para verificar a existência ou não de características comuns aos quatro grupos de produção. O quarto objetivo específico é comparar os resultados obtidos com os do núcleo de inteligibilidade de Jenkins (2000), o *Lingua Franca Core*. O quinto objetivo específico é verificar se a frequência de uso de item para as palavras de conteúdo mostra-se relevante para a inteligibilidade. O sexto e último objetivo específico diz respeito à análise impressionística que cada falante faz quando se depara com um texto oral – qual o percentual do enunciado que julga entender - e o quanto essa análise é semelhante aos resultados de testes de inteligibilidade avaliados através de transcrição ortográfica, como o que ocorreu neste trabalho de pesquisa.

⁶ Um grupo de produção que irá gerar o estímulo de percepção é formado por informantes com a mesma L1.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho de pesquisa está dividido em seis capítulos, incluindo este introdutório. O capítulo 2, *Globalização e ELF*, foca a questão da globalização e do fato do inglês ser a língua utilizada nesse cenário globalizado e globalizante. Em relação à terminologia utilizada para a língua inglesa nesse contexto, ELF (*English as a lingua franca*) não é a única opção de nome para o “fenômeno”, porém é a que nos parece a mais adequada e abrangente. No entanto, para chegar a essa conclusão, serão apresentadas as outras possibilidades, assim como algumas características específicas dessas possibilidades. Neste capítulo será também apresentado o *lingua franca core*, o núcleo de inteligibilidade fonológica proposto por Jenkins (2000).

O terceiro capítulo apresenta o construto inteligibilidade. São levantadas as questões relacionadas à terminologia, fatores que a afetam e formas de avaliação. Em seguida, são mostradas pesquisas envolvendo a inteligibilidade da língua inglesa, inclusive aquelas das quais participam falantes de PB, majoritariamente experimentos de produção. E considerando o fato de que a língua materna pode influenciar a produção de outras línguas posteriormente aprendidas/adquiridas, colocam-se algumas características das línguas dos três dos grupos de produção pertencentes ao círculo em expansão que aparecem neste trabalho – alemães, chineses e japoneses – e como a língua inglesa pode ser afetada por características destas diferentes L1s. Além disso, se fará uma breve discussão sobre o efeito da frequência na forma com se produz e se percebe uma língua. Este fato é abordado tendo como pano de fundo a linguística probabilística, mais especificamente dois de seus modelos ligados à análise fonológica: a Teoria de Exemplos (JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2001, 2003) e a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2007, 2010).

O capítulo 4 trata da metodologia de pesquisa, focando as questões relacionadas à produção dos estímulos (de acordo com o banco de dados do *Speech Archive*) e aos testes de percepção, além de apontar como os resultados serão analisados, inclusive estatisticamente.

O capítulo 5 apresenta os resultados, e os discute à luz das perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo 4, considerando os efeitos de frequência. Esses

resultados serão apresentados inicialmente de forma individual, por grupo de produção, e depois num comparativo entre os quatro grupos.

O capítulo final trará as conclusões, com respostas às perguntas de pesquisa. Além disso, serão apontadas as limitações deste trabalho e possibilidades de estudos futuros. O capítulo é seguido pelas referências que o guiaram e os apêndices.

2 GLOBALIZAÇÃO E ELF

Neste capítulo será abordada a questão da globalização, e por causa dela a necessidade de uma língua de comunicação entre falantes que não comungam da mesma língua materna. A língua inglesa veio para tomar esse lugar. No entanto, essa língua que atingiu o *status* de global tem recebido diversos nomes, cada qual com certas especificidades. O objetivo deste capítulo, além de fundamentar a escolha da língua inglesa como língua “multinacional” (termo usado por LEFFA (2002)), será apresentar alguns desses nomes e o porquê de seu uso, finalizando por se deter naquele que parece o mais adequado neste contexto globalizado e globalizante: Inglês como Língua Franca (ELF, sigla em inglês). Também será discutido um núcleo de inteligibilidade fonológica associado ao ELF, o *lingua franca core* (JENKINS, 2000).

2.1 GLOBALIZAÇÃO E LÍNGUA INGLESA

Hoje utilizamos o termo “globalização” sem nos conscientizarmos de sua atualidade, pois se tornou uma espécie de lugar comum nas últimas duas décadas. Na academia, os que o utilizaram na década de 70 tinham então consciência de sua natureza inovadora (STANFORD, 2002). Leffa (2002, p. 29-30), um de nossos primeiros pesquisadores a tentar desbravar esta seara na sua ligação ao ensino de línguas, define de forma simplificada esse fenômeno complexo, multifacetado, que se manifesta em muitas diferentes áreas da atividade social (no senso em que é praticada por seres humanos): “globalização pode ser definida como um processo pelo qual capital, mercadorias, serviços e trabalho são livremente movidos ao redor do mundo.”⁷ Note-se que o autor deve ter suposto que ideias e informações estariam de alguma forma embutidas nesses quatro elementos, pois não se pode conceber a globalização sem a circulação desses dois elementos também produtos do gênio humano.

Uma das características do fenômeno de globalização é, então, a desterritorialização, onde atividades de quaisquer áreas ocorrem sem se levar em consideração onde se encontram os participantes, geograficamente falando, e o

⁷ *Globalization can be defined as a process by which capital, goods, services and labor are freely moved around the globe.*

crescimento da interconectividade ao nível mundial, isto é, o acesso à Internet (mesmo que ainda insatisfatório em algumas regiões) promove esse gigantesco processo de constantes trocas. Ligada a isso está a ideia de velocidade em crescente aceleração dessas atividades sociais, e sem a qual é difícil conceber como eventos distantes poderiam ter a influência que efetivamente possuem. Logicamente, “o impacto da desterritorialização, interconectividade social e aceleração não são, de forma alguma, universais ou uniformes [...] No entanto, o impacto das recentes inovações tecnológicas é profundo, e mesmo aqueles que não têm um trabalho diretamente afetado pela nova tecnologia são por ela afetados de inúmeras formas como cidadãos e consumidores.”⁸ (ERIKSEN, 2001, p. 16⁹, *apud* STANFORD, 2002).

Nesse cenário, a necessidade do uso de uma língua que seja o veículo de comunicação é inevitável: “o longo debate sobre qual língua usar, incluindo a discussão se deveria ou não ser uma língua natural como o francês ou o inglês, ou uma língua artificial como o esperanto, parece ter acabado agora, desde que, por razões práticas, o inglês é a língua que foi escolhida.”¹⁰ (LEFFA, 2002, p.42). Na verdade, essas razões “práticas” têm sido questionadas por diversos autores como o próprio Leffa pontua em seu artigo. Crystal (2003, p. 9) deixa claro o porquê de uma língua se tornar global: a razão principal é o poder do povo falante dessa língua, especialmente seu poder político e militar. Larsen-Freeman e Anderson (2011) concordam com esse posicionamento:

Aprender uma língua é um ato político. Aqueles que conhecem uma língua têm mais poder do que aqueles que a desconhecem. Hoje em dia, por causa de seu *status* como língua internacional, é a língua inglesa que é vista como a língua do poder.¹¹ (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 165).

⁸ *...the impact of deterritorialization, social interconnectedness, and social acceleration are by no means universal or uniform [...] Nonetheless, the impact of recent technological innovations is profound, and even those who do not have a job directly affected by the new technology are shaped by it in innumerable ways as citizens and consumers.*

⁹ ERIKSEN, T. H. *Tyranny of the Moment: Fast and Slow Time in the Information Age*. London: Pluto Press, 2001.

¹⁰ *The long debate about which language to use, including the discussion of whether it should be a natural language like French or English, or an artificial one like Esperanto, seems to be over now, since for practical reasons, English is the language that has been chosen.*

¹¹ *Learning a language is a political act. Those who know a language are empowered in a way that those who do not know the language are not. These days, because of its status as an international language, it is English that is seen to be the language of power.*

Deixando de lado eventuais juízos de valor, que são comuns nesse tipo de discussão sobre o porquê da hegemonia da língua inglesa na atualidade, o fato é que,

apesar de o conhecimento da língua inglesa não garantir automaticamente os benefícios da globalização, não saber inglês é uma garantia de exclusão. Estamos entrando numa sociedade onde o mais precioso bem é o conhecimento – e conhecimento não pode ser suficientemente adquirido se o inglês não for usado.¹² (LEFFA, 2002, p. 49).

Ainda, além de a língua inglesa ser a língua da globalização, ela a acelera, e vice-versa: “... a disponibilidade do inglês como língua global está acelerando a globalização. Por outro lado, a globalização está acelerando o uso do inglês.”¹³ (GRADDOL, 2006, p.22). O resultado é que nunca houve uma língua tão amplamente dispersa em termos geográficos no nosso planeta e falada por tantas pessoas quanto o que ocorre com a língua inglesa hoje.

2.2 OS CÍRCULOS DE KACHRU

A preocupação com a língua inglesa no mundo, já em 1984, foi objeto de uma conferência internacional em Londres, *Progress in English Studies*, “para celebrar o quinquagésimo aniversário do British Council e sua contribuição no campo de Estudos Ingleses ao longo de cinquenta anos”¹⁴. Nos anais dessa conferência, publicados com o sugestivo título de “English in the World: Teaching and learning *the*¹⁵ language and literatures”, temos o trabalho do linguista Braj B. Kachru, em que ele expõe sua preocupação com o que chama “[um] fenômeno linguístico de dimensões sem precedentes em termos de dispersão linguística, contato linguístico e mudança linguística”¹⁶. É nesse trabalho seminal que ele

¹² *Although knowing English does not automatically guarantee the benefits of globalization, not knowing English is a guarantee to exclusion. We are entering a society where the most precious asset is knowledge – and knowledge cannot be sufficiently acquired if English is not used.*

¹³ *...the availability of English as a global language is accelerating globalization. On the other hand, the globalization is accelerating the use of English.*

¹⁴ *To celebrate the Fiftieth Anniversary of the British Council and its contribution to the field of English Studies over fifty years.*

¹⁵ Grifos meus

¹⁶ *...linguistic phenomenon of unprecedented dimensions in language spread, language contact and language change.*

apresenta o que chamou de “os círculos dos *world Englishes*”, pois visualizava a difusão do inglês pelo mundo através desses três círculos concêntricos (FIGURA 1), aos quais denominou de círculo interno, externo e em expansão (KACHRU, 1985, p. 12-13):

- O círculo interno (*inner circle*) refere-se aos países onde o inglês é a primeira língua (e.g., Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália, Nova Zelândia);
- O círculo externo (*outer circle*) ou estendido (*extended circle*) corresponde aos países onde a língua inglesa desempenha o papel de uma segunda língua, num ambiente multilíngue (e.g., Singapura, Índia, Filipinas);¹⁷
- O círculo em expansão (*expanding* ou *extending circle*) corresponde aos países que reconhecem o papel do inglês como língua internacional, porém dentro de suas fronteiras ele é ensinado como língua estrangeira, sem um *status* especial ou diferenciado (e.g., China, Japão, Brasil).

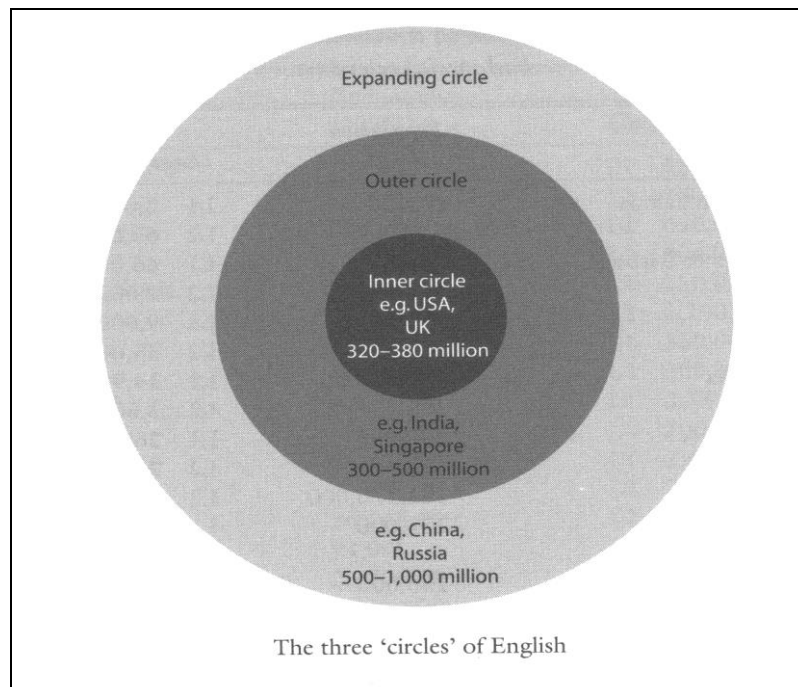


FIGURA 1 - OS TRÊS “CÍRCULOS” DO INGLÊS
FONTE: CRYSTAL, 2003, p. 61

¹⁷ Os falantes desse círculo, ou o inglês que eles falam, é a maior preocupação de Kachru enquanto pesquisador.

Os números de falantes que aparecem nas figuras dos círculos externo e em expansão são, obviamente, grandes aproximações, já que a questão de quão fluente é um indivíduo para ser considerado um “usuário” fluente da língua é aberta a diversas interpretações (McKAY, 2002, p.11). No entanto, mesmo considerando-se as aproximações, é visível a questão da grande minoria dos chamados “falantes nativos”. Outras estatísticas levam a números diferentes, mas igualmente intrigantes, de falantes/usuários de inglês:

...o número de falantes de inglês como L2 supera o de falantes de inglês como L1 na proporção de três para um. O inglês está sendo cada vez mais usado para a comunicação através das fronteiras internacionais, e portanto não está mais ligado a um lugar, cultura ou povo.¹⁸ (ERLING, 2005, p. 42-43).

Esta forma kachruviana¹⁹ de visualizar a expansão da língua inglesa no mundo tem sido amplamente adotada, apesar de o próprio Kachru tê-la lançado como sugestão experimental, sendo “conceptualmente problemática e aberta a críticas”²⁰ (SEIDLHOFER, 2011, p.5). No entanto, ajuda a discriminar a língua inglesa nas diversas denominações que tem recebido.

2.3. OS DIFERENTES “NOMES” DO INGLÊS

A língua inglesa conta atualmente com diversas possibilidades de “nomes”. Erling (2005) comenta o fato que ela chama de compulsão para renomear a língua inglesa. Ela sugere que as “propostas apareceram em resposta à ambiguidade pós-colonialista em relação à difusão do inglês e um desejo de definir uma nova ideologia para o ensino da língua inglesa (ELT) [*English Language Teaching*] que mais precisamente reflita a natureza global da língua e seus diversos usos e usuários.”²¹ (ERLING, 2005, p.40). As siglas EFL (*English as a Foreign Language*), inglês como língua estrangeira, ou ESL (*English as a Second Language*), inglês

¹⁸ ...L2 speakers of English outnumber L1 speakers three to one. English is increasingly used to communicate across international boundaries, and is not therefore tied to one place, culture or people.

¹⁹ O termo *kachruvian*, é utilizado por Seidlhofer (2011).

²⁰ ...conceptually problematic and open to criticism.

²¹ ...proposals have arisen in response to postcolonial ambiguity about the spread of English and a desire to shape a new ideology for English language teaching (ELT) which more accurately reflects the global nature of the language and its diverse uses and users.

como segunda língua, já não davam mais conta das especificidades dessa natureza global. Os nomes mais usuais serão comentados nas seções a seguir.

2.3.1 Inglês como Língua Global

Foi David Crystal, com seu livro de 1997 *English as a Global Language*, e depois com a sua segunda edição em 2003, quem tornou o termo “língua global” relativamente comum. Ele mesmo comenta o que esse termo significa: “uma língua atinge um status genuinamente global quando ela desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os países.”²² (CRYSTAL, 2003, p.3). Depois discorre longamente sobre as razões de ser o inglês uma língua global, as quais envolvem desde questões geográfico-históricas (a expansão do Império Britânico como potência colonial no século XIX, e a emergência dos Estados Unidos como potência econômica do século XX) (Ibid., p.59), até outras sócio-culturais (ressaltando o poder da mídia veiculada em língua inglesa e a questão da educação e da difusão do conhecimento).

Interessante o fato de que Crystal utiliza o termo “New Englishes” e não “World Englishes”, este último já em uso corrente quando da primeira edição de seu livro²³, ao se referir às diversas variedades emergentes da língua inglesa. Nesse sentido, demonstra certa apreensão quanto ao futuro de uma língua que é falada como segunda língua ou língua estrangeira por muitas vezes mais pessoas do que como a língua materna (“Porque não há precedentes para línguas que atingiram este nível de uso (se excluirmos latim, que foi em certo sentido ‘global’ quando o mundo era muito menor), não sabemos o que acontece a elas em tais circunstâncias.”)²⁴(Ibid., p.190).

Nesse mesmo último capítulo em que fala sobre o futuro do “Global English”, citando aspectos linguísticos de algumas variedades, como vocabulário e

²² *A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country.*

²³ A Associação Internacional de World Englishes (IAWE), por exemplo, foi criada em maio de 1992. Promove conferências anuais, e em 2013 promove sua 19ª edição, com o tema *World Englishes in the Multilingual World*.

²⁴ *Because there are no precedents for languages achieving this level of use (if we exclude Latin, which was in a sense “global” when the world was much smaller), we do not know what happens to them in such circumstances.*

gramática, coloca a questão fonológica como “outros domínios”, enfatizando que o caráter suprasegmental destes “novos ingleses” precisa ser olhado com cuidado:

A maioria dos relatórios descritivos [...] leva em alguma consideração os segmentos vocálicos e consonantais característicos de uma variedade. Entretanto, poucos dão detalhes das características não segmentais dos *New Englishes*, especialmente do caráter geral de sua entonação e ritmo, e na maneira pela qual esses fatores interagem com vogais e consoantes.
²⁵(Ibid., p.168) [...] como talvez três quartos dos falantes de inglês do mundo são agora falantes de variedades de inglês que têm a sílaba como base [refere-se às variedades emergentes da língua inglesa na África, Ásia e Caribe, com influência das respectivas L1s dos falantes], um ponto de interrogação deve pairar no futuro a longo prazo de um sistema que tem por base o acento.(Ibid., p. 171).

A preocupação de Crystal com relação aos aspectos suprasegmentais é bastante pertinente, pois como ele mesmo cita, palavras individualmente ou padrões gramaticais podem ser mal interpretados e itens lexicais serem completamente não entendidos, ou em outras palavras, a inteligibilidade ser seriamente afetada. Para alguns africanos cuja primeira língua tem ritmo silábico, por exemplo, a pronúncia de uma simples palavra como *society* vai soar muito diferente do que é ouvido na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Crystal conclui pela necessidade de muitos mais estudos na área. (Ibid., p.170).

Toolan (1997) também utiliza o termo *global*, quando se refere ao inglês usado ao redor de todo o mundo por pessoas de qualquer etnia em qualquer situação. Porém, ao chamar a atenção para as variedades de inglês consideradas hegemônicas (britânica e americana), pontua que “Inglês Global” é uma nova variedade que os falantes de inglês como L1 têm que adquirir para se conformar a essa nova realidade linguística.

2.3.2 Inglês como Língua Internacional (EIL)

McKay (2002, p.5), apesar de afirmar que para alguns pesquisadores uma língua internacional é aquela que tem muitos falantes nativos, categoria em que se

²⁵ *Most of the descriptive reports [...] do give some account of the vowel and consonant segments characteristic of a variety. However, few give details of the non-segmental characteristics of New Englishes, especially of the general character of their intonation and rhythm, and of the way in which these factors interact with vowels and consonants.[...] as perhaps three quarters of English speakers in the world are now speaking varieties of English which are syllable-based, a question mark must hang over the long term future of the stress-based system.*

encaixariam as cinco mais faladas línguas do planeta – mandarim, inglês, espanhol, hindi e árabe -, deixa claro que a língua inglesa é a língua internacional “*par excellence*”, por ser uma língua de ampla comunicação tanto entre indivíduos de países diferentes, como entre indivíduos de um só país: “inglês é uma língua internacional tanto no sentido global, como no sentido local.”²⁶(Id.).

Uma das primeiras sugestões de nome para esse inglês no contexto globalizado foi “Inglês como Língua Internacional”, ou EIL, a sigla em inglês (*English as an International Language*). Widdowson (1997²⁷ *apud* ERLING, 2005, p. 41) inicialmente sugere que seria uma adequação aos usos profissionais e acadêmicos da língua inglesa em escala internacional, que seriam basicamente usados no registro escrito. Mais tarde (1998²⁸ *apud* ERLING, 2005, p. 41), ele argumenta que EIL seria uma língua franca livre de ligações específicas com qualquer variedade primária da língua. Modiano (1999²⁹ *apud* ERLING, 2005, p. 40-41), por sua vez, representa essa concepção de EIL como círculos concêntricos, em cujo cerne se encontram os aspectos comuns de todas as variedades de inglês usadas por falantes competentes num contexto internacional, desde que não apresentem um sotaque pesado (o autor usa a palavra “extremo”). No entanto, apesar de sua ideia trazer em seu bojo questões importantes para o inglês do início do novo milênio, como o seu complexo uso nas diferentes comunidades nas quais é falado, o autor não define exatamente o que seria um falante competente, nem deixa claro o que considera um sotaque “extremo”.

Jenkins (2000), em seu livro específico sobre a fonologia da língua inglesa nesse contexto globalizado, optou inicialmente por EIL, tanto que o título de seu livro é *The Phonology of English as an International Language*. Porém já nas páginas iniciais, introduz o termo ELF – *English as a Lingua Franca*, citando diversas vantagens no seu uso:

ELF enfatiza o papel do inglês na comunicação entre falantes de diferentes L1s, isto é, a razão primária para se aprender inglês hoje em dia; sugere a ideia de comunidade em oposição a estrangeirismo; enfatiza que as pessoas têm algo em comum ao invés de suas diferenças; implica que a “mistura” de línguas é aceitável [...] e que, portanto, não há nada inerentemente errado em manter certas características da L1, tal como o

²⁶ *English is an international language in both a global and local sense.*

²⁷ WIDDOWSON, H. G. The Forum: EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. In *World Englishes* 16:1, 135–146, 1997.

²⁸ WIDDOWSON, H. G. EIL: Squaring the circles: A reply.’ In *World Englishes*. 17:3, 397–404, 1998.

²⁹ MODIANO, M. International English in the global village. In *English Today* 15:2, 22–28, 1999.

sotaque; finalmente o nome latino simbolicamente remove a propriedade da língua inglesa dos anglos [...] Esses efeitos são todos altamente apropriados para uma língua que tem uma função internacional.³⁰ (JENKINS, 2000, p. 11).

Então, ao descrever no seu livro um núcleo fonológico do EIL, denomina-o “Lingua Franca Core” (LFC). No entanto, declara que não sabe se o termo *lingua franca* vai ou não se popularizar e que continuaria a usar o EIL pois era o mais amplamente reconhecido até então (Id.).

Seidlhofer (2011) pontua que o termo EIL é usualmente entendido como cobrindo os usos da língua inglesa dentro de e entre os círculos kachruvianos de falantes, tanto para comunicação intranacional como internacional. No entanto, ela deixa claro que o inglês é internacional de duas formas bastante distintas:

...ele foi ‘exportado’ para muitas regiões do mundo por seus falantes ‘nativos’, inicialmente através da colonização, e então invadiu esses lugares. Entretanto, ele tem sido, numa extensão bem maior, ‘importado’ por pessoas ao redor de todo o mundo que decidiram aprendê-lo como uma língua útil juntamente com sua(s) primeira(s) língua(s)³¹. (SEIDLHOFER, 2011, p. 3).

No primeiro caso, serve para a comunicação intranacional, nos países aos quais Kachru se refere como “círculo externo” ou “estendido”, o que Seidlhofer (2011) chama de “EIL localizado”³². Este inglês pós-colonial, com distintos traços linguístico-culturais atrelados a uma nação, fez com que o “‘inglês’ se tornasse ‘ingleses’ (do mundo) [*World Englishes*] [...] Então, estabeleceu-se atualmente como inteiramente apropriado falar-se de inglês indiano, inglês nigeriano, ou inglês de Singapura, por exemplo.”³³ (Ibid., p.4)

Entretanto, a língua inglesa tornou-se realmente global, um meio de comunicação entre as nações, “inter-nacional”. Esse EIL globalizado é usado entre

³⁰ *ELF emphasizes the role of English in communication between speakers of different L1s, i.e. the primary reason for learning English today; it suggests the idea of community as opposed to alienness; it emphasizes that people have something in common rather than their differences, it implies that “mixing” languages is acceptable [...] and thus that there is nothing inherently wrong in retaining certain characteristics of the L1, such as accent; finally, the Latin name symbolically removes the ownership of English from the Anglos[...]These outcomes are all highly appropriate for a language that performs an international function.*

³¹ *... it has been ‘exported’ to many regions of the world by its ‘native’ speakers, primarily through colonization, and so has invaded these places. It has, however, to an even larger extent been ‘imported’ by people all over the world who decided to learn it as a useful language in addition to their first language(s).*

³² *localized EIL.*

³³ *... ‘English’ becomes (World) ‘Englishes’ [...]Thus it is now established as entirely appropriate to speak of Indian English, Nigerian English, or Singapore English, for example.*

os três círculos concêntricos, por pessoas que não comungam da mesma língua materna.

É a extensão massiva e crescente desses usos, estimulados pelos desenvolvimentos da comunicação eletrônica e o aumento da mobilidade que têm sido primordialmente responsáveis pelo estabelecimento do inglês globalmente como a língua internacional predominante – Inglês como Língua Franca.³⁴(Id.).

Kirkpatrick (2007) já tinha a mesma posição de Seidlhofer (2011) com relação à distinção entre *World Englishes* e Inglês como Língua Franca:

Por *World Englishes* eu quero dizer aquelas variedades nativizadas que têm se desenvolvido ao redor do mundo e que refletem as normas culturais e pragmáticas de seus falantes. Um segundo fenômeno conectado ao uso global do inglês tem sido o uso do inglês como uma *lingua franca* por pessoas para as quais o inglês não é sua primeira língua.³⁵ (KIRKPATRICK, 2007, p. 3).

Pelo que se depreende das distinções tanto de Seidlhofer quanto de Kirkpatrick, ligar-se-ia *World Englishes* ao círculo externo ou estendido (Kirkpatrick, no entanto, cita as três variedades que ele chama de “variedades dos assim chamados falantes nativos” – Americana, Britânica e Australiana como, logicamente, representantes dos *World Englishes*), enquanto que Língua Franca estaria mais ligada ao círculo em expansão.

2.3.3 *World Englishes*

Como citado em 2.2, Kachru em 1985 já havia utilizado o termo *World Englishes*. Conforme detalhes históricos citados no site da Associação Internacional de *World Englishes* (IAWE), esta foi oficialmente lançada em 1992, porém já em 1988 havia sido formado o Comitê Internacional para o Estudo de *World Englishes* (ICWE – *World Committee for the Study of World Englishes*), e os primeiros

³⁴ *It is the massive and increasing extent of these uses, stimulated by developments in electronic communication and enhanced mobility, that has been primarily responsible for establishing English globally as the predominant international language – English as a Lingua Franca.*

³⁵ *By World Englishes I mean those indigenous, nativised varieties that have developed around the world and that reflect the cultural and pragmatic norms of their speakers. A second phenomenon connected with the global use of English has been the use of English as a lingua franca by people for whom English is not their first language.*

presidentes da IAWE foram Larry E. Smith (1993-1996) e Braj B. Kachru (1997-1998), dois nomes muito importantes nesta área, sendo que os conceitos sobre inteligibilidade do primeiro são ainda considerados paradigmáticos.

Como citado em 2.3.2, o termo *World Englishes* está conectado diretamente aos países colonizados pelo império britânico, antigas colônias. Porém Mufwene (2011³⁶ *apud* KIRKPATRICK, 2011, p. 29) aponta o fato de que o tipo de colônia influenciou a maneira como a língua inglesa lá se desenvolveu: nas colônias de comércio (*trade colonies*), pela necessidade de comunicação entre os comerciantes europeus e o povo local, houve o desenvolvimento de pidgins. Como essas colônias passaram a colônias de exploração (*exploitation colonies*), necessitando pessoas que falassem inglês para ajudar em sua administração, algumas delas vindas de outras colônias, a variedade de inglês foi resultado de uma maior miscigenação (casos da Índia e Malásia). Na terceira categoria de colônias, as colônias de fixação (*settlement colonies*), houve menos necessidade de trazer administradores que falassem inglês de outros locais (caso da Austrália e Nova Zelândia), com menor influência das línguas locais no inglês dos colonizadores. No entanto, o autor pontua que tanto o inglês australiano como o inglês indiano podem ser considerados variedades nativizadas, “pois ambas desenvolveram traços linguísticos que refletem culturas e modos de falar locais. Os ingleses da Grã-Bretanha são também claramente nativizados, pois refletem as normas culturais de seus falantes.”³⁷ (KIRKPATRICK, 2007, p.172)

Assoma nesse contexto de novas variedades de inglês a preocupação de que haverá tanta influência do contato com as línguas locais que esses *World Englishes* acabarão se transformando em línguas diversas mutuamente ininteligíveis. Porém, a necessidade das pessoas se comunicarem não apenas dentro de suas comunidades tem assegurado a manutenção de variedades de inglês que são internacionalmente inteligíveis (KIRKPATRICK, 2007). Kachru, Kachru e Nelson também são enfáticos:

A primeira e mais direta réplica a essa apreensão é que só é necessário olhar ao redor no mundo usuário de inglês, historicamente ou em termos dos dias atuais, para se perceber que tem sido sempre o caso de que

³⁶ MUFWENE, S. *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: CUP, 2001.

³⁷ ...both have developed linguistic features that reflect local cultures and ways of speaking. *The Englishes of Britain are clearly also nativised varieties in that they reflect the cultural norms of their speakers.*

alguns falantes de inglês têm sido em algum grau ininteligíveis para outros falantes de inglês.³⁸ (KACHRU; KACHRU; NELSON, 2009, p.6).

Jenkins (2000, p. 93-94) aponta para o consenso geral de que a inteligibilidade mútua será salvaguardada através da tecnologia e das telecomunicações. Ela ressalta, porém, que essa preocupação “reflete algo de uma perspectiva de círculo interno.”³⁹(Id.).

2.3.4 ELF – Inglês como Língua Franca

O termo *lingua franca*, de origem latina, quer dizer, “em essência, [...] uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como querendo significar uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes”⁴⁰ (JENKINS, 2007, p.1). Originalmente o termo se refere a uma língua de natureza híbrida, sem falantes considerados “nativos”, mas como a situação da língua inglesa é considerada sem precedentes, o uso do termo estendeu-se a interações que incluíam interlocutores também dos círculos externo e interno (Ibid, p. 2-3). Então, “o termo finalmente começou a ser empregado (usualmente em preferência a EIL) em publicações por acadêmicos que não são eles mesmos engajados em pesquisas na área de ELF.”⁴¹(Ibid, p. 3).

Tomando a sigla ELF não é possível nos furtarmos à comparação com EFL (*English as a Foreign Language* – Inglês como Língua Estrangeira). Chega a ser curioso como apenas uma alteração na ordem das letras – traiçoeiramente similar⁴², como diria Seidlhofer (2011, p. 17), traz tantas diferenças conceituais, que estão resumidas no Quadro1:

³⁸ *The first and most straightforward rejoinder to this apprehension is that one has only to look around the English-using world, historically or in terms of the present day situation, to see that it has always been the case that some English speakers have been at least to some degree unintelligible to other English speakers.*

³⁹ *...reflects something of an inner circle perspective.*

⁴⁰ *In essence, a lingua franca is a contact language used among people who do not share a first language, and is commonly understood to mean a second (or subsequent) language of its speakers.*

⁴¹ *The term has finally begun to be employed (usually in preference to EIL) in publications by academics who are not themselves engaged in ELF research.*

⁴² *treacherously similar*

	EFL Língua Estrangeira	ELF Língua Franca
Normas linguístico-culturais	Pré-existentes, reafirmadas	<i>Ad hoc</i> ⁴³ , negociadas
Objetivos	Integração, parceria numa comunidade de falantes nativos	Inteligibilidade, comunicação tanto entre não nativos como entre esses e nativos
Processos	Imitação, adoção	Acomodação, adaptação

QUADRO 1 - COMPARAÇÃO ENTRE EFL E ELF
 FONTE: SEIDLHOFER, 2011, p. 18

Como a própria Seidlhofer coloca, o seu objetivo é trazer as diferenças para reflexão, e que elas não são condições ou/ou, mas que em muitos casos, essas características se sobrepõem. Basicamente o que se observa é que ao se falar em EFL, tem-se em mente a comunicação com falantes do círculo interno, pois seu “objetivo é na realidade ENL (*English as a Native Language* – Inglês como Língua Nativa)”⁴⁴ (JENKINS, 2007, p.4). No caso de ELF, por outro lado, a ideia é fundamentalmente a comunicação entre falantes dos círculos externos e em expansão, mas não há a exclusão dos falantes do círculo interno. O que acontece é que “estatisticamente, entretanto, a possibilidade de interações que se utilizem de ELF ocorrerem na ausência de falantes nativos é bem maior do que a de ocorrerem na sua presença.”⁴⁵ (WALKER, 2010, p. 6). ELF representa, na verdade, uma comunidade de usuários da língua inglesa, cujos membros são majoritariamente não nativos. Os membros que são nativos ao juntarem-se à comunidade “podem somente fazê-lo respeitando as normas ELF. O que eles não podem fazer em contextos ELF é impor seu conjunto particular de normas de falantes nativos. Eles também não podem esperar que os [demais] membros da comunidade ELF se ajustem a essas normas.”⁴⁶ (Ibid., p.7).

⁴³ *Ad hoc* é uma expressão latina que significa “para esta finalidade”, “para isto”. No contexto de ELF dá a ideia de que as normas são trabalhadas de acordo com as necessidades.

⁴⁴ [And unlike EFL, whose] goal is in reality ENL (*English as a Native Language*)

⁴⁵ *Statistically, however, the possibility of ELF interactions occurring in the absence of native speakers is far higher than that of them occurring in their presence.*

⁴⁶ *... they can only do this by respecting ELF norms. What native speakers cannot do in ELF contexts is to impose their particular set of native-speaker norms. Nor can they expect the members of the ELF community to adjust to these norms.*

Cabe aqui uma observação bastante pertinente, a partir de Graddol (2006, p. 110): “Quem é o falante nativo? O inglês global levou a uma crise de terminologia. A distinção entre falante nativo, falante de inglês como segunda língua e usuário de inglês como língua estrangeira ficou indefinida.”⁴⁷ Interessante nesta observação de Graddol é a sua utilização da palavra *user* – usuário da língua, aquele que utiliza a língua como ferramenta, e não *speaker*, falante, que o autor utilizou para os “falantes nativos” e para os “falantes como segunda língua”. A palavra “estrangeiro/a” em termos como “inglês como língua estrangeira” (EFL) e derivados perde também a significação quando se fala em interações entre falantes de diferentes L1, que usam o inglês como uma verdadeira língua franca. Gika⁴⁸ (1996, *apud* JENKINS, 2000, p.10) também questiona o uso do termo:

...nós ensinamos esta língua para ajudar as pessoas a se comunicarem facilmente, falarem umas com as outras sem barreiras linguísticas e até mesmo culturais, entender uns aos outros melhor... para fazer com que as pessoas se aproximem [...] quão estrangeiro pode ele [o termo ‘estrangeiro’] ser internacionalmente, uma vez que pessoas ao redor de todo o mundo se comunicam em inglês?⁴⁹

Voltando ao Quadro 1, contrastivo entre EFL e ELF, tem-se como objetivo do primeiro a integração do falante ao universo do círculo kachruviano interno. De fundamental importância é o objetivo básico e fundamental da ELF, que é o da inteligibilidade mútua entre falantes com permeabilidade entre todos os círculos, apesar da supremacia na comunicação entre os do círculo em expansão. Não é que não ocorra – ou se deseje – a inteligibilidade do discurso em EFL, porém quando se fala em língua franca, os contornos são diversos: “embora ELF encoraje variação de sotaques a fim de permitir que os falantes expressem sua identidade, isso não pode ocorrer às custas da inteligibilidade. Se assim for, a língua inglesa pararia de funcionar de forma bem sucedida como língua franca.”⁵⁰(WALKER, 2010, p. 15).

⁴⁷ *Who is a native speaker? Global English has led to a crisis of terminology. The distinction between “native speaker”, “second-language speaker”, and “foreign-language user” have become blurred.*

⁴⁸ GIKA, S. “Foreign” in English language teaching: meaning, role and appropriateness. *IATEFL Newsletter* 130, p.14-17, 1996.

⁴⁹ *...we teach this language to help people communicate easily, talk to each other without linguistic and even cultural barriers, understand each other better...to bring people closer [...]how foreign can it be internationally, since people all over the world communicate in English?*

⁵⁰ *... although ELF encourages accent variation in order to allow speakers to express their identity, this cannot be at the expense of intelligibility. If it were, English would cease to function as a lingua franca.*

Considerando diversos domínios pelos quais a ELF tem se estendido, especialistas de diversas áreas iniciaram a exploração de suas implicações para a comunicação dentro de seu campo específico. Jenkins, Cogo e Dewey (2011) citam especialmente as áreas de negócios (*business*), educação superior, ambiente escolar e turismo.

Este trabalho de pesquisa, sendo da área de fonética, se concentrará neste campo de estudos relativo a ELF. Além disso, ELF nos parece também a forma mais adequada para denominar o inglês utilizado para a comunicação nessa escala “inter-nacional”. Jenkins (2000)⁵¹ tem razão quando coloca que os efeitos dessa denominação são altamente favoráveis para uma língua internacional.

2.3.4.1 Fonética e ELF

As pesquisas iniciais sobre pronúncia no contexto de inglês como língua franca desenvolvidas por Jenkins (2000, 2002) exploraram dois fenômenos inter-relacionados: inteligibilidade baseada na pronúncia e o uso da acomodação:

Os objetivos principais da pesquisa eram identificar o quanto a pronúncia era a causa de problemas de comunicação entre falantes não nativos de inglês, e quais características da pronúncia eram sujeitas ao fenômeno de ACOMODAÇÃO (BEEBE; GILES, 1984), isto é, quais características os falantes ajustavam e como eles faziam o ajuste a fim de fazer com que sua pronúncia fosse mais inteligível para interlocutores igualmente falantes não nativos.⁵² (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 287).

Jenkins (2000) esclarece que há dois pontos em jogo quando se trata de problemas de inteligibilidade, como se fossem dois lados de uma mesma moeda: o falante precisa ajustar sua pronúncia de acordo com a situação comunicativa na qual se encontra, ser capaz de avaliar a necessidade ou não de ajustar a pronúncia para promover a inteligibilidade, e fazer esse ajuste, caso necessário. Isso, em outras

⁵¹ Conforme a citação da seção 2.3.2 (JENKINS, 2000, p. 11)

⁵² *The main aims of the research were to identify the extent to which pronunciation was a cause of miscommunication between NNSs of English, and which pronunciation features were subject to the phenomenon of ACCOMODATION (Beebe; Giles 1984), i.e. which features speakers adjusted, and how they made that adjustment, in order to try to make their pronunciation more intelligible to their NNSE interlocutors.*

palavras, quer dizer que o falante precisa se acomodar ou convergir em direção a seu ouvinte. Por outro lado, o ouvinte também precisa aceitar que não encontrará a pronúncia alvo em todos os casos, e que precisa lidar com isso também. Essas habilidades de acomodação são cruciais para a discussão da inteligibilidade:

Em essência, convergência é uma estratégia pela qual os indivíduos se adaptam ao discurso um do outro (SAT) [*Speech Accommodation Theory* – Teoria de Acomodação da Fala - a teoria na forma inicial] e a outros comportamentos comunicativos (CAT) [*Communication Accommodation Theory* – Teoria da Acomodação da Comunicação - sua forma recente] [GILES; COUPLAND; COUPLAND, 1991] em termos de uma ampla variedade de características linguísticas e prosódicas, tais como velocidade de fala, pausas, duração das elocuições, pronúncia e, no caso de CAT, de traços não vocais, tais como o sorriso e o olhar.⁵³ (JENKINS, 2000, p. 169).

As pesquisas de Jenkins (2000, 2002) mostraram que certas características de pronúncia contribuíam significativamente para a inteligibilidade do ELF, ao passo que outras não. Essas descobertas foram comparadas às das pesquisas de acomodação, e os resultados foram similares. Com base nessas descobertas a partir da comunicação entre falantes não nativos, Jenkins definiu as características que seriam as fundamentais (o núcleo, o *core*) para proporcionar inteligibilidade mútua, dando a esse conjunto de características o nome de *Lingua Franca Core*; ao conjunto de características que não fossem fundamentais, foi dado o nome de “non-core”. Porém, as habilidades de acomodação continuam cruciais: “usuários da língua inglesa se beneficiariam em tê-las [as características do *core*] nos seus repertórios de pronúncia juntamente com habilidades de acomodação suficientes para ser capazes de ajustar suas pronúncias e usá-las como e quando necessário.”⁵⁴ (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 287). Ocorre que, especificamente no caso de ELF, os interlocutores vêm de *backgrounds* linguístico-culturais diversos, e o conhecimento linguístico e cultural compartilhado é limitado. Por isso, eles são menos eficientes no uso de pistas contextuais, confiando muito mais nas palavras e sons que acham que ouviram, um processo de reconhecimento ascendente (*bottom-*

⁵³ *In essence, convergence is a strategy by which individuals adapt to one another's speech (SAT) and other communicative behaviors (CAT) in terms of a wide range of linguistic and prosodic features, such as speech rate, pauses, utterance length, pronunciation and, in the case of CAT, non-vocal features such as smiling and gaze.*

⁵⁴ *English users would benefit from having them in their pronunciation repertoires along with sufficient accommodation skills to be able to adjust them as and when required.*

up)⁵⁵, em que “usualmente constroem o seu entendimento da mensagem na base de sons individuais que eles podem ou não ter ouvido corretamente.”⁵⁶ (WALKER, 2010, p. 19).

2.3.4.1.1 Núcleo Fonológico de ELF / Língua Franca Core (LFC)

A questão da fonética para ELF coloca-se como de primordial importância para o futuro da língua inglesa numa escala global. Coloca-se, então uma questão: como identificar, para isso, os padrões mínimos de inteligibilidade mútua? Outro ponto: inteligibilidade para quem? Ao considerarmos a língua inglesa como uma língua internacional, em que a grande maioria das interações tenderá cada vez mais a ocorrer entre falantes que não do círculo interno ou para o círculo interno, considera-se que a dimensão inteligibilidade deve ser avaliada por tais pessoas, em interações do tipo ‘não nativo’/‘não nativo’.

Jenkins (2000) propôs um núcleo pedagógico de inteligibilidade (*lingua franca core*, referido, a partir deste ponto, como LFC) basicamente para falantes de inglês dos círculos externo e em expansão. Citando o título de uma das obras de Graham Greene, profícuo escritor inglês, considerou a existência desse núcleo “o cerne da questão”⁵⁷. Para isso, priorizou características da pronúncia que regularmente impediam uma mútua inteligibilidade. Apesar de originalmente o termo língua franca se referir a uma língua de natureza híbrida, sem falantes considerados “nativos”, o caso do inglês é sem precedentes, e “não exclui falantes nativos de inglês, porém eles não são incluídos nas coletas de dados, e quando tomam parte em interações, não representam um ponto de referência linguística”⁵⁸ (JENKINS, 2007, p. 3), isto é, na coleta de dados para as próprias pesquisas, que levaram à criação do LFC, Jenkins não levou em consideração os falantes ‘nativos’. Os dados

⁵⁵ No modelo ascendente a decodificação da mensagem baseia-se nas unidades menores de comunicação – fonemas, sílabas, por exemplo, para o seu entendimento, diferentemente do modelo descendente (*top down*), que se utiliza do acervo do ouvinte para prever o conteúdo do que se ouve. (MARQUES, 2011, p. 174)

⁵⁶ ...often construct their understanding of the message on the basis of individual sounds that they may or may not have heard correctly.

⁵⁷ *The heart of the matter*

⁵⁸ ... does not exclude NSs of English, but they are not included in data collection, and when they take part in ELF interactions, they do not represent a linguistic reference point.

foram obtidos em *corpus* composto por dois estudos, um experimento e observações de campo no decorrer de diversos anos (Ibid., p.123, 132). As áreas mais importantes para a preservação da inteligibilidade fonética mútua que surgiram dos dados foram as seguintes:

1. O inventário de consoantes;
2. Encontros consonantais (*clusters*);
3. Distinção na duração de vogais (longas x curtas);
4. Acento tônico - *nuclear stress*;
5. Requisitos fonéticos (e.g. aspiração após /p/, /t/, /k/).

Uma das muitas questões interessantes que a autora ressaltou quando se referiu ao LFC é a da distinção entre a capacidade/habilidade de ensinar do professor e a de aprender dos alunos: no caso da fonética, deve-se fazer uma distinção entre o aprendizado que resultou de uma instrução formal e aquele que somente ocorre fora do ambiente escolar, através da exposição à língua-alvo. Portanto, algumas coisas seriam “ensináveis”, como a distinção entre as oclusivas desvozeadas (*fortis*) /p/, /t/, /k/ e as vozeadas (*lenis*) /b/, /d/, /g/, enquanto outros aspectos, como por exemplo, a entonação, seriam extremamente dependentes de circunstâncias individuais, e seria melhor que fossem deixados fora da intervenção do professor (JENKINS, 2000, p.141; DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 72-73). A identificação de quais são esses itens “não-ensináveis” (que dependem, em certa medida, do bom senso) pouparia um tempo valioso do professor que poderia então se concentrar no ensino de itens relevantes do núcleo.

Jenkins deixa clara sua preocupação com a questão da aceitabilidade do LFC sob o prisma da inteligibilidade internacional:

...o critério de aceitabilidade deve incluir as necessidades tanto de falantes quanto de ouvintes. Em outras palavras o que é aceitável se exigir de *falantes* de EIL? [...] muitos ouvintes de EIL respondem menos negativamente a sotaques de L2 de seus interlocutores também ‘não nativos’ do que ouvintes ‘nativos’ o fazem. Aceitabilidade é uma questão mais saliente para a produção do que para a recepção em contextos de inglês como língua internacional.⁵⁹ (JENKINS, 2000, p. 124)

⁵⁹ ...the acceptability criterion must include the needs of speakers and hearers. In other words, what is it acceptable to demand of speakers of EIL? [...] many EIL hearers respond less negatively to the L2 accents of their ‘NNS’ interlocutors than do ‘NS’ hearers. Acceptability is a more salient issue for production than it is for reception in EIL contexts.

A sua preocupação tem a ver com a questão da identidade dos falantes, pois, a fim de facilitarem a inteligibilidade de seu discurso, terão de sacrificar ou reduzir o sotaque ligado a sua língua materna. Esse assunto é bastante delicado, e não será detalhado neste trabalho de pesquisa. No entanto, percebe-se que o problema da redução de sotaque não é um assunto novo, que existem diversos cursos para a redução do sotaque, mas tendo em vista o modelo do falante nativo. Qual falante nativo é outra questão. Nesse aspecto, Widdowson⁶⁰ (1994, p. 389 *apud* SEIDLHOFER, 2011, p.65) é definitivo:

Como a língua inglesa se desenvolve no mundo não é problema de falantes nativos na Inglaterra, Estados Unidos, ou qualquer outro lugar. Eles não têm nada para dizer na questão, não têm direito de interferir ou julgar. Eles são irrelevantes. O fato de que o inglês é uma língua internacional significa que nação alguma tem sua custódia.⁶¹

Em Jenkins (2007), a autora comenta que as características principais de seu núcleo para a inteligibilidade de ELF que foram identificadas, “embora ainda precisem de validação através de replicações de pesquisas antes que sejam consideradas definitivas”⁶² (Ibid., p. 22), podem contribuir substancialmente para o ensino/aprendizagem de pronúncia, apesar de terem sido mal interpretadas no quesito identidade. Essas características são detalhadas a seguir, baseadas nos dados fornecidos por suas pesquisas (JENKINS 2000, 2002, 2007; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011).

a) O inventário de consoantes

As variedades padrão RP (**R**eceived **P**ronunciation, a variedade de prestígio do inglês britânico) e GA (**G**eneral **A**merican, variedade correspondente do inglês americano) têm 24 sons consonantais em comum e a maioria (incluindo realizações alofônicas) são essenciais para que não haja perda da inteligibilidade. No entanto, existem dois sons candidatos a desaparecer do LFC: o par de fricativas dentais /ð/ e

⁶⁰ WIDDOWSON, H. G. The Ownership of English. In *TESOL Quarterly*. 28/2, p. 377-389, 1994

⁶¹ *How English develops in the world is no business whatever of native speakers in England, the United States, or anywhere else. They have no say in the matter, no right to intervene or pass judgement. They are irrelevant. The very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it.*

⁶² *although they still need validating by means of replications of the research before they can be considered definitive.*

/θ/, que quando substituídas (no caso de falantes de PB, as substituições mais comuns são por /d/ e /t/ respectivamente (REIS, 2006); ocorrem ainda substituições por /z/ e /s/ ou por /v/ e /f/) não causaram problemas de perda de inteligibilidade. Esses dois sons estão ausentes em diversas variedades nativas (inglês da Irlanda, Jamaica e de Nova Iorque, por exemplo). Walker (2010, p. 29) esclarece que

essa ausência sugere certo grau inerente de dificuldade na sua pronúncia, que é confirmada pelo fato de que eles são frequentemente os últimos sons consonantais que crianças falantes nativas de inglês aprendem a pronunciar corretamente. Algumas crianças, na verdade, nunca aprendem a pronunciá-los.⁶³

Outro som consonantal problemático para a maioria dos aprendizes de inglês é o *dark* [ɫ] (como por exemplo, em *will* [wɪɫ], pronunciado comumente como [wɪl] ou [wɪʊ]), som que alguns alunos nunca conseguem produzir. A sua substituição por [l] ou [ʊ] mostrou que não houve perda de inteligibilidade.

O fonema /r/ é outro caso a considerar, devido às diferenças entre as variedades RP e GA. Optou-se pela versão rótica americana nos ambientes pós-vocálicos, mais simples na produção e percepção, pois há uma só versão a adquirir independentemente do som que venha a seguir (na versão britânica ocorre o apagamento do som quando uma palavra é falada isoladamente ou seguida por outra consoante. Por exemplo, a palavra *car*, pronunciada [kɑː]). Além disso, um outro facilitador é que o 'r' é indicado ortograficamente. Outra consequência da opção pela variedade rótica é que o inventário de ditongos passa dos oito que aparecem na RP para os cinco do GA (CARR, 1999; UNDERHILL, 1994). Os três ditongos centrais - /ɪə/ da palavra *ear*; /eə/ da palavra *there*; /ʊə/ da palavra *pure* – já ausentes no GA, são automaticamente excluídos.

O fonema /t/ também apresenta diferença entre o RP e o GA. Em posição intervocálica, em que no GA /t/ se transforma num *flap* vozeado [ɾ], foneticamente mais próximo a [d] que a [t], a modificação pode vir a causar confusão (e.g. a

⁶³ *This absence suggests a certain inherent difficulty in their pronunciation, a difficulty that is confirmed by the fact that they are often the last consonant sounds of English that native-speaker children learn to pronounce correctly. Some children, in fact, never learn to pronounce them.*

palavra *matter* pode ser entendida *madder*). Então, visto que um dos princípios do ELF é simplificar o aprendizado, e também pela questão ortográfica, no LFC a opção é somente [t] para qualquer posição.

b) Encontros consonantais (*Consonant clusters*)

Encontros consonantais não são comuns a todas as línguas, e mesmo que existam, as combinações de sons são diferentes. Isso faz com que grupamentos de consoantes sejam considerados relativamente difíceis, e duas estratégias são comumente usadas para simplificá-los: o apagamento e a adição de sons. A adição, incluindo epêntese e paragoge com *schwa* [ə] é a que menos comprometerá a inteligibilidade. Eventualmente a adição pode ser problemática, como no caso de uma sílaba epentética tônica, por exemplo, caso do nome Stella, em que o *cluster* inicial foi quebrado em duas sílabas pelos falantes de japonês desta pesquisa ([sɛtɚɾa] e [sɛtɛɾɑ]). Outros pontos importantes: sons em grupamentos em início de palavras não devem ser apagados, e quando esse apagamento ocorre em um agrupamento em meio de palavra ou seu final, é preferível optar pelo apagamento de um [t] ou [d] (e.g. *pos[t]man*, *scrip[t]s*, *fin[d]s*) sempre que possível. No entanto em Jenkins (2002), a autora coloca ainda que, no caso do encontro [nt] entre vogais, deve-se preferir a pronúncia britânica que mantém o [t] (como no caso da palavra *winter*), ao invés da variedade americana que costuma apagá-lo (SHOCKEY, 2003).

A observação de Roach (2000, p.79-80) é bastante pertinente:

A língua inglesa tem uma estrutura silábica mais complexa do que a maioria das línguas, e [...] é aconselhável descobrir exatamente que tipos de agrupamentos consonantais são difíceis para aprendizes de uma específica L1, e fazer exercícios para que possam praticá-los.⁶⁴

Como o LFC tem como uma espécie de regra a ideia de que aprendizes devem se aproximar ao invés de imitar exatamente RP ou GA, certas aproximações

⁶⁴ *English has a more complex syllable structure than most languages, and [...] it is advisable to discover exactly which types of consonant clusters are difficult for learners of a particular native-language background and construct exercises to give practice in them.*

podem causar problemas de inteligibilidade. Então, para cada L1 há dificuldades específicas com a pronúncia de determinados encontros consonantais, que deveriam ser examinados para verificar se as aproximações causariam ou não tais problemas (JENKINS, 2000, p. 143).

c) Distinção na duração de vogais (longas x curtas)

A maioria das línguas do mundo tem aproximadamente duas vezes mais sons consonantais que vocálicos. A língua inglesa, no entanto, com 24 consoantes e em torno de 20 vogais (o número varia, pois alguns autores consideram certos sons alofones e outros, fonemas distintos), é marcada neste quesito, e então se pode esperar que a maioria dos aprendizes tenha problemas com o sistema vocálico do inglês (JENKINS, 2000, p.133).

Quando se fala em vogais, tem-se que levar em consideração a qualidade (relacionada à posição da língua, da mandíbula e dos lábios) e a quantidade (relacionada à duração relativa). A diferenciação entre essas duas características das vogais da língua inglesa foi apontada já pelo foneticista Bryan Jenner (1989⁶⁵ *apud* WALKER, 2010, p. 34) em seu “Common Core”⁶⁶ como importante quando se tem inteligibilidade em mente: “Sotaques nativos mostram diferenças tão enormes em qualidade de vogais que isso não pode ser considerado vital para inteligibilidade mútua.”⁶⁷ Portanto, enquanto a quantidade é relativamente estável nas diversas variedades da língua inglesa, a qualidade não é, isto é, existem grandes variações na produção de vogais mesmo para falantes do círculo interno para uma mesma palavra (e.g. a palavra *bus* produzida como [bʌs] na RP ou [bʊs] em variedades no norte da Inglaterra). Para o LFC fica mantida a distinção na duração – quantidade – por poder vir a gerar problemas de inteligibilidade, ao invés de concentrar sua atenção na qualidade, apesar de que não há total liberdade de uso de qualquer vogal em qualquer ambiente. Deve também prevalecer a consistência do falante, isto

⁶⁵ JENNER, B. Teaching pronunciation: the common core. In: *Speak Out!* 4, 2-4, 1989.

⁶⁶ O “Common Core” de Jenner não foi a primeira tentativa de se estabelecer um núcleo fonológico de inteligibilidade. Em 1958, o linguista americano C. F. Hockett propôs a existência de um núcleo comum baseado no que é mutuamente inteligível entre diferentes dialetos da língua inglesa. O que aproxima esses dois núcleos e os torna diversos do LFC é exatamente a questão de se preocuparem apenas com o inglês como língua materna dos falantes do círculo interno. (JENKINS, 2000, p. 125).

⁶⁷ *Native accents show such enormous differences in vowel quality that it cannot be claimed that these are vital for mutual intelligibility.*

é, apesar de haver certa tolerância com relação à qualidade das vogais, um mesmo falante deve produzir a vogal de mesma qualidade da mesma maneira.

Foneticamente a operação que distingue a quantidade de uma vogal é complexa (mas automática para o falante). A duração das vogais em inglês não se resume à distinção entre pares mínimos (como em *leave* (partir, deixar) [li:v] e *live* (viver) [li:v]), em que se percebem diferentes vogais, sendo por isso mais fácil de ensinar, mas ocorre também em pares que compartilham a mesma vogal (como, por exemplo, em *peas* (ervilhas) [pi:z] e *peace* (paz)/ *piece*(pedaço) [pi:s]). As vogais em sílabas abertas (como em *bee* (abelha) [bi:]) têm aproximadamente a mesma duração de vogais em sílabas fechadas por uma consoante vozeada (*lenis* e.g. [b], [d], [g], [dʒ], [v], [ð], [z], [ʒ]). No entanto, quando uma sílaba tônica é fechada por uma consoante não vozeada (*fortis* e.g. [p], [t], [k], [tʃ], [f], [θ], [s], [ʃ]), ocorre o encurtamento da vogal precedente. Pedagogicamente, então, a regra é passível de ser aprendida: qualquer vogal deve ser encurtada antes de uma consoante final *fortis* e sua duração ser mantida antes de uma consoante final *lenis* (JENKINS, 2000, p. 141).

Falantes nativos de inglês tendem a desvozear oclusivas (algumas fricativas, principalmente o [z] também são, raramente, completamente vozeadas) (SHOCKEY, 2003). A duração da vogal precedente é, então, uma indicação, para o ouvinte de que consoante foi produzida – o encurtamento indicando que a consoante é não vozeada.

d) Acento tônico - *Nuclear stress*

Os falantes de inglês geralmente dividem seu discurso em grupos de palavras, que frequentemente coincidem com estruturas gramaticais tais como sentenças simples. Estes grupos de palavras recebem nomes distintos como unidades tonais (*tone units*), grupos de ideias (*thought groups*) ou grupos de palavras (*word groups*) (WALKER, 2010, p. 36). Há diversas vantagens em se quebrar o fluxo da fala: o significado, vindo em “pacotes”, fica mais claro, e as pausas entre os grupos de palavras dão mais tempo de processamento ao ouvinte.

Walker (2010) dá uma dimensão da importância da existência desses grupos de palavras em um contexto de língua franca:

Quebrar a fala em grupos de palavras dessa forma é especialmente importante em monólogos, em oposição a diálogos ou conversas. 'Monólogos' típicos incluem palestras em instituições de educação superior, apresentações no mundo de negócios, instruções em lugares públicos como estações ou aeroportos, ou comentários feitos por guias turísticos [...]. Nessas situações, o ouvinte não pode facilmente interromper o falante para pedir esclarecimentos.⁶⁸ (WALKER, 2010, p. 36).

Uma sílaba de cada grupo é a proeminente, e para isso o movimento do *pitch* (tom) deste grupo coincide com essa sílaba que é chamada núcleo. Aqui, a ênfase não é dada à sílaba tônica de uma palavra isoladamente (acento lexical ou *word stress*, em inglês), que por si só não é apontado pelo LFC como crucial para a inteligibilidade. O *nuclear stress*, se não marcado, como na última palavra de conteúdo num grupo de palavras, ou contrastivo (em qualquer outra posição), é a peça mais importante para o entendimento de uma produção oral, sendo crucial para a inteligibilidade, ocupando, portanto, uma posição importante no LFC. Ele ressalta a parte mais saliente de uma mensagem, indicando onde o ouvinte deve prestar mais atenção. (JENKINS, 2000, p. 153).

e) Requisitos fonéticos adicionais

Jenkins (2000, 2002, 2007) enfatiza a importância dos dois requisitos abaixo abordados, citando-os nesse tópico específico. Já Walker (2010), que se utiliza do LFC em seu *Teaching the Pronunciation of ELF*, coloca-os quando fala de consoantes e vogais respectivamente.

- Aspiração [^h] após as oclusivas não vozeadas (*fortis*) [p], [t], [k] que estão em posição inicial de palavra em sílaba tônica: sem a aspiração, um ouvinte terá mais dificuldade em identificar o som como não vozeado (e.g. um [p] não aspirado pode ser confundido com um [b] (como nas palavras *pet* / *bet*), um

⁶⁸ *Breaking speech up into word groups in this way is especially valuable in monologues, as opposed to dialogues or conversation. Typical 'monologues' include lectures at institutions of higher education, presentations in the world of business, instructions in public places such as stations or airports, or commentaries by tour guides [...]. In these situations the listener cannot easily interrupt the speaker and request clarification.*

[t] com um [d] (como em *tip / dip*), um [k] com um [g] (como em *cap / gap*). A aspiração é ressaltada no LFC.

- Efeito diferencial de consoantes *fortis* e *lenis* na duração de vogais antecedentes (conforme o comentado no item c – distinção na duração de vogais).

2.3.4.1.2 Características que não fazem parte do LFC (*non-core features*)

Jenkins (2000, 2002, 2007) aponta também algumas características, agrupadas em áreas (usa o termo área ao invés de características, pois normalmente cada área envolve um conjunto de características), que foram excluídas do LFC por não serem consideradas relevantes para a inteligibilidade em EIL.

...elas podem ser consideradas áreas nas quais a transferência da L1 indica não um 'erro' mas sotaque regional (falante não nativo). Em outras palavras, o que temos aqui é uma redefinição de erro fonético e fonológico para EIL que incorpora os fatos sociolinguísticos de variação regional ao invés de considerar qualquer desvio da pronúncia de falantes nativos como um erro potencialmente nocivo (sob a perspectiva de EFL). Deve-se considerar, todavia, que **a compreensão de falantes não nativos não tem sido amplamente pesquisada em termos de resposta à conversa de falantes nativos e não nativos, e mais pesquisa seria crucial para esta proposta ganhar validade empírica.**⁶⁹ (JENKINS, 2002, p. 98, grifos meus).

Em Jenkins (2002), a pesquisadora aponta sete áreas que ressalta não surgiram de seus dados como ameaça à inteligibilidade em interações em EIL, mas que mostram que talvez seja necessário que o falante nativo faça ajustes ao invés de esperar que falantes não nativos alterem sua maneira de falar em contextos EIL. São elas:

Segmentais:

- Os sons consonantais [ð], [θ] e o alofone [ɹ];
- Qualidade da vogal, contanto que seja usada com consistência;

⁶⁹ *They can therefore be considered as areas in which L1 transfer indicates not 'error' but (NNS) regional accent. In other words, what we have here is a redefinition of phonological and phonetic error for EIL: one which incorporates the sociolinguistic facts of regional variation instead of regarding any deviation from NS pronunciation as a potentially harmful error (the EFL perspective). It should be acknowledge, nevertheless, that NNS comprehension has not been widely researched in terms of responding to NS and NNS talk, and more research would be crucial for this proposal to gain empirical validity.*

- Uso do *schwa* como vogal reduzida em palavras funcionais monossilábicas (como, por exemplo, nas preposições *to*, *from*, *of*);

Suprasegmentais:

- Características da fala usual (*connected speech*), como elisão, ligação entre as palavras (*linking*) e especialmente assimilação;
- Movimento de *pitch* (tom) para sinalizar atitude ou conteúdo gramatical. Walker (2010, p. 39) também ressalta esse aspecto: “não acessível neurolinguisticamente, não ensinável pedagogicamente, provavelmente sem sentido – ainda que não prejudicial à inteligibilidade, o ensino de tons não é um bom investimento de tempo nas aulas”⁷⁰;
- Acento tônico das palavras: Jenkins (2000, p. 150) considera que o acento tônico das palavras é uma área nebulosa⁷¹ no que diz respeito à inteligibilidade, pois raramente causa problemas nesse sentido, e quando problemas ocorrem, estão também relacionados a outros erros fonológicos (por exemplo, o efeito errôneo na colocação do *nuclear stress*). Há também considerável variabilidade mesmo dentro das variedades nativas, portanto há necessidade de flexibilidade na percepção (JENKINS, 2002)⁷²;
- Ritmo acentual do enunciado como um todo: também Roach (2000, p. 137) questiona a teoria de que a língua inglesa é acentual (*stress-timed*): “o ritmo acentual é então talvez característico de um estilo de fala [por exemplo, em alguns estilos de falar em público], não do inglês como um todo”⁷³. Roach (Ibid., p. 137-138), citando técnicas de medição de tempo na fala, e medição de intervalos de tempo entre sílabas tônicas de línguas diferentes, chega a dizer que não tem sido

⁷⁰ *Neurolinguistically inaccessible, pedagogically unteachable, possibly meaningless – even though not damaging to intelligibility in ELF, the teaching of tones is not a good investment of classroom time.*

⁷¹ *“This is something of a grey area”.*

⁷² Walker (2010, p. 40) acredita que a questão do acento tônico das palavras merece maior atenção, pois seu papel em ELF ainda não está completamente entendido, além de sua importância na definição do *nuclear stress*, este fundamental para a inteligibilidade.

⁷³ *Stress-timed rhythm is thus perhaps characteristic of one style of speaking, not of English speech as a whole.*

possível mostrar uma diferença real entre línguas acentuais e silábicas.

2.3.4.1.3 O futuro do LFC

Jenkins (2000, p. 235) coloca que se EIL – mais especificamente ELF - é o futuro da língua inglesa, o será em virtude de sua capacidade de reconciliar forças opostas de inteligibilidade e identidade. Considerando que a pronúncia seja um denominador comum, será a característica da língua que fará com que os falantes preservem sua identidade ligada à sua língua materna (através de transferência de aspectos da pronúncia aceitáveis) enquanto promovem a inteligibilidade (fazendo uma seleção adequada do LFC a fim de promover a acomodação na direção de seu interlocutor).

Walker (2010) é apontado por Jenkins, Cogo e Dewey (2011) como o autor da primeira publicação no formato de livro que dá diretrizes para professores incorporarem o paradigma de ELF no ensino de pronúncia. No entanto, desde o início, Jenkins (2000) deixou claro que o LFC não foi concebido como um modelo de pronúncia, mas mais como uma série de diretrizes que seriam importantes para a inteligibilidade em algumas ocasiões, mas não em outras, dependendo de quem fala com quem e qual o grau de acomodação que se requer, além de deixar claro que há necessidade de muitas mais pesquisas a respeito, do que ela se ressentir (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011). Essas pesquisas mostram-se absolutamente necessárias, pois as características que fazem ou não parte do LFC, inclusive as suprasegmentais, que são, na sua maioria, menosprezadas, precisam ser validadas praticamente par a par de L1s envolvidas em interações ELF, pois “quem é inteligível para quem?” não pode se configurar apenas numa pergunta retórica. Cada língua materna imprimirá certamente suas características nesse emergente ELF, e portanto um LFC é, sem dúvida, um projeto bastante ambicioso. Jenkins tem o mérito de se aventurar na criação desse núcleo que, no mínimo, tem a possibilidade de poder eventualmente agregar pesquisas no sentido de validá-lo ou refutá-lo, tanto parcialmente – algumas de suas características – como no todo, e daí poder vir a gerar – ou não – um outro. Este trabalho pretende colaborar com esse necessário corpo de pesquisas.

2.3.4.2 O futuro do ELF

Apesar do que Jenkins (2007) chama de “ideologia padrão do inglês de falantes nativos”⁷⁴ defendida por alguns linguistas⁷⁵, a autora e outros pesquisadores da área mostram-se otimistas com relação ao futuro de ELF: “Inglês como língua franca (ELF) tem sido um próspero campo de pesquisas especialmente nos últimos vinte anos”⁷⁶ (ARCHIBALD; COGO; JENKINS, 2011, p. 1).

Várias são as menções que fazem com que haja esse otimismo. Uma das mais profícuas para o desenvolvimento de estudos na área é o estabelecimento de *corpora*, dentre os quais um dos mais requisitados pelo seu volume de dados é o VOICE (*Vienna-Oxford International Corpus of English*), projeto cuja direção é de Barbara Seidlhofer: ele inclui transcrições de interações em ELF de fala espontânea em ambientes naturais, atualmente com um milhão de palavras, além de 23 gravações de falas que podem ser ouvidas, incluindo aproximadamente 1250 falantes de 50 diferentes L1s (VOICE, 2013). Outro *corpus* com um volume impressionante de dados é o *Speech Accent Archive* (WEINBERGER, 2013) da universidade americana George Mason, de cujos dados se serviu este trabalho de pesquisa, e que será mais detalhado no capítulo 5 desta tese. *International Dialects of English Archive* (IDEA, 2013), é outro *corpus* que, criado em 1997, foi o primeiro com acesso online. Além desses três, merecem destaque o ACE (*The Asian Corpus of English*), cujo objetivo é ser comparável ao *corpus* europeu VOICE, e tem Andy Kirpatrick na liderança dos grupos de coletas de dados e o Instituto de Educação de Hong Kong como sede (ACE, 2013), e o ELFA (*English as a Lingua Franca in Academic Settings*), um *corpus* de ELF que registra como a língua é usada academicamente, com mais de um milhão de palavras e 650 falantes de 51 L1s (ELFA, 2013).

Além de *corpora*, já está no segundo volume o *Journal of English as a Lingua Franca*, “a primeira revista acadêmica dedicada ao fenômeno de rápido crescimento do ELF”⁷⁷ (JELF, 2012), com edição de Barbara Seidlhofer e Anna Mauranen, e há um volume crescente de artigos científicos publicados em outras

⁷⁴ *Standard NS English language ideology*

⁷⁵ Como, por exemplo, P. Trudgill e R. Quirk.

⁷⁶ *English as a Lingua Franca (ELF) has been a thriving field of research especially for the last twenty years*

⁷⁷ *the first journal to be devoted to the rapidly-growing phenomenon of English as a Lingua Franca*

revistas, dissertações e teses, como este mesmo trabalho de pesquisa. Livros didáticos têm também se preocupado com o fenômeno, e já se veem inclusões esporádicas de diversas variedades de inglês no que antes estava limitado às tradicionais “britânica” ou “americana”.

Esse crescente aumento de interesse e importância do ELF talvez tenha feito com que Widdowson sugerisse que TESOL fosse conhecido como *Teaching English for* (ao invés de *to*) *Speakers of Other Languages* (HOWATT & WIDDOWSON, 2004⁷⁸ *apud* JENKINS, 2007, p.252). O uso de “to” dá uma ideia de unidirecionalidade, removida com a substituição por “for”. A ideia de *um* recipiente passivo no processo de interação parece que se esvanece.

2.4 Concluindo o capítulo

A ideia de que a língua inglesa é atualmente a língua do mundo globalizado é uma realidade para a qual se fazem então necessárias diversas adaptações. O falante “nativo”, agora parte de uma minoria, não irá mais ditar as regras do que poderá ou não ser utilizado pelos usuários da língua, pois gozando do *status* de língua franca, nenhuma nação exerce sobre ela custódia. No entanto, há necessidade de que esses usuários, apesar de eventuais diferenças na língua que produzem e percebem, sejam mutuamente inteligíveis. O construto “inteligibilidade”, fundamental para o futuro e para o desenvolvimento do ELF, entra então em cena. Ele será detalhado no próximo capítulo.

⁷⁸ HOWATT, A.P.R.; WIDDOWSON, H.G. *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP, 2004

3 INTELIGIBILIDADE

Neste capítulo serão apresentadas questões envolvendo o construto da inteligibilidade – sempre tomada, neste trabalho de pesquisa, ao nível fonético - desde a terminológica, básica para a definição das demais, até os fatores que a influenciam e formas de avaliação e pesquisas, inclusive as que envolvem o PB nas interações entre falantes de inglês de diferentes *backgrounds* linguístico-culturais. Serão abordadas algumas das características de alemães, chineses e japoneses (três dos quatro grupos de produção dos estímulos de percepção desta pesquisa – o quarto sendo o grupo de americanos) ao falar inglês, e como as características de cada uma dessas três L1s podem influenciar o inglês por eles produzido. Por fim, será abordada a questão da inteligibilidade e a frequência de uso de item, importante ponto a ser considerado nesta e em futuras pesquisas relacionadas à inteligibilidade, tendo como base, a partir da linguística probabilística, a Fonologia de Uso (BYBEE 2001, 2007, 2010) e a Teoria dos Exemplos (JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2001, 2003).

3.1 INTELIGIBILIDADE: DE CONCEITO SIMPLES A CONSTRUTO COMPLEXO

Se tivéssemos alguma dificuldade com a significação de inteligibilidade, o seu conceito nos seria dado inicialmente por nosso senso comum – o que é inteligível é o que se compreende bem. Kenworthy (1987, p. 13), também de uma forma bem simplificada, definiu essa dimensão: “inteligibilidade é ser entendido por seu ouvinte interlocutor num dado tempo e numa dada situação”⁷⁹. Tentando operacionalizar esta definição, em outra passagem, e colocando em questão o fato de que as palavras que um ouvinte – novamente a ênfase que a autora dá é para o ouvinte - é capaz de identificar corretamente são compostas de sons, a autora prossegue:

Se o falante estrangeiro substitui um som ou uma característica de pronúncia por outro/a, e o resultado for de o ouvinte escutar uma palavra ou frase diferente daquela que o falante queria dizer, diz-se que a fala deste estrangeiro é ininteligível. Do mesmo modo, se um falante estrangeiro substitui um som numa palavra em particular, mas aquela palavra é, apesar disso, entendida, então se diz que a fala é inteligível. [...] em termos práticos

⁷⁹ *Intelligibility is being understood by a listener at a given time in a given situation.*

isso significa que o nosso objetivo é algo “suficientemente próximo.”⁸⁰
(KENWORTHY, 1987, p. 13).

O significado desse “suficientemente próximo” é, obviamente, muito amplo, e ainda fonte para muitas futuras pesquisas na área de inteligibilidade. Outras questões que emergem dessa definição de Kenworthy são o ano em que o livro onde ela se encontra foi publicado – 1987 - e a ênfase na questão do falante “estrangeiro”. Um quarto de século depois, com a expansão do uso da língua inglesa, a ideia de inteligibilidade também sofreu uma expansão considerável, fazendo com que a própria noção do que é estrangeiro fosse colocada em cheque.

De qualquer forma, há certo senso comum de que o propósito de se falar inglês é ser compreendido por um interlocutor, é poder se comunicar nessa língua, e não se preocupar em se ter ou não sotaque, uma saliente dimensão da pronúncia da grande maioria dos que não têm o inglês como sua língua materna, pois se o sotaque não afetar a inteligibilidade, é irrelevante para a comunicação. No entanto, muito ainda se fala em programas de “redução de sotaque” (*accent reduction*), falsamente mesclando a ideia de “modelos” - o que é efetivamente produzido pelos chamados “falantes nativos” - com “objetivos” - desenvolver a pronúncia suficientemente para que ocorra efetiva comunicação tanto com falantes nativos – os modelos – como com o restante da comunidade internacional que utiliza o inglês como língua de troca (ROACH, 2000, p. 6). Essa é que deve ser a meta do aprendiz. Admite-se que o sotaque estrangeiro é uma característica do discurso que tem diversos graus, e que também a sua quantidade exata é extremamente difícil de mensurar (SCHEUER, 2000, p. 36). Experimentos ocorrem no sentido de explorar a relativa gravidade que certos “erros fônicos” promovem na percepção do sotaque e na eventual diminuição da inteligibilidade, apesar de sotaque e inteligibilidade serem consideradas dimensões distintas e quase independentes (DERWING; MUNRO, 1997).

Com a aparência de um conceito relativamente simples, a inteligibilidade ainda não é consenso entre pesquisadores da área. Como bem pontua Isaacs (2008a, p. 555):

⁸⁰ *If the foreign speaker substitutes one sound or feature of pronunciation for another, and the result is that the listener hears a different word or phrase from the one the speaker was aiming to say, we say that the foreigner's speech is unintelligible. Likewise, if the foreign speaker substitutes a sound in a particular word, but that word is nonetheless understood, then we say the speech is intelligible. [...] in practical terms this means we are aiming for something 'close enough'.*

A inteligibilidade tem sido amplamente considerada como uma meta apropriada para o ensino de pronúncia da segunda língua. Mesmo assim, não há uma definição universal para inteligibilidade, nem consenso na área com relação à melhor maneira de medi-la. Além disso, há pouca evidência empírica que sugira quais traços da pronúncia são cruciais para a inteligibilidade para guiar os professores nas suas escolhas pedagógicas.⁸¹

Estes três pontos guiarão, de certa forma, a revisão de literatura no que se refere à inteligibilidade, quais sejam:

1. Ausência de uma definição única, o que acarreta diversos desdobramentos no que tange a esse construto (inclusive os dois pontos seguintes);
2. Ausência da indicação da melhor forma de se avaliar a inteligibilidade;
3. Ausência de um número suficiente de pesquisas na área, que possam indicar quais são as características/traços que mais afetam a inteligibilidade.

3.2 A QUESTÃO TERMINOLÓGICA

Diversos pesquisadores, em tempos diversos, definiram e nomearam a inteligibilidade e os aspectos correlatos a ela de diversas formas. No Quadro 2, Cruz (2004, p. 36) sintetiza essa variação de nomes, partindo do ano distante de 1950. Portanto, essa questão já preocupava os pesquisadores há décadas, e não é apenas de variação de nomes, mas até de dimensões diferentes para um mesmo nome.

Para Catford (1950), em seu artigo intitulado “Inteligibilidade”, a sua concepção dessa dimensão era bastante ampla: “[Catford] apontou várias dimensões nas interações conversacionais dos participantes na sua concepção de *inteligibilidade*. De importância, para Catford, a inteligibilidade poderia ser detectada e medida pela *efetividade* da comunicação em uma troca.”⁸² (NELSON, 2008, p. 299). Catford (1950) também propôs um limiar de inteligibilidade ao citar o grau de

⁸¹ *Intelligibility has been widely regarded as an appropriate goal for second language pronunciation teaching. Yet there is no universally accepted definition of intelligibility, nor any field-wide consensus on the best way to measure it. Further, there is little empirical evidence to suggest which pronunciation features are crucial for intelligibility to guide teachers in their instructional choices.*

⁸² *...addressed various dimensions of conversational participant's interactions in his conception of intelligibility. Importantly, for Catford, intelligibility could be detected and gauged by the effectiveness of communication in an exchange.*

familiaridade entre as línguas ou variedades envolvidas, sendo 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.”⁸³ (CATFORD, 1950, p. 14).

Terminologia	Ano e Pesquisador
Inteligibilidade (<i>intelligibility</i>)	1950, Catford; 1979, Smith and Rafiqzad; 1985, Smith and Nelson; 1987, Kenworthy; 1998, Bamgbose; 1998, James; 2000, Jenkins; 2003, Field.
Efetividade (<i>effectiveness</i>)	1950, Catford.
Compreensão (<i>comprehension</i>)	1979, Smith and Rafiqzad.
Compreensibilidade (<i>comprehensibility</i>)	1985, Smith and Nelson; 1998, James; 2003, Field.
Interpretabilidade (<i>interpretability</i>)	1985, Smith and Nelson.
Entendimento (<i>understandability</i>)	1987, Kenworthy
Comunicação (<i>communication</i>)	1987, Kenworthy
Acessibilidade (<i>accessibility</i>)	1995, Dalton and Seidlhofer. ⁸⁴
Aceitabilidade (<i>acceptability</i>)	1995, Dalton and Seidlhofer.
Comunicatividade (<i>communicativity</i>)	1998, James

QUADRO 2 - TERMOS LIGADOS À INTELIGIBILIDADE
 FONTE: CRUZ, 2004, p. 36

Bansal (1969⁸⁵ *apud* NELSON, 2008, p. 299-300), em seu estudo de inteligibilidade do inglês indiano comparativamente à variedade britânica RP, introduziu em sua definição de inteligibilidade critérios fonéticos/fonológicos, enfatizando a importância da produção de sons: “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”⁸⁶ (BANSAL, 1969, p.15 *apud* NELSON, 2008, p. 300). Ele dá também importância a aspectos suprasegmentais como ritmo e entonação, além de pistas

⁸³ *More familiarity lowers one's intelligibility threshold, i.e. makes the speech in question more accessible, reduces resistance, and thus allows or evince greater intelligibility.*

⁸⁴ Cruz (2004) utiliza o ano de 1995 como data de publicação de Dalton e Seidlhofer, mas esse é o ano de reimpressão do livro. Nas referências desta pesquisa, Dalton e Seidlhofer aparecem com o ano de publicação, que é 1994.

⁸⁵ BANSAL, R. K. *The Intelligibility of Indian English: Measurements of the Intelligibility of Connected Speech, and Sentence and Word Material, Presented to Listeners of Different Nationalities*. Hyderabad: Central Institute of English, 1969.

⁸⁶ *To be intelligible, the speaker must articulate his sounds and words clearly, so that the hearer does not have to stop to think what the word was meant. The vowels should be pronounced with the right quality and the consonants should be sharp and clear in their articulation.*

contextuais. Interessante nesse estudo é o padrão adotado como inglês “normal” (palavras do autor) como sendo a variedade RP, assim como a ênfase no papel do falante.

Em um artigo em 1979, Smith e Rafiqzad, ao estudar a inteligibilidade como acessibilidade da pronúncia, mostrando resultados de sua pesquisa (que envolvia 1.300 sujeitos de 11 países da Ásia, que tinham que ouvir passagens de um texto gravado em língua inglesa por falantes de diversas L1s e completar um formulário com palavras que faltavam), concluíram que “o falante nativo era sempre considerado o menos inteligível dos falantes” (SMITH; RAFIQZAD, p. 375, 1979⁸⁷ *apud* NELSON, p. 301, 2008). Nesse estudo, inteligibilidade queria dizer “ser capaz de aproximar uma representação de palavras ouvidas escrevendo-as.”⁸⁸(id).

Em Smith e Nelson (1985), duas outras dimensões foram adicionadas à de inteligibilidade, que significa “o reconhecimento da palavra ou do enunciado”⁸⁹ (SMITH; NELSON, 1985, p. 334), ao passo que a compreensibilidade é “o significado de uma palavra ou enunciado”⁹⁰(id.), e interpretabilidade é “o significado por trás da palavra ou do enunciado”⁹¹(id.). Esse tripé de termos é ainda referência quando o assunto é inteligibilidade, e conhecido como o “paradigma de Smith” (*Smith Paradigm*) (NELSON, 2008). Uma das ideias dos autores era, através da diversidade terminológica, deixar claro que se tratavam de dimensões diversas. O que ocorreu e ocorre é que a diversidade terminológica é ainda a regra, e quando se falam em estudos a respeito de inteligibilidade, deve-se deixar claro a que (qual) definição e pesquisador se refere.

Para Kenworthy (1987, p. 13), inteligibilidade é sinônimo de entendimento, e “para a maioria dos aprendizes um objetivo muito mais razoável é ser *confortavelmente inteligível*”⁹² (Ibid., p. 3). No entanto, quando discute o conceito de comunicação, deixa claro que é bem mais amplo: “Comunicação envolve mais que

⁸⁷ SMITH, L. E.; RAFIQZAD, K.F. English for cross-cultural communication: the question of intelligibility. *TESOL Quarterly*, 13, p. 371–80, 1979.

...the native speaker was always found to be among the least intelligible speakers.

⁸⁸ ...being able to approximate a representation of words heard by writing them down

⁸⁹ word/utterance recognition

⁹⁰ the meaning of a word or an utterance

⁹¹ the meaning behind the word or utterance

⁹² ...for the majority of learners a far more reasonable goal is to be comfortably intelligible.

Esta noção de uma pronúncia “confortavelmente inteligível” na verdade é de Abercrombie (1949, p. 120 *apud* Munro; Derwing, 1995a, p. 74): “aprendizes de línguas não precisam de nada mais que uma pronúncia confortavelmente inteligível”.

Language learners need no more than a comfortably intelligible pronunciation.

ABERCROMBIE, D. Teaching pronunciation. *English Language Teaching*, 3, p. 113-122, 1949.

simplesmente enviar um conjunto de sons bem produzidos através do ar para o seu ouvinte. [...] Há, antes de qualquer coisa, a questão das *intenções* do falante.”⁹³ (Ibid., p. 15). Nesse sentido, para ela “comunicação” está no mesmo nível do conceito de efetividade – “é normalmente a intenção do falante que o ouvinte responda ao seu enunciado de forma que seja apropriado ao seu propósito ao produzi-lo”⁹⁴ de Catford (1950, p.7), de interpretabilidade de Smith e Nelson (1985), e comunicatividade (“ocorre falta de comunicatividade quando o ouvinte-leitor despreocupadamente dá um significado (e interpretação) a um enunciado, mas sua leitura não é a que era pretendida”)⁹⁵ de James (1998, p. 217).⁹⁶

Dalton e Seidlhofer (1994) introduzem na questão da necessidade da inteligibilidade (ou da inteligibilidade confortável, quando citam Kenworthy (1987, p.3)), as noções de acessibilidade e aceitabilidade: “o que as [essas duas noções] faz complexas é, acima de tudo, que não podem ser fixadas ou definidas de modo absoluto, mas dependem de fatores vários e variáveis.”⁹⁷ (DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 10). Entre esses fatores há os relacionados ao falante e ao ouvinte, já que ambos participam da interação.

James (1998) cita Smith e Nelson (1985), e também propõe uma classificação tripartida, porém “distingue a ‘compreensibilidade’ da sintaxe e da semântica da ‘interpretabilidade’ do discurso e da pragmática. Isso corresponde [...] à ‘inteligibilidade’ do texto, distintamente da ‘comunicatividade’ do discurso.”⁹⁸(JAMES, 1998, p. 216-217).

Bamgbose (1998) usa ‘inteligibilidade’ como o termo mais geral,

... sabemos que inteligibilidade é uma matéria complexa, que um falante nativo não é necessariamente o juiz infalível do que é inteligível, e nem ele ou ela são necessariamente mais inteligíveis que um falante não nativo, e que o que é chamado ‘inteligibilidade’ é talvez um complexo de fatores que compreendem o reconhecimento de uma expressão, o conhecimento de

⁹³ *Communication involves more than simply sending a set of well-produced sounds into the air at your listener(s). [...] There is first of all the question of a speaker’s intentions.*

⁹⁴ *It is normally the speaker’s intention that the hearer should respond to his utterance in a manner which is appropriate to his purpose in speaking.*

⁹⁵ *Lack of communicativity occurs when the reader-listener blithely assigns a meaning (and interpretation) to an utterance, but his reading is not what was intended.*

⁹⁶ CRUZ (2004, p. 37-39; 2007, p. 157) apresenta uma tabela completa de similaridades entre as definições.

⁹⁷ *What makes them complex is, above all, that they cannot be fixed or defined in any absolute way, but depend on various, and variable, factors.*

⁹⁸ *...distinguish between the ‘comprehensibility’ of syntax and semantics and the ‘interpretability’ of discourse and pragmatics. This corresponds [...] to the ‘intelligibility’ of texts as distinct from the ‘communicativity’ of discourse.*

seu significado, e o conhecimento do que aquele significado quer dizer num contexto sócio-cultural.⁹⁹ (Ibid., p. 11).

Bamgbose (1998) chama Smith e Nelson (1985) a uma nota de rodapé, em que comenta que os três aspectos por ele citados correspondem aos termos inteligibilidade (o reconhecimento de uma expressão), compreensibilidade (o conhecimento de seu significado) e interpretabilidade (o conhecimento do que aquele significado quer dizer num contexto sócio-cultural), como definido por aqueles autores.

Jenkins (2000) reforça sua posição na importância do reconhecimento da forma fonológica quando discute inteligibilidade, concordando com a nomenclatura de Smith e Nelson (1985):

...eu dou considerável importância ao fenômeno de reconhecimento da forma fonológica em conversas entre falantes de diferentes L1s. Assim como Smith e Nelson, acredito ser importante padronizar o uso do termo 'inteligibilidade' [...] Meu próprio uso do termo 'inteligibilidade' é, então, sem receio, aquele de Smith e Nelson. [...] Ele diz respeito à produção e reconhecimento de propriedades formais de palavras e enunciados e, em particular, a habilidade de produzir e perceber formas fonológicas...¹⁰⁰ (JENKINS, 2000, p. 77-78).

Dentre os dez termos citados no Quadro 2, "inteligibilidade" é o que tem sido adotado pelo maior número de pesquisadores, seguido do termo "compreensibilidade", se bem que são dimensões diversas para alguns, como Smith e Nelson (1985) e Munro e Derwing (1995a, 1995b). Para estes últimos:

A *inteligibilidade* refere-se à extensão na qual uma produção é entendida de fato [...] Usamos o termo *compreensibilidade* para nos referirmos à percepção do ouvinte da dificuldade no entendimento de certas produções.¹⁰¹ (MUNRO; DERWING, 1995b, p. 291).

⁹⁹ ...we know that intelligibility is a complex matter, that a native speaker is not necessarily the infallible judge of what is intelligible nor is he or she even necessarily more intelligible than a non-native speaker, and that what is called 'intelligibility is perhaps a complex of factors comprising recognizing an expression, knowing its meaning, and knowing what that meaning signifies in the sociocultural context.

¹⁰⁰ I attach considerable importance to the phenomenon of recognition of phonological form in ILT [interlanguage talk]. Like Smith and Nelson, I believe that it is important to standardize the use of the term 'intelligibility' [...] My own use of the term 'intelligibility is, thus, unashamedly, that of Smith and Nelson (1985) [...] It concerns the production and recognition of the formal properties of words and utterances and, in particular, the ability to produce and receive phonological form...

¹⁰¹ Intelligibility refers to the extent to which an utterance is actually understood [...] We use the term comprehensibility to refer to listener's perceptions of difficulty in understanding particular utterances.

Munro e Derwing ainda introduzem uma nova dimensão na avaliação da pronúncia de falantes de L2, que seria o sotaque: “a fala estrangeira com sotaque pode ser definida como uma fala não-patológica que difere em alguns aspectos perceptíveis das normas de pronúncia de um falante nativo”¹⁰²(MUNRO; DERWING, 1995b, p. 289). Em outro artigo, suavizaram a definição de sotaque, “o grau no qual a pronúncia de um enunciado soa diferente do padrão de produção esperado”¹⁰³ (MUNRO; DERWING; MORTON, 2006, p. 212). Os autores, no entanto, não detalham o que seriam as “normas de pronúncia de um falante nativo” ou o “padrão de produção esperado”. Para eles, já também como conclusão de estudos anteriores, “apesar de compreensibilidade e sotaque estarem relacionados à inteligibilidade, eles são dimensões da fala de L2 parcialmente independentes. Uma produção avaliada por um ouvinte como tendo um ‘sotaque pesado’, por exemplo, pode ainda ser entendida perfeitamente pelo mesmo ouvinte.”¹⁰⁴(id.).

O paradigma tripartido de Smith (1985) - inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade - pode não ser aceito ou usado por todos os pesquisadores da área, mas ainda se constitui numa referência de peso, pois

ao invés de apelar para um generalizado ‘eu não *entendo* você/ela/eles’, esse sistema nos convida a uma consideração vantajosa do porquê ocorrer ou não a quebra da comunicação em alguns casos. [...] Larry Smith nos deu um bom e sólido quadro a partir do qual podemos fazer investigações e análises de como os ingleses são falados.¹⁰⁵ (NELSON, 2008, p. 307).

Depreende-se da terminologia diversa que há ausência de um consenso com relação ao que inteligibilidade significa. Na verdade, o pesquisador que se aventurar nessas veredas deve deixar bem claro a que dimensão exatamente se refere. Há, inclusive, devido a essas inconsistências terminológicas – relativamente comuns em quaisquer ambientes de pesquisa – discussões a respeito da

¹⁰² *Foreign-accented speech may be defined as non-pathological speech that differs in some noticeable respects from native speaker pronunciation norms.*

¹⁰³ *...the degree to which the pronunciation of an utterance sounds different from an expected production pattern.*

¹⁰⁴ *Although comprehensibility and accentedness are related to intelligibility, they are partially independent dimensions of L2 speech. An utterance that is rated by a listener as “heavily accented”, for instance, might still be understood perfectly by the same listener.*

¹⁰⁵ *Rather than appealing to a generalized “I can’t understand you/her/them”, this system invites profitable consideration of why communication is breaking down or succeeding in some given case.[...] Larry Smith has given us a good, solid frame on which to hang our investigations and analyses of Englishes as they are spoken.*

importância ou não do termo e conseqüentemente do conceito que o termo carrega. Rajagopalan (2010, p. 465) chega a colocar que “inteligibilidade parece ter se transformado em uma palavra que só causa alvoroço hoje em dia”¹⁰⁶ e o termo “inteligível” como simplesmente “um adjetivo avaliativo como bonito, feio, fácil, difícil, primitivo, civilizado e assim por diante.”¹⁰⁷ (Ibid, p. 468). Munro (2011, p. 7-8) faz uma defesa apaixonada da importância do termo e seu conceito:

...parece surpreendente ver a inteligibilidade identificada como um conceito suspeito, com carga política, e que não pode ser justificado em linguística aplicada. [...] Não há razão alguma para acreditar que a preocupação a respeito desse assunto diminuirá no futuro próximo. Em resumo, longe de ser apenas um termo que cause alvoroço, a *inteligibilidade* é um construto bem estabelecido, com uma firme fundação em tradições empíricas e pedagógicas.¹⁰⁸

Neste trabalho de pesquisa, concordando com a defesa de Munro, adota-se a inteligibilidade como no paradigma de Smith, “o reconhecimento da palavra ou do enunciado” (SMITH; NELSON, 1985, p. 334), tomando-se por base pesquisas de Munro e Derwing, em que a *inteligibilidade* refere-se à extensão na qual uma produção é entendida de fato. Esses dois pesquisadores comentam que sua “noção de inteligibilidade corresponde de forma razoavelmente próxima àquela de Smith (1992), que enfatiza reconhecimento da palavra e do enunciado.”¹⁰⁹ (DERWING; MUNRO, 1997, p.2). A adoção desse conceito terá implicações diretas em como a avaliação da inteligibilidade foi realizada.

3.3 FATORES QUE AFETAM A INTELIGIBILIDADE

No caso da inteligibilidade ligada à oralidade, o objetivo deste trabalho, pressupõe-se a existência de participantes numa interação, no mínimo de um falante

¹⁰⁶ *Intelligibility seems to have become a buzzword these days.*

¹⁰⁷ *Intelligible is an evaluatory adjective like beautiful, ugly, easy, difficult, primitive, civilized, and so on.*

¹⁰⁸ *...it seems astonishing to see intelligibility identified as a suspicious, politically charged concept that cannot be justified in applied linguistics. [...]Nor is there any reason to believe that concern about this topic will diminish in the near future. In short, far from being a buzzword, intelligibility is a well-established construct with a firm foundation in empirical and pedagogical traditions.*

¹⁰⁹ *...notion of intelligibility corresponds fairly closely to that of Smith (1992), which emphasizes word and utterance recognition.*

e de um ouvinte, e cada um deles vai imprimir suas características à produção e à percepção, respectivamente. Como colocado por Berns (2008, p. 329):

[a comunicação] é entre dois (ou mais) indivíduos que trazem suas próprias experiências com a língua inglesa e falantes de inglês (sejam do círculo interno, externo ou em expansão), e suas próprias normas culturais – que têm impacto no resultado da interação. [...] comunicação é uma via de mão dupla [...]. Cada um [falante e ouvinte] carrega a responsabilidade de ser entendido; cada um deve fazer um esforço para entender.¹¹⁰

Ligadas ao falante, características como uma fala cheia de pausas, hesitações, autocorrekções e consequentes reestruturações gramaticais podem vir a dificultar a percepção de qualquer ouvinte, falando entre si línguas diferentes ou não. É o caso do nível de proficiência na língua influenciando a inteligibilidade do falante. Cita-se também como fator causador de mal-entendidos a rapidez com que uma pessoa fala, reclamação que aparece com frequência em aulas de inglês. Kenworthy (1987, p. 14), porém, não coloca a rapidez da fala como fator preponderante na falta de inteligibilidade:

Mas parece que a velocidade da fala não é um fator vital na inteligibilidade. A velocidade de dois falantes pode ser a mesma (baseada na contagem de sílabas por segundo), mas um é julgado menos inteligível que o outro. Frequentemente, quando percebemos que alguém fala rápido demais, não é a velocidade que está causando dificuldades, mas o fato de que parecemos não conseguir distinguir as partes mais importantes – as palavras cruciais – das partes menos importantes. [...] Se é fácil para os ouvintes ouvir as “palavras importantes”, então haverá provavelmente poucos problemas de inteligibilidade. Características como acento tônico na palavra e na frase, ritmo e entonação são muito importantes para ressaltar as partes importantes numa mensagem.¹¹¹

Há ainda os fatores segmentais, isto é, como são produzidos os segmentos ou sons, e esse também é um fator preponderante quando falamos ou ouvimos o

¹¹⁰ ...[communication] is between two (or more) individuals who bring their own experiences with English, their own attitudes toward English and English speakers (whether Inner, Outer, or Expanding Circle), and their own cultural norms – all of which impact the outcome of the interaction. [...] communication is a two-way street [...]. Each [speaker and listener] carries the responsibility to be understood; each must make an effort to understand.

¹¹¹ But it seems that speed of speech is not a vital factor in intelligibility. The speed of two speakers may be found to be the same (based on a count of syllables per second) but one will be judged to be less intelligible than the other. More often than not, when we feel a speaker is speaking too fast, it's not the speed that is causing difficulties, but the fact that we can't seem to pick out the most important bits – the crucial words – from the less important bits.[...] If it's easy for listeners to hear the 'important words', then there will probably be few intelligibility problems. Features like word and sentence stress, rhythm, and intonation are very important in highlighting the important bits of a message.

que foi produzido em uma língua adicional. No caso da comunicação utilizando ELF, eles são realmente preponderantes (JENKINS, 2000, 2002; WALKER, 2010).

Considerando a questão de compatibilidade entre línguas diversas, segundo Piske, Flege e Mackay (2000, p. 290): “parece [também] razoável assumir que o nível de compatibilidade entre a L1 e a L2 faladas por um bilíngue vai provavelmente afetar a precisão com que ele pronuncia a L2”.¹¹² Na verdade, afeta também a percepção, pois da parte do ouvinte, um dos fatores importantes a serem considerados é a familiaridade deste com o “sotaque” estrangeiro que na maioria das vezes aparecerá (“benefício da inteligibilidade da fala entre interlínguas similares”¹¹³(BENT; BRADLOW, 2003)). E também se o ouvinte tem mais oportunidade de ouvir pessoas falantes de sua própria língua materna do que falantes de outras L1s falando inglês, terá mais facilidade de entender os primeiros. Há também a familiaridade ao nível individual – é mais fácil entender o que uma pessoa falando outra língua quer dizer, se já se conhece previamente a pessoa, o seu idioleto (GASS; VARONIS, 1984).

Outro exemplo de familiaridade que tem influência direta na inteligibilidade é a familiaridade com o assunto do qual se fala: quanto mais se conhece sobre o tema, mais facilidade se terá em entender uma produção oral, mesmo que surjam diversas lacunas, pois essas seriam preenchidas com conhecimento prévio do assunto e de vocabulário específico por parte do ouvinte (id.). Essa familiaridade tornaria aconselhável que em experimentos de inteligibilidade as amostras diversas de fala fossem sobre o mesmo tópico (mas não idênticas, naturalmente).

Com relação a estudos de inteligibilidade entre falantes dos diferentes círculos Kachruvianos, de diversas L1s, Pickering (2006) deixa claro que a maioria das pesquisas tem priorizado falantes do círculo interno como ouvintes, ou a primeira coluna do Quadro 3.

¹¹² *It seems reasonable to assume that the level of compatibility between the L1 and the L2 spoken by a bilingual is likely to affect the accuracy with which s/he pronounces the L2.*

¹¹³ *matched interlanguage speech intelligibility benefit*

		OUVINTE		
		Círculo interno (CI)	Círculo externo (CE)	Círculo em expansão (CeE)
FALANTE	Círculo interno (CI)	CI - CI	CI - CE	CI - CeE
	Círculo externo (CE)	CE - CI	CE - CE	CE - CeE
	Círculo em expansão (CeE)	CeE - CI	CeE - CE	CeE - CeE

QUADRO 3- REPRESENTAÇÃO MATRICIAL DE FALANTES/OUVINTES DE INGLÊS
 FONTE: PICKERING, 2006, p. 221(adaptado)

Este trabalho de pesquisa prioriza a comunicação entre falantes e ouvintes do círculo em expansão (CeE – CeE).

3.4 AVALIAÇÃO DA INTELIGIBILIDADE

A questão da avaliação da inteligibilidade depende do que se espera de seu resultado e de que definição de inteligibilidade se adota. A princípio, ao se pedir para alguém falar – ou ler – algo, e solicitar a outra pessoa para ouvir e depois dizer se entendeu ou não o que foi dito, está-se fazendo um teste de inteligibilidade; bastante simplificado, é verdade, mas um teste. Porém, ao se perguntar sobre alguns dos fatores ou variáveis que estiveram presentes quando o “experimento” foi realizado, começa a se verificar que esses fatores ou variáveis são muitos e que podem inutilizar completamente os resultados. Então, verificar se uma porção de fala é inteligível ou não é um assunto bem mais complexo quando se pretende que os resultados possam ser utilizados para gerar generalizações sobre determinado ponto.

A produção da amostra cuja inteligibilidade vai ser avaliada pode se dar através de leitura de um texto pré-definido ou através de fala espontânea, e ambos apresentam seus prós e contras que precisam ser bem pesados para se chegar a um resultado mais confiável. Se for feita a opção pela leitura, há a necessidade da verificação se o leitor tem domínio dessa habilidade, pois senão, ao invés de testar a inteligibilidade da fala, se estará avaliando a capacidade de leitura. Além disso, podem ocorrer casos de problemas de pronúncia devido à influência da escrita, o que é relativamente comum no caso de duas línguas. No caso do português como L1 e inglês como L2, temos, como exemplo emblemático, o caso das consoantes

nasais bilabiais /m/ e alveolares /n/ que não aparecem em final de sílaba em português – existem os grafemas apenas – mas aparecem em língua inglesa¹¹⁴; os alunos transferem para o inglês seu conhecimento prévio do português, e podem deixar de pronunciar tais nasais quando estão falando inglês. A fala espontânea, por outro lado, também tem seus percalços. Pode ocorrer que, ao ser solicitado para falar sobre determinado assunto, o informante não desenvolva o tópico suficientemente, e que o aspecto visado pelo pesquisador não se manifeste. Além disso, a fala espontânea não permite o controle de certas variáveis como a estrutura prosódica do enunciado em que se localiza um determinado som, alvo da pesquisa, e impede também quantificar os dados, já que é pouco provável que o mesmo som se repita sob as mesmas condições linguísticas, como por exemplo, o ambiente fonológico. Por causa disto, muitas vezes é dada preferência à leitura, pois se podem obter mais amostras fazendo uma coerente manipulação do que viria a ser lido (ou utilizando-se apenas excertos da fala que mais interessam ao pesquisador).

Com base em experimentos piloto (BECKER, 2011, p. 2799), definiu-se que através da leitura se procederia à avaliação perceptual da inteligibilidade, pois em fala espontânea, além das questões supracitadas, há o fator de nível de proficiência da língua alvo: mesmo quando o conhecimento de língua é pequeno, o falante compensa o fato através da diminuição da velocidade da fala, pausas, escolha de vocabulário mais básico, entre outras estratégias. O que é útil na prática pode inviabilizar um experimento: uma das informantes do teste piloto, por exemplo, com o nível de inglês bastante básico, conseguiu excelente avaliação de sua inteligibilidade na fala espontânea, em comparação ao teste utilizando a leitura, justamente por utilizar-se de estratégias compensatórias, e essas estratégias compensatórias podem variar sobremaneira, inclusive de falante a falante, o que faz com que não ocorra repetição mensurável. No piloto em questão, foi utilizada a leitura de uma mini-saga, pequena estória com exatamente 50 palavras, que dá contexto ao que se lê – não são frases soltas – o que aproxima o teste de uma eventual situação na vida real (por exemplo, leitura de trabalho em congressos, etc.). O teste perceptual utilizado neste trabalho de pesquisa utilizou-se também de leitura de um texto pelos falantes de inglês das diferentes L1s.

¹¹⁴ Para mais detalhes sobre a produção de nasais por falantes de PB ver BECKER (2007) e KLUGE (2004, 2009).

A dimensão inteligibilidade também pode levar a, no mínimo, três níveis de entendimento: inteligibilidade, compreensibilidade e interpretabilidade – de acordo com o paradigma de Smith (1985), e ainda mais a avaliação do sotaque – realçada nos experimentos de Munro e Derwing (1995a, 1995b) e Derwing e Munro (1997). Há necessidade de deixar claro ao informante qual nível se está avaliando, de acordo com a pesquisa que está sendo realizada. Em um experimento sobre inteligibilidade, deve-se deixar claro que “inteligibilidade” será a dimensão a ser avaliada (de acordo com determinado pesquisador ou linha de pesquisa), e não, por exemplo, o quão difícil ou fácil foi o entendimento (compreensibilidade, de acordo com Munro e Derwing), ou quaisquer interpretações, mesmo que válidas e que demonstrem que se entendeu o que foi dito. Para esclarecer este ponto, num experimento piloto realizado com alunos sobre inteligibilidade, uma das frases da fala espontânea de um dos informantes foi: *I was born in a little town*. Um dos ouvintes a transcreveu: *I'm from a small city*. Se o teste tivesse sido de interpretabilidade, sem dúvida se poderia dizer que fora atingido o objetivo, mas como se frisou que se pedia uma transcrição ortográfica do que havia sido dito, no mínimo, o quesito inteligibilidade não pode ser avaliado com esta porção da amostra (*token*) (BECKER, 2011, p. 2796). É muito importante, então, definir previamente o que será avaliado e conseqüentemente o que se espera do ouvinte.

E, uma vez que o ouvinte seja exposto à amostra de fala, usualmente testes de inteligibilidade pressupõem uma transcrição ortográfica (uma espécie de ditado, sendo que a pessoa que “dita” na verdade está falando; para isso são feitos cortes na produção tal que não haja sobrecarga no informante para memorizar o que foi dito). Alguns estudos apontam para a contagem do número total de palavras que os ouvintes transcreveram corretamente (LANE, 1963¹¹⁵ *apud* MUNRO; DERWING, 1995a, p. 77), porém às vezes pode haver, por parte do ouvinte, dedução do conteúdo, baseado no que é mais usual, prejudicando o resultado. Às vezes também, o ouvinte opta por não transcrever conteúdo repetido que ocorre na fala espontânea. Haveria, então, diferença na contagem das palavras. Outros estudos contam o percentual de palavras-chave reconhecidas (BAREFOOT *et al.*, 1993¹¹⁶ *apud* MUNRO & DERWING, 1995a, p.77). Entretanto, o que poderia ser considerado

¹¹⁵ LANE, H. Foreign Accent and speech distortion. *Journal of the Acoustic Society of America*, 35, p. 451-453, 1963.

¹¹⁶ BAREFOOT *et al.* Rating deaf speaker's comprehensibility: An exploratory investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2, p. 31-35, 1993.

como palavra-chave não fica claro. Há ainda a possibilidade de se dar uma nota para a inteligibilidade, assim como é usualmente feito na avaliação da compreensibilidade e do sotaque, porém esta é uma alternativa menos comum. Essa nota é baseada em uma escala Likert¹¹⁷, que pode ter diversas magnitudes (1-3; 1-4; 1-6; 1-9), sendo que a mais utilizada é a de um até cinco, um a menor nota e, conseqüentemente, a pior inteligibilidade.¹¹⁸ E às vezes, também, mais de uma forma de verificação é utilizada, como por exemplo, a avaliação geral através de uma nota e a transcrição para verificação de detalhes específicos. No caso deste trabalho de pesquisa, esta é a opção tomada, isto é, são realizadas duas formas de avaliação através de duas tarefas: a primeira, na qual o informante utiliza uma escala de 1 a 100% para indicar o quanto entendeu da produção a ele apresentada, e a outra, uma transcrição ortográfica de excertos do texto gerador dos estímulos.

O número de ouvintes varia consideravelmente de experimento a experimento, como mostra a literatura. Quem seriam os ouvintes depende também do objetivo do trabalho de pesquisa. Se para alguns casos é interessante que o ouvinte tenha algum conhecimento na área de fonética, em outros o ideal poderia ser se utilizar de pessoas sem qualquer treino nessa área ou que sequer tenham maiores contatos com diferentes tipos de sotaques. E se o pretendido fosse a avaliação de inglês como língua franca, o interessante seria que os ouvintes e/ou falantes tivessem L1s diversas. No caso da presente pesquisa, têm-se ouvintes brasileiros e falantes de diversas L1s.

3.5 PESQUISAS RELATIVAS À INTELIGIBILIDADE

Como Jenkins (2000) e Pickering (2006) já citavam, existem muitas pesquisas referentes à inteligibilidade, porém poucas se deixamos de lado o padrão do falante nativo, que na grande maioria das pesquisas atua como o avaliador, o ouvinte, ou seja, o inglês é avaliado como língua estrangeira. Algumas delas serão comentadas a seguir.

¹¹⁷ A escala Likert ou escala de avaliação é uma escala psicométrica frequentemente usada em pesquisas com questionários cujas repostas envolvem escala ou graduação de itens.

¹¹⁸ No caso da avaliação se realizar através de uma análise impressionística envolvendo escalas, deve-se assumir que a inteligibilidade é um fenômeno gradiente, e não binário (inteligível x não-inteligível), fato que também precisa ser levado em consideração.

Munro e Derwing são talvez os pesquisadores com maior produção na área de pesquisas sobre inteligibilidade. Na maioria delas, utilizam o tripé inteligibilidade, compreensibilidade e sotaque de acordo com definições próprias, não seguindo o paradigma de Smith, especialmente no que se refere à compreensibilidade, que segundo eles se refere à dificuldade experimentada pelo ouvinte para entender uma produção.

Em Munro e Derwing (1995a), foi examinada a relação entre sotaque, compreensibilidade e inteligibilidade de aprendizes de inglês como L2: 18 falantes nativos de inglês¹¹⁹ avaliaram a produção do inglês de 10 falantes de mandarim (cinco homens e cinco mulheres) como L1 e dois falantes nativos de inglês (um homem e uma mulher), canadenses, através de fala espontânea (descrição de uma história em quadrinhos). A inteligibilidade foi avaliada através da transcrição ortográfica e as outras duas dimensões através de escala Likert de nove pontos (1=extremamente fácil de entender e 9=impossível de entender). Os resultados “sugerem que a força de sotaque estrangeiro está relacionada à compreensibilidade e inteligibilidade percebidas, [e] um sotaque estrangeiro forte não reduz necessariamente a compreensibilidade ou a inteligibilidade do discurso da L2”¹²⁰ (Ibid., p. 74). Deixam claro também que contradições entre resultados de estudos diversos podem ser explicadas pelas diferenças entre as línguas alvo sob estudo, assim como a metodologia utilizada: “Os efeitos do sotaque da segunda língua na inteligibilidade permanecem sem solução.”¹²¹ (Ibid., p. 76). Esse mesmo estudo foi relatado em Munro e Derwing (1999).

Em Derwing e Munro (1997), a relação entre as três dimensões da pronúncia são novamente estudadas. Dessa vez, 26 falantes nativos (seis homens e 20 mulheres) da língua inglesa avaliaram 48 falantes - quatro grupos de 12 falantes de inglês de cada uma das seguintes L1s: cantonês, japonês, polonês e espanhol¹²². A produção ocorreu através da narração de uma história em quadrinhos, e frases completas do início da narrativa foram escolhidas. Sotaque e compreensibilidade foram avaliados através de escala (1 – 9) e inteligibilidade por transcrição

¹¹⁹ O artigo não especifica quantos ouvintes de cada sexo.

¹²⁰ ...*suggest that although strength of foreign accent is correlated with perceived comprehensibility and intelligibility, a strong foreign accent does not necessarily reduce the comprehensibility or intelligibility of L2 speech.*

¹²¹ *The effects of second language accent on intelligibility remain unresolved.*

¹²² O artigo esclarece que não foi possível equilibrar o número de homens e mulheres, citando apenas que no conjunto foram 18 homens e 30 mulheres.

ortográfica. Os ouvintes foram submetidos a uma de duas situações diversas: na primeira, avaliavam a inteligibilidade e o sotaque, tinham um intervalo de 5 minutos e após ouvirem novamente os estímulos (em ordem diversa da que tinham ouvido inicialmente), avaliavam a compreensibilidade e ao mesmo tempo tinham que marcar qual sotaque eles acreditavam que o falante tinha (dentre as quatro L1s), comentando o que acreditavam que tornava um falante mais difícil de entender que outro. Na segunda situação, os ouvintes eram sujeitos às amostras numa ordem diferente da primeira situação, e tinham que avaliar a compreensibilidade juntamente com as transcrições, e depois julgar o sotaque e tentar identificar a origem individual de cada sotaque. Então, os ouvintes respondiam a um questionário indicando quais os aspectos do sotaque eram os mais perceptíveis. Os

resultados das análises correlacionais indicaram que as três dimensões estão claramente relacionadas mas não são equivalentes. Os resultados mostram evidências adicionais dando suporte à reivindicação de que, apesar de algumas características do sotaque poderem ser altamente salientes, elas não necessariamente interferem na inteligibilidade.¹²³ (DERWING; MUNRO, 1997, p. 11)

Além disso, 12 dos 13 ouvintes citaram como causas do sotaque os sons individualmente, porém nenhum dos 13 que comentaram sobre fatores que afetavam a compreensibilidade identificaram erros segmentais, indicando que tais erros têm efeito limitado na compreensibilidade. Nesse estudo, verificou-se também que a habilidade para identificar a L1 dos falantes era influenciada pela familiaridade, e que o nível de proficiência dos falantes (comparando com Munro e Derwing (1995a), cujos falantes tinham alta proficiência na língua inglesa) não foi uma variável significativa.

Bent e Bradlow (2003) investigaram como a L1 influencia a inteligibilidade do discurso de falantes não nativos da língua inglesa, e a avaliação foi feita tanto por ouvintes com a mesma L1 do falante, como de outras. As falantes, todas mulheres, foram duas chinesas, duas coreanas e uma falante nativa de inglês (nacionalidade não citada), que foram gravadas lendo frases simples em inglês. As produções das

¹²³ *Results of the correlational analyses indicate that the three dimensions are clearly related but are not equivalent. The results provide additional evidence in support of the claim that, although some features of accent may be highly salient, they do not necessarily interfere with intelligibility.*

falantes não nativas foram retiradas de um banco de dados (NUFAESD)¹²⁴. Os ouvintes formaram quatro grupos, todos falantes de inglês, porém de diversas L1s: 21 falantes nativos de inglês, 21 chineses, 10 coreanos e um grupo de 12 ouvintes de diversas L1s. O teste de inteligibilidade foi na forma de transcrição ortográfica, em que os sujeitos ouviam os cinco falantes lendo cinco listas de 12 frases cada, em blocos.

Os resultados mostraram que para ouvintes nativos de inglês, o falante nativo era o mais inteligível. Entretanto, para ouvintes não nativos, a fala de um não nativo com proficiência em inglês relativamente alta de mesma L1 foi tão inteligível quanto a fala de um nativo, dando origem ao 'benefício da inteligibilidade da fala entre interlínguas similares'. Além disso, esse benefício estendeu-se à situação em que falantes e ouvintes não nativos vinham de diferentes L1s, originando o 'benefício da inteligibilidade da fala entre interlínguas dissimilares'.¹²⁵(BENT; BRADLOW, 2003, p. 1600).

Esse estudo foi também bastante interessante pois tratou da língua inglesa já sob a perspectiva de língua internacional, com interações do tipo CI – CI, CeE – CI, as mais comuns reportadas pela literatura que aborda a inteligibilidade, já que o falante nativo é usualmente o avaliador, e também CI – CeE e CeE – CeE, em que os membros do círculo em expansão assumem esse papel.

Atechi (2004) estudou a inteligibilidade mútua da língua inglesa entre falantes nativos, americanos e britânicos, e camaroneses, focando, em sua tese, tanto aspectos segmentais quanto suprasegmentais. O estudo foi composto por cinco testes: teste I (fala contínua), teste II (leitura), teste III (elicitação de contrastes fonêmicos), teste IV (acento em palavras) e teste V (acento em sentenças)¹²⁶. Vinte falantes de inglês camaronês avaliaram 20 falantes nativos (CI – CeE) e 20 falantes nativos avaliaram 20 falantes de inglês camaronês (CeE – CI). O valor médio da inteligibilidade para a fala contínua foi de 61,3%, enquanto a média de inteligibilidade para todos os testes juntos ficou em 57,7%, mostrando que quando falantes de

¹²⁴ *Northwestern University Foreign Accented English Speech Database*, que contém gravações de 64 sentenças produzidas por 32 falantes não nativos, num total de 2048 sentenças. Seu uso é restrito, porém faz parte de um projeto maior - OSCAAR (*The Online Speech/Corpora Archive and Analysis Resource*), com duas outras corpora (*Lucid* e *Wildcat*), porém não disponíveis online.

¹²⁵ *Results showed that for native English listeners, the native English talker was the most intelligible. However, for non-native listeners, speech from a relatively high proficiency non-native talker from the same native language background was as intelligible as speech from a native talker, giving rise to the "matched interlanguage speech intelligibility benefit". Furthermore, this interlanguage intelligibility benefit extended to the situation where the non-native talker and listeners came from different language backgrounds, giving rise to the "mismatched interlanguage speech intelligibility benefit."*

¹²⁶ *Test I (Connected Speech), Test II (Reading Passage), Test III (Phonemic Contrast Elicitation), Test IV (Nucleus Placement in Words) and Test V (Nucleus Placement in Sentences).*

inglês camaronês interagem com falantes nativos, o grau de inteligibilidade é superior a 50,0% (ATECHI, 2004, p. 127).

Em Munro, Derwing e Morton (2006), os mesmos estímulos de Derwing e Munro (1997) foram utilizados, porém os ouvintes foram 40, dez dos quais participaram daquele experimento de 1997, falantes nativos, portanto, e 30 foram novos participantes, dez de cada uma das seguintes L1s: cantonês, japonês e mandarim. Os participantes fizeram as mesmas tarefas que no estudo de 1997, mas individualmente desta vez (naquele, as sessões foram em grupo). Os resultados demonstraram que os ouvintes das três diferentes L1s mostraram correlação de moderada a moderadamente alta nas suas respostas à inteligibilidade, compreensibilidade e sotaque. Além disso, apenas uma fraca evidência de que a familiaridade com determinado tipo de sotaque leva a um melhor entendimento ou a melhores avaliações de sotaque (uma pequena vantagem ocorreu apenas em relação aos falantes de japonês ouvindo outros falantes de japonês falando inglês), e tanto ouvintes nativos quanto não nativos de inglês avaliaram as três dimensões sem diferenças radicais. Os pesquisadores concluíram que a pesquisa deixa ainda sem resposta os efeitos do nível de proficiência na língua inglesa na inteligibilidade tanto dos falantes quanto dos ouvintes, e que apesar dos resultados do estudo sugerirem um papel relativamente pequeno das diferenças de indivíduo a indivíduo na habilidade de processamento e entendimento da fala com sotaque, há necessidade de mais pesquisas nesse sentido.

Jenkins (2007) comenta os experimentos de Munro, Derwing e Morton (2006), concordando com seu posicionamento no sentido de que quaisquer avaliações de inteligibilidade devem ser contextualizadas, mas criticando a metodologia do experimento:

...subentender que desde que falantes e ouvintes não nativos normalmente não se comunicam com equipamentos de gravação em laboratórios ou desenvolvem tarefas como a leitura de listas de palavras ou ditados, mas se comunicam com outros seres humanos na 'tarefa' das conversas do dia a dia, então tais contextos de pesquisa deviam ser naturais, nos quais os participantes interajam uns com os outros (no caso de ELF) ou com falantes nativos (no caso de ESL/ EFL).¹²⁷ (JENKINS, 2007, p. 85-86).

¹²⁷ ...to imply that since non-native speakers and listeners do not normally communicate with recording equipment in laboratories or carry out tasks such as reading word lists or taking dictation, but communicate with other human beings in the 'task' of everyday conversation, then such research contexts should be naturalistic settings in which participants interact with each other (in the case of ELF) or with NSs (in the case of ESL/EFL).

Jenkins (2007) tem sua parcela de razão. Deve-se levar em consideração, no entanto, que experimentos nos moldes dos de Munro, Derwing e Morton (2006) têm implícita a possibilidade de replicação, o que é bem pouco provável em contextos naturalísticos. Além disso, o volume de dados com experimentos de laboratório é também muito maior, e com mais condições de gerar generalizações.

Isaacs (2008a) examina se a inteligibilidade é um critério apropriado para a avaliação da pronúncia de professores assistentes internacionais - ETAs, oito dos quais (quatro homens e quatro mulheres, não nativos: dois coreanos, um falante de mandarim, um japonês, um javanês, um espanhol, um servo-croata e um francês) tiveram amostras de sua fala do teste de inglês falado¹²⁸ avaliadas. Foi feita a análise minuciosa de cada uma dessas amostras combinada com avaliações de 18 alunos canadenses, e os resultados sugerem que a inteligibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente, para que alunos não nativos da pós-graduação possam dar aulas na graduação como assistentes. A avaliação dos alunos canadenses após ouvirem dois pequenos textos falados pelos assistentes consistia em marcar numa escala de 0 - 100 o percentual aproximado de palavras que foram capazes de entender. Depois de ouvir os textos de cada falante uma segunda vez, os ouvintes ordenavam as áreas de pronúncia que geraram problemas, se existissem, e que não permitiram o entendimento das palavras. Essas áreas eram: clareza da fala, velocidade da fala, *pitch* (tom), ritmo da sentença, acento tônico das palavras, e sons individuais tanto consonantais como vocálicos. Foi pedido aos alunos também para avaliar a facilidade de entendimento – compreensibilidade, portanto – numa escala Likert de 4 pontos, além de apontarem se a pronúncia do ETA era suficiente para dar aulas num curso de graduação. Eles também identificavam no máximo dois falantes que foram os mais fáceis e os mais difíceis de entender. Esse estudo é o resultado da pesquisa de mestrado da autora, cuja revisão e ampliação resultaram num livro (ISAACS, 2008b). A análise dos excertos de fala apontou o que os ouvintes avaliaram: sons individuais, acento tônico da palavra e clareza da fala foram os pontos mais problemáticos para a inteligibilidade. O ritmo da sentença, a velocidade da fala e o *pitch* tenderam a atrapalhar a inteligibilidade principalmente quando junto com outros problemas de pronúncia.

¹²⁸ *Test of Spoken English*, um teste normatizado usado para selecionar assistentes internacionais de ensino (ETAs), que normalmente são alunos de pós-graduação das universidades onde atuam.

As formas de avaliações de inteligibilidade propostas por Isaacs (2008a, 2008b), assim como as de Derwing e Munro (1997), Munro e Derwing (1995a, 1995b, 1999) e Munro, Derwing e Morton (2006) serviram de base para as avaliações feitas neste trabalho de pesquisa.

3.5.1 Pesquisas de inteligibilidade com o português brasileiro (PB)

Há poucas pesquisas que aparecem na literatura em que é avaliada a questão da inteligibilidade num contexto de língua franca na produção e/ou percepção de aprendizes de inglês cuja L1 é o português brasileiro.

A pesquisadora brasileira que mais trabalhos tem na área de inteligibilidade é Cruz (2004, 2006, 2008, 2010, 2011), cuja análise até agora mais ampla, relacionada à produção, talvez tenha sido sua tese (CRUZ, 2004), em que cita dois outros estudos, porém bem menos abrangentes.

O primeiro estudo citado foi Silva¹²⁹ (1999 *apud* CRUZ, 2004, p. 56 -57), uma investigação em pequena escala, em que três alunos adultos brasileiros, todos com sotaque carioca, foram testados na inteligibilidade da sua produção em língua inglesa, dois deles através de leitura de textos, e outro através de fala espontânea. A ideia do pesquisador era a análise apenas de aspectos segmentais, e participaram como ouvintes doze alunos adultos de inglês, com um nível intermediário de proficiência, porém de nove diferentes L1s. Nesse estudo, foi solicitado aos ouvintes que sublinhassem nos textos previamente transcritos as palavras que eles tivessem mais dificuldade ou não conseguissem entender. Dois principais problemas de inteligibilidade foram percebidos: um relacionado à dificuldade em identificar a última sílaba em palavras tais como *gazing*, *happen* e *telephone*, que foi considerado pelo autor como uma forte redução da vogal em sílabas finais não tônicas; e o outro referente à substituição da aproximante /ɹ/ pela fricativa glotal /h/ (como por exemplo, na palavra *replay*), som este último bastante comum no dialeto carioca, e nessa posição, início de palavra, em todos os dialetos de PB. Num outro artigo, Silva (2011) cita outros problemas que podem levar a não inteligibilidade de falantes de PB: a colocação errônea do acento da sílaba tônica, especialmente em palavras compostas, também a colocação errônea do *nuclear stress* (nesse caso

¹²⁹SILVA, R. A small scale investigation into the intelligibility of the pronunciation of Brazilian intermediate students. *Speak Out!*, 23, p. 19-25, 1999.

corroborando os achados do LFC de Jenkins (2000, 2002)), e a pronúncia “abrasileirada” de algumas palavras (como *country*, pronunciado [kauntri]). O autor coloca que consoantes como a nasal bilabial (/m/) e a lateral /l/ em final de palavra “causam mal entendidos em apenas alguns casos, e portanto parecem ser menos sérios” ¹³⁰(id). Silva (2011) não cita a forma como os achados referentes à sílaba tônica e *nuclear stress*, além dos “abrasileiramentos”, foram especificamente obtidos, porém coloca que é um processo de coleta contínua de dados.

O segundo estudo citado foi o de Garcia¹³¹ (1990 *apud* CRUZ, 2004, p. 57 - 58), em que o pesquisador investigou a correlação entre características de entonação, ritmo e fluência de seis alunos brasileiros de pós-graduação que estudavam na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Aos informantes foi pedido para responderem em inglês a pergunta: *How can I get a student card?* Quinze pares de passagens curtas foram extraídos de trechos de fala espontânea, que foram ouvidos por 100 falantes nativos de inglês, que tinham que dizer qual trecho do par eles entendiam melhor. Procedeu-se a uma análise quantitativa dos resultados, e de acordo com essa análise, as características que afetaram a inteligibilidade dos informantes foram “a inserção de vogais [epêntese], colocação equivocada do acento tônico dentro do grupo entoacional [*nuclear stress*], sílabas tônicas e palavras repetidas.”¹³²

O estudo de Cruz (2004), também de produção, foi bem mais abrangente. Excertos de fala espontânea de 10 aprendizes brasileiros foram apresentados a 25 falantes nativos da língua inglesa, residentes em Birmingham, Inglaterra. Os falantes nativos ouviram cada amostra uma única vez e foram solicitados a avaliar o grau de inteligibilidade das amostras em uma escala de um a seis, além de proceder à sua transcrição ortográfica. Foram realizadas análises qualitativas e quantitativas, e a conclusão a que a pesquisadora chegou foi que erros de acento tônico de palavras, consoantes e erros relacionados à interferência da grafia foram os que afetaram mais seriamente a inteligibilidade dos brasileiros. As amostras em que houve erros causados na produção das vogais e também por epêntese vocálica tiveram sua inteligibilidade moderada (Ibid, p.7).

¹³⁰ ...do cause misunderstandings in only a few cases, and therefore seem to be less serious.

¹³¹ GARCIA, I. W. *Intonation and comprehension: English discourse as spoken by Brazilians*. Unpublished Research Paper, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.

¹³² ...inserted vowels, wrongly placed prominences, tonic syllables and repeated words.

Cruz e Pereira (2006) avaliaram em seu estudo aspectos sobre inteligibilidade e familiaridade. Dois grupos de ouvintes (brasileiros e falantes nativos de inglês que moravam no Brasil), todos familiarizados com brasileiros falando a língua inglesa, foram submetidos a testes de percepção de estímulos produzidos por cinco estudantes de Letras. Os resultados mostraram que a inteligibilidade dos estudantes foi maior para o grupo de ouvintes brasileiros. A familiaridade – dos ouvintes com o inglês falado por brasileiros, com a pronúncia não-padrão das palavras e de um ouvinte com um falante em particular – facilitou a compreensão.

Em Cruz (2008), três estudos de epenteses vocálicas em codas na produção em língua inglesa de brasileiros foram reportados. A avaliação foi feita por ingleses e americanos, alguns familiarizados e outros não com a pronúncia de brasileiros. Das 238 transcrições de palavras com epêntese¹³³, 56% mostraram-se não inteligíveis. Os resultados levaram a pesquisadora a sugerir uma ordem de inteligibilidade para as vogais epentéticas em coda, da mais para a menos inteligível: [i] reduzida, [i] não reduzida e [ə]. No entanto, ela própria considera os dados limitados e sugere mais pesquisas.

Fernandes (2009) fez um estudo da inteligibilidade sob a perspectiva de ELF, em que tanto a produção quanto a percepção foram avaliadas por falantes que não pertenciam ao círculo interno: “o principal objetivo desta investigação é[ra] verificar a inteligibilidade de pronúncia de palavras terminadas em *-ed* produzidas por brasileiros, falantes de inglês, avaliadas por indianos e portugueses.” (Ibid, p. v). Foram utilizadas tanto a fala espontânea (cuja avaliação foi feita quantitativamente através de escala que ia de um a três), quanto leitura (a avaliação foi feita através de transcrição ortográfica). Fernandes concluiu que “a pronúncia particular dos participantes brasileiros, caracterizada pela adição de uma vogal epentética [produzida em 52.38% dos casos de fala espontânea e em 58.07% dos casos de leitura], embora relativamente, afetou a inteligibilidade dos avaliadores.” (id.).

Em Reis e Cruz (2010), foi reportado um experimento também sob a perspectiva de ELF, em que interações espontâneas entre três franceses e três brasileiros se comunicando em língua inglesa foram gravadas durante um período de dois anos e posteriormente editadas, a fim de serem analisados os trechos em que haviam ocorrido falhas na comunicação. Os aspectos que levaram à falta de

¹³³ As palavras eram: *best, expensive, food, gift, great, read, talk, walk*

inteligibilidade foram categorizados em: vogais (substituição de [ɜ:] por [ɔ:] em *working*), consoantes (apagamento de [t] em codas (*spirit, what*)), ditongos (houve produção de monotongos em *identity, hope* e *gay*, consoantes e vogais (*miss here* e *could*)). Um dos objetivos do estudo, que era confirmar a validade do LFC, foi atingido segundo os autores. Os próprios autores consideraram, no entanto, o volume de dados insuficientes, e a questão da validação do LFC pode ser considerada parcial no que concerne aos poucos itens avaliados.

Cruz (2011, p.1) sugeriu um “modelo fonológico em inteligibilidade para o ensino da pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês”, tomando sua produção através de fala espontânea. Seu estudo foi baseado em quatro experimentos avaliados por quatro grupos distintos de falantes nativos. Em dois dos estudos, foi solicitada a avaliação da inteligibilidade através de escala (1 a 6) e transcrição ortográfica. Em outro deles, verificou-se a impressão dos nativos ao ouvir a pronúncia da palavra *comfortable* com o acento tônico na parte correspondente aos grafemas *ta*, também com desvio de pronúncia ([tɛɪ]). No quarto experimento, foi solicitada aos nativos uma transcrição ortográfica do que ouviam, e após serem apresentados à transcrição ortográfica do que haviam ouvido, identificar as palavras que tivessem achado difícil, muito difícil ou impossível de entender. Com base nos resultados obtidos a partir desses estudos, sugeriu-se

um modelo fonológico em inteligibilidade, com a seguinte ordem decrescente de prioridades: (1) desvios de acentuação de palavras; (2) desvios resultantes da interferência da grafia; (3) produção inapropriada de consoantes [as apontadas por gerarem mais problemas de inteligibilidade foram as fricativas /θ/ e /ð/]; (4) produção inapropriada de vogais; e (5) inserção de vogais” (id.).

A autora reconhece que “o modelo se propõe a ser inicial, e precisa ser testado em outros estudos envolvendo inteligibilidade de pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês.” (Ibid, p. 12). Importante observar que esse estudo, que se propõe a sugerir um modelo de inteligibilidade, assim como dois outros citados da autora (CRUZ, 2004; CRUZ, 2008), contemplou a inteligibilidade da língua inglesa em relação apenas a ouvintes do círculo interno - eles foram os avaliadores dos estímulos -, isto é, inglês sob o paradigma de língua estrangeira e não sob o paradigma de língua franca.

Reis e Kluge (2008) realizaram um experimento de inteligibilidade de percepção da língua inglesa cujas perguntas de pesquisa eram como grupos de diferentes L1s – 10 brasileiros e 10 holandeses - com diferentes padrões de representação fonológica de consoantes nasais em posição de final de palavra reconheceriam e avaliariam palavras produzidas em inglês por uma falante nativa e uma brasileira. O corpus era composto por três pares mínimos de monossílabos: *cam/can*, *Tim/tin*, *gem/gen*. O teste de inteligibilidade era composto por duas tarefas: uma de reconhecimento da palavra e outro de julgamento em uma escala de um a três (um representando pronúncia excelente, dois, regular, e três, ruim). Os resultados indicaram que os holandeses reconheceram e julgaram ambas as realizações das consoantes nasais de forma mais consistente que os brasileiros, o que pode ser interpretado como resultante da similaridade nas representações fonológicas e realizações fonéticas das nasais em final de palavras compartilhadas pelas línguas inglesa e holandesa. Reis e Kluge deixam claro, no entanto, que os resultados não implicam que a produção das nasais em final de palavras com sotaque do português brasileiro impeça a inteligibilidade global da fala.

Percebe-se, pela rápida descrição desses experimentos, a dificuldade de comparação de resultados e a necessidade de contextualização dos mesmos, sempre que forem citados. Mesmo que Cruz (2004) tenha tido a preocupação de posicionar o fator inteligibilidade num contexto maior de inglês como língua franca, ela mesma reconhece que o fato de que os ouvintes tenham sido “falantes nativos” faz uma relevante diferença, já que se supõe que a maioria das interações que ocorrem utilizando a língua inglesa é entre falantes de diferentes L1s. Jenkins (2000, p.1) também deixa isso claro quando diz que “o objetivo de aprender é mais frequentemente ser capaz de usar o inglês como uma língua franca na comunicação com outros ‘falantes não nativos’, isto é, como uma língua internacional, do que como uma língua estrangeira em comunicação com seus ‘falantes nativos’.”¹³⁴ Silva (1999), Cruz e Pereira (2006), Reis e Kluge (2008), Fernandes (2009), Reis e Cruz (2010) já tiveram essa preocupação. À exceção de Cruz e Pereira (2006), de Reis e Kluge (2008), e de Reis e Cruz (2010), em que houve produção de inglês por

¹³⁴ ...the goal of learning is more often to be able to use English as a lingua franca in communication with other ‘non-native speakers’, i.e. as an international language, than as a foreign language in communication with its ‘native speakers’.

falante de PB, e percepção também, os demais foram experimentos de produção da língua inglesa por falantes de PB.

3.6 O INGLÊS PRODUZIDO POR FALANTES DE DIFERENTES L1s

Considerar a língua inglesa como língua franca implica ter-se em mente que características das L1s dos falantes poderão ser eventualmente transferidas para o inglês, a língua alvo. E tendo-se em mente características fonológicas, se aceita o fato de que a primeira língua do aprendiz influencia a aquisição da fonologia da segunda (ECKMAN, 2004, p. 515).

Serão vistas nesta seção algumas características das línguas alemã, mandarim e japonesa, as línguas maternas dos falantes que utilizam a língua inglesa como ferramenta de comunicação internacional e cuja inteligibilidade será analisada neste trabalho de pesquisa, e como a língua inglesa é frequentemente influenciada por características de cada uma destas L1s.

3.6.1 Inglês e alemão

Desde o início do século XVIII têm aumentado os contatos entre a língua inglesa e a alemã, principalmente através de tradução da literatura, contatos diplomáticos, comerciais, ensino e a mídia, e em geral a variedade americana tem uma influência maior que a britânica (McARTHUR, 1992, p. 439).

Na Alemanha, como ocorre nos países da Comunidade Europeia em que desempenha um papel importante, “o inglês tende a ser aprendido como uma língua adicional, e seus falantes são bilíngues, ou muito provavelmente, multilíngues.”¹³⁵ (KIRKPATRICK, 2007, p. 180). Görlach (2002, p. 16¹³⁶, *apud* KIRKPATRICK, 2007, p. 180-181) argumenta, de forma até um tanto alarmista, mas que deixa entrever a importância e influência da língua inglesa, que ela “assumirá as funções atualmente ocupadas por línguas europeias. [...] [e] o alemão pode ser reduzido a um tipo de dialeto, especialmente no campo da educação e do conhecimento.”¹³⁷

¹³⁵ *English tends to be learned as an additional language and its speakers are bilingual, or more probably, multilingual.*

¹³⁶ GÖRLACH, M. *Still More Englishes*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.

¹³⁷ *... it will take over functions currently served by European languages. [...] German may be reduced to a kind of dialect, in particular in the field of education and scholarship*

Devido, então, a essa grande influência e crescente uso do inglês por alemães, é inicialmente útil analisar o inventário fonético da língua alemã e verificar quais são os sons que ali se encontram (FIGURA 2).

CONSONANTS (PULMONIC)											
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retrollex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d				k g			
Nasal	m			n				ŋ			
Trill									r		
Tap or Flap											
Fricative		f v		s z	ʃ ʒ			x			h
Affricate		pf		ts							
Lateral fricative											
Approximant							j				
Lateral approximant				l							

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

VOWELS

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

Outros sons: todas as oclusivas não vozeadas são aspiradas e as vogais podem ser curtas ou longas.

FIGURA 2 - INVENTÁRIO FONÉTICO DO ALEMÃO
 FONTE: *Speech Accent Archive* (Adaptado de: MADDIESON (1984))

Na verdade, os sons encontrados na Figura 2 são os encontrados na maioria dos dialetos alemães nativos, visto que na Alemanha existe um bom número de dialetos regionais, que podem diferir tão drasticamente que se tornam ininteligíveis. O que se considera o alemão padrão é usualmente conhecido como *Hochdeutsch* ou *Standardlautung* (WALKER, 2010, p. 107).

Ao compararmos os sistemas fônicos da língua alemã e da língua inglesa, observa-se um bom número de sons equivalentes ou quase equivalentes, especialmente ao considerarmos as consoantes. O par “problema” de fricativas

dentais (/θ/ e /ð/), por exemplo, não aparece no inventário alemão, mas se considerarmos o LFC, esses sons não seriam essenciais para a comunicação num contexto de língua franca (esses sons, quando produzidos por alemães, tendem a ser pronunciados como [s] e [z] respectivamente (JENKINS, 2007, p. 170)). As dificuldades surgiriam não de transferências articulatórias, mas fonotáticas: a distinção entre consoantes vozeadas e não vozeadas em alguns ambientes pode ser problemática – no alemão, as vozeadas não podem ocorrer em final de palavra, sendo usualmente substituídas pelas não vozeadas do par. Essa dessonorização terminal – DT - é característica da língua alemã, e frequentemente transferida para a língua inglesa. Major (1987) pontua a DT como um processo em que a perda do traço, sonoro no caso, ocorre em algumas posições finais e em língua materna e estrangeira. Segundo Piroth e Janker (2004¹³⁸, *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 2045) o que ocorre é uma dessonorização incompleta, “em que há uma neutralização total de alguns correlatos acústicos ligados à DT, como duração da vogal e vozeamento na oclusão, mas não em outros, como na duração da plosiva. No inglês [...] as oclusivas que sofrem desvozeamento não compartilham as mesmas propriedades das oclusivas surdas.” Walker (2010, p. 107-108) aponta essa característica da língua alemã – a DT – e a falta das plosivas não vozeadas (/p/, /t/, /k/) em posição inicial de palavras em variedades do sul (como por exemplo, o alemão falado na Áustria), como as que podem ser transferidas para a língua inglesa como ameaças à inteligibilidade (*pin* [alfinete, pino] pode soar como *bin* [lata]).

A questão da DT leva a outra fonte de eventuais problemas na transferência das características do alemão para o inglês: a duração das vogais. O fato de que, quando uma sílaba tônica é fechada por uma consoante não vozeada (como /p/, /t/, /k/, por exemplo), ocorre o encurtamento da vogal precedente, e como essas consoantes não ocorrem em final de palavra em alemão, as vogais serão produzidas como mais longas, o que pode vir a gerar problemas de inteligibilidade.

Walker (*Ibid*, p. 108-110) elenca diversos sons que podem eventualmente gerar problemas de inteligibilidade, além dos já apontados:

¹³⁸ PIROTH, H. G.; JANKER, P. Speaker-dependent differences in voicing and devoicing of German obstruents. *Journal of Phonetics*, v. 32, p. 81-109, 2004.

- a vogal /ɜ/ (em palavras como *bird* [pássaro]), que não ocorre no inventário do alemão, e precisa ter sua pronúncia trabalhada;
- A africada alveolar vozeada (/dʒ/) também não existe na língua alemã, sendo normalmente pronunciada como seu par não vozeado [tʃ];
- Apesar da fricativa pós-alveolar (/ʒ/) existir no inventário alemão, em algumas variedades do sul ela não ocorre, sendo substituída por seu par não vozeado [ʃ];
- Como efeito da grafia na pronúncia (*spelling pronunciation*), a fricativa labiodental /v/ é representada pelos grafemas “v” e “w” em língua alemã, e /f/ , pelo grafema “v”, o que é bastante distinto do seu uso na língua inglesa;
- Tanto a fricativa alveolar não vozeada (/s/) como a vozeada (/z/) existem na língua alemã. Em muitas variedades do sul, entretanto, a vozeada pode ser desvozeada ([z̥]), não sendo claramente distinguida de [s]. Falantes de alemão podem usar apenas a vozeada em início de palavra;
- A nasal velar /ŋ/ é articulada da mesma forma tanto em inglês como em alemão. No entanto, variedades do norte e sudeste da Alemanha podem pronunciar [ŋk] ao invés de [ŋ], se esse som ocorrer numa palavra em língua inglesa;
- Dos diversos sons e variantes grafados pela letra “r”, a maioria é considerada inteligível em ELF, sendo apenas desencorajado o uso da fricativa uvular (/ʀ/) ¹³⁹.

Os encontros consonantais não são problemáticos para os falantes de alemão ao falar inglês, assim como o *nuclear stress*, pois o grupamento de palavras em alemão faz com que a colocação do *nuclear stress* no alemão e inglês seja similar (Id.).

¹³⁹ Esse som não aparece no quadro de MADDIESON (1984)

3.6.2 Inglês e mandarim

Jenkins (2009, p. 158) chama *China English* a variedade – termo cuja autenticidade ela mesma discute, porém aceita – falada pelos milhões de chineses naquele país:

Há hoje mais de 200 milhões de falantes de inglês na China, e o número está crescendo rapidamente com aproximadamente 50 milhões de crianças em escolas secundárias aprendendo a língua. Se esse desenvolvimento continuar, logo haverá mais falantes de *China English* no mundo do que qualquer outra variedade de inglês.¹⁴⁰(id.)

Para Kirkpatrick (2007), que chama o inglês falado na China de *Chinese English*, e o considera uma verdadeira variedade, “[o inglês] é visto como extremamente importante para a modernização da China e para o entendimento e a influência internacional. A atitude atual em relação ao inglês é a mais positiva da história chinesa.”¹⁴¹(Ibid., p. 145). Considerando a China um país comunista, cuja primeira língua estrangeira foi o russo, e o seu número de habitantes e influência na economia mundial, essa mudança não passa despercebida.

O *China English* ou *Chinese English* (CE) é influenciado pela língua materna de seus falantes e como “a língua chinesa tem sete grupos dialetais dominantes e muitas sub-variedades mais, segue-se que os falantes de CE podem ter muitos sotaques diferentes dependendo do dialeto natal”¹⁴²(Ibid., p. 146). E o dialeto mais falado na China é o mandarim, porém também composto de diversos outros (sub)dialetos, sendo que a maioria dos falantes o aceita como o padrão, e “chinês” e “mandarim” acabam sendo usados como sinônimos.

Sendo uma língua tonal, diferenças de tom afetam a identidade lexical da sílaba. Este fato reduz o papel da entonação, o que pode vir a ser um problema para os que falam inglês, além do que a colocação *do nuclear stress* pode também ficar problemática. Há uma tendência em se colocar ênfase em palavras funcionais em final de sentença (WALKER, 2010, p.107).

¹⁴⁰ *There are now in excess of 200 million English speakers in China, and the number is rising fast, with around 50 million secondary school children learning the language. If this development continues, there will soon be more speakers of China English in the world than of any other English variety.*

¹⁴¹ *...English is seen as extremely important for the modernisation of China and for international understanding and influence. The current attitude towards English is the most positive in Chinese history.*

¹⁴² *As the Chinese language has seven major dialect groups and many more sub-varieties, it follows that speakers of CE may have different accents dependent upon their mother-tongue dialect.*

O inventário dos sons do mandarim difere bastante do inglês, de onde se pode deduzir alguma dificuldade por parte de seus falantes na produção de certos sons (FIGURA 3).

CONSONANTS (PULMONIC)											
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retrollex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p		t					k			
Nasal	m		n					ŋ			
Trill											
Tap or Flap											
Fricative		f		s		ʃ ʒ	ç		χ		
Affricate				ts		tʃ	cç				
Lateral fricative											
Approximant							j				
Lateral approximant				l							

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

VOWELS

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

Outros sons: aproximante labio-velar central [w]; todas as oclusivas e africadas têm pares aspirados; 4 tons contrastivos

FIGURA 3 - INVENTÁRIO FONÉTICO DO MANDARIM

FONTE: *Speech Accent Archive* (Adaptado de: MADDIESON (1984); LYOVIN (1997))

Do ponto de vista segmental, percebe-se a ausência de diversos sons do inglês no inventário sonoro do mandarim. Sem considerar o par de fricativas dentais (/θ/ e /ð/), que segundo o LFC não traria problemas de inteligibilidade, não há as fricativas vozeadas (/v/, /z/, /ʒ/), e os falantes de mandarim ao falar inglês podem apresentar dificuldades na sua produção.

Walker (2010, p. 104-106) lista uma série de eventuais dificuldades ao nível segmental que podem ser encontradas por falantes chineses da língua inglesa, gerando eventuais problemas de inteligibilidade:

- As africadas /tʃ/ e /dʒ/¹⁴³ existem no chinês, mas no caso da não vozeada, há o perigo de se fundir com o som de [ts], daí gerando problemas de inteligibilidade;
- Apesar do som [ʒ] ser o menos comum dos sons consonantais do inglês, a sua ausência do inventário do mandarim “constitui-se um dos maiores problemas para os falantes da China.”¹⁴⁴(Ibid., p.105);
- Na falta da fricativa vozeada /v/, pode ser usado o som [w];
- Pode haver necessidade de treino para diferenciar as fricativas /s/ e /ʃ/ de falantes de chinês na sua produção em inglês;
- Não há o /ɹ / no inventário, mas a produção desse som normalmente ocorre sem problemas.
- Não há distinção das vogais quanto à sua duração e isso pode vir a necessitar de bastante trabalho de pronúncia;
- Encontros consonantais não ocorrem em chinês, mas os mais problemáticos para os chineses são os de final de palavra, pois o chinês mandarim apenas permite duas consoantes nesta posição: /n/ e /ŋ/. Pode ocorrer adição ou apagamento de sons para minimizar esse fato, gerando problemas de inteligibilidade.

Falantes de *Chinese English*, cujo inglês pode apresentar características dos diferentes dialetos, têm, no entanto, como uma comum e distintiva característica a tendência de ter o inglês com ritmo silábico (KIRKPATRICK, 2007, p. 146).

3.6.3 Inglês e japonês

A língua inglesa desempenhou um importante papel na modernização do Japão, principalmente através da literatura ocidental, tendo lá trabalhado inclusive, durante a década de 20, diversos especialistas da área de língua inglesa. E até os dias de hoje tem um papel relevante: “a maioria dos japoneses não usa o inglês no seu dia a dia, mas o reconhece como um meio importante de comunicação

¹⁴³ Não constam do inventário do *Speech Accent Archive*.

¹⁴⁴ ...it constitutes one of the biggest problems for speakers from China.

internacional, especialmente para negócios e pesquisa.”¹⁴⁵ (McARTHUR, 1992, p. 541).

O Ministério da Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão (MEXT) inclusive reconhece oficialmente através de seus documentos – incluindo o chamado “Plano de Ação” - o *status* global ocupado pela língua inglesa, e seu papel na comunicação internacional. Tanto que o Currículo Nacional (*National Curriculum*) das escolas japonesas deixa claro que as práticas pedagógicas devem levar os alunos a entender diferentes variedades de inglês, incluindo as que não são nativas (MIMATSU, 2011). No entanto, a língua inglesa está na categoria das línguas estrangeiras.

Enquanto em teoria, o governo japonês reconhece o papel de ELF como significativo para comunicação internacional, na prática o inglês é ainda ensinado como uma “língua estrangeira”, sugerindo a comunicação com falantes nativos de inglês. [...] O Currículo Nacional evidentemente envolve dois conceitos contraditórios: EFL e ELF.¹⁴⁶ (Ibid., p. 252-253).

Esse fato reflete-se em sala de aula, pois embora muitos professores ressaltem a importância de os alunos se familiarizarem com diferentes variedades da língua inglesa, temem que essa exposição venha a confundi-los. Mimatsu (2011) sugere que o governo precisa identificar exatamente o que está acontecendo para que “os futuros alunos possam se comunicar mais confortavelmente em inglês em contextos internacionais.”¹⁴⁷ (Ibid., p. 265). Isso porque, em termos de inteligibilidade da produção oral de japoneses em inglês, há resultados de pesquisas que se mostram preocupantes. Jenkins (2007), em pesquisa em que professores de inglês de diversos países avaliaram os sotaques de falantes de dez variedades de inglês (americano, brasileiro, espanhol, britânico, alemão, sueco, indiano, chinês e australiano e japonês), incluindo falantes de suas próprias variedades, obteve para o *Japanese English* resultados bastante negativos: “independentemente dos comentários feitos pelos próprios informantes japoneses, os dados contêm muitos

¹⁴⁵ *The majority of Japanese do not use English in everyday life, but recognize it as an important medium of international communication, especially for business and research.*

¹⁴⁶ *Whilst in theory, the Japanese government recognizes the role of ELF as significant for international communication, in practice English is still taught as a “Foreign Language”, implying for communication with NSs of English. [...] The National Curriculum evidently involves two contradictory concepts: EFL and ELF.*

¹⁴⁷ *... will enable future students to communicate more comfortably in English in international contexts.*

poucos exemplos de descrições positivas com relação à inteligibilidade do sotaque dos japoneses.”¹⁴⁸ (JENKINS, 2007, p.174).

A língua japonesa, ao nível suprasegmental, é ritmicamente organizada através do que se chama de moras, que são unidades de tempo nas quais um ou mais sons são produzidos. As moras não são sílabas (a palavra *kantan*, por exemplo, tem duas sílabas [kan] e [tan] e quatro unidades moraicas [ka], [N], [ta],[N], sendo então pronunciada em “quatro tempos”)(OLIVEIRA, 2011, p. 22). Abaixo, os tipos de sequências sonoras que constituem as unidades moraicas, segundo Akamatsu (1997):

- V (vogal)
- jV / ɥ V (aproximante + vogal)
- CV (consoante + vogal)
- CjV (consoante + aproximante palatal + vogal)
- N (nasal moraica: som nasal que assimila o ponto de articulação da consoante seguinte)
- Q (consoante moraica não nasal: primeira parte de uma consoante geminada¹⁴⁹)

Depreende-se daí que encontros consonantais não ocorrem, fazendo com que os japoneses falantes de inglês, frente a todos os grupamentos consonantais da língua inglesa (*clusters*), frequentemente insiram uma vogal para quebrá-los. As consoantes não são apagadas nos casos dos encontros consonantais, porém o resultado da adição de sons são palavras bastante distintas da original, e a inteligibilidade é severamente afetada.

Ao nível segmental, Walker (2010, p. 114) coloca que

a maioria das consoantes da língua inglesa tem equivalentes ou quase equivalentes em japonês. O problema notório no que diz respeito às consoantes é a falta de distinção entre /l/ e /r/ em japonês. A palatalização de consoantes antes de /i/ é regular no japonês, e seu efeito é especialmente notável em /s/, /z/, /t/, /d/, /n/, /h/. Isto pode afetar a inteligibilidade, especialmente quando transferidas para o inglês consoantes

¹⁴⁸ *Apart from comments made by the Japanese respondents themselves, the data contains very few instances of positive descriptions in respect of the intelligibility of the Japanese English accent.*

¹⁴⁹ Por exemplo, na palavra *ikki* [de uma vez], a primeira parte da geminada *kk* recebe a designação de Q (OLIVEIRA, 2011)

precedendo o /i:/ e o /ɪ/. A aspiração é fraca em /p/, /t/, /k/, o que é outra potencial ameaça à inteligibilidade.¹⁵⁰

O inventário fonético do japonês é visto na Figura 4:

CONSONANTS (PULMONIC)											
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d				k g			
Nasal	m			n				ŋ			
Trill											
Tap or Flap				r							
Fricative	ɸ			s z	ʃ		ç				h
Affricate				ts	tʃ dʒ						
Lateral fricative											
Approximant							j				
Lateral approximant											

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

VOWELS

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

Outros sons: Aproximante lábio-velar central [w].

FIGURA 4 - INVENTÁRIO FONÉTICO DO JAPONÊS

FONTE: *Speech Accent Archive* (Adaptado de: MADDIESON (1984))

Walker (2011, p.115-118) elenca algumas outras eventuais fontes de problemas de inteligibilidade para japoneses:

- A plosiva bilabial sonora [b] intervocálica quando em fala rápida ou casual pode soar como a fricativa [v];

¹⁵⁰ Most of the English consonants have equivalents or near-equivalents in Japanese. The notorious problem is the lack of distinction between /l/ and /r/ in Japanese. Palatalization of consonants before /i/ is regular in Japanese, and its effect is especially notable with /s/, /z/, /t/, /d/, /n/, /h/. This can threaten intelligibility when transferred to English consonants preceding /i:/ and /ɪ/. The weakness of aspiration of /p/, /t/, /k/ is another potential threat to intelligibility.

- O par de plosivas /t/ e /d/ é dental em japonês antes de /a/, /e/ e /o/¹⁵¹. Como em algumas variedades do PB, /t/ é produzido como [tʃ] antes do /ɪ/ ou do /i/ do inglês, e como [tʃ] antes de /u/, o que pode soar como apenas um /s/ para o ouvinte e ameaçar a inteligibilidade;
- A velar /g/ intervocálica é frequentemente realizada como uma fricativa ou [ŋ] em japonês;
- O par de fricativas lábio-dentais /f/ e /v/ não faz parte do inventário de sons do japonês, e a vozeada é frequentemente substituída por [b] ou um outro som fricativo;
- Como no japonês /s/ é produzido antes de /ɪ/ ou /i/ como [ʃ], essa característica pode ser transferida para o inglês;
- Em língua japonesa, /z/ é produzido como [dz] em ambientes de início de palavra e depois de /n/, e como [ʒ]¹⁵² ou [dʒ] antes de /i/, que podem causar problemas;
- O som [h] do inglês é bastante similar ao do japonês, merecendo cuidado apenas quando vem precedendo o /i/, pois pode soar como uma fricativa velar;
- Japoneses falantes de inglês tendem a pronunciar as vogais longas do inglês como se fossem duas vezes mais longas (as interpretam como duas moras) que seus pares curtos, independentemente do contexto.

Além dessas características segmentais, a estrutura de sentenças do japonês é bem diferente da estrutura da língua inglesa, então o grupamento de palavras e a colocação do acento (*nuclear stress*) faz com que produzam pausas desnecessárias e comprometam substancialmente a inteligibilidade.

¹⁵¹ Segundo Akamatsu (1997), as vogais são /e/ e /o/, diferentemente de Maddieson (1984), além de /a/, /i/ e /u/.

¹⁵² Apesar de /ʒ/ não ser um fonema em japonês, porém o grafema “j” intervocálico é na maioria das vezes pronunciado /ʒ/.

3.7 INTELIGIBILIDADE E A QUESTÃO DA FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM

A inteligibilidade está relacionada, de alguma forma - apesar de toda a controvérsia em torno de sua conceituação - ao reconhecimento de palavras, e “palavras frequentes são mais rapidamente reconhecidas que palavras não frequentes”¹⁵³ (BOD; HAY; JANNEDY, 2003, p. 1). A questão da frequência está, portanto, bastante ligada ao construto inteligibilidade.

Jurafsky (2003, p. 62) também aponta o papel da frequência como fundamental tanto na produção como na percepção, porém deixa claro que evidências sólidas existem apenas para itens lexicais:

palavras de alta frequência são reconhecidas mais rapidamente, com menor *input* sensorial, e com menor interferência de seus vizinhos do que palavras de baixa frequência.[...] Palavras de baixa frequência estão mais sujeitas a erros fonológicos na fala.¹⁵⁴ (Id.)

Quando se trata de frequências, uma análise objetiva leva à questão de probabilidades, pois estas podem ser interpretadas de duas formas: objetivamente, quando ocorre medida de frequências relativas de resultados de experimentos, e subjetivamente, como incerteza de um observador. De qualquer forma, probabilidades são números entre 0 (impossibilidade) e 1 (certeza) ou percentagens de 0% a 100%, respectivamente. E isso nos leva à linguística probabilística, um ramo importante da linguística, considerando que por dados (numéricos) de variação e frequência perpassam questões ligadas à representação, processamento e mudança linguística.

A questão do efeito da frequência e sua influência na inteligibilidade serão abordadas nesta seção, tendo como pano de fundo a linguística probabilística, mais especificamente dois de seus modelos ligados à análise fonológica: a Teoria de Exemplares (JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2001, 2003), “que é compatível com o modelo fonológico proposto por Bybee (2001): Fonologia de Uso” (CRISTÓFARO SILVA, 2007, p.77).

¹⁵³ *Frequent words are recognized faster than infrequent words*

¹⁵⁴ *High-frequency words are recognized more quickly, with less sensory input, and with less interference by neighbors than low-frequency words.[...] Low-frequency words are more subject to phonological speech errors.*

3.7.1 Fonologia de Uso

Bybee (2001, 2007, 2010) propõe um modelo para fonologia e morfologia que considera uma alternativa para a teoria gerativista, ao tratar de relações entre formas morfológicamente relacionadas, incorporar descobertas da categorização fonética e das relações lexicais e ser bastante influenciada pela natureza do *input* de língua recebido: a fonologia de uso. A ideia do modelo é a de que

...o uso que se faz da língua tem um papel importante na formatação da forma e conteúdo dos sistemas linguísticos. Em particular a frequência com a qual palavras individuais ou sequências de palavras são usadas e a frequência com a qual certos padrões são recorrentes na língua afetam a natureza da representação mental e em alguns casos a real forma fonética de palavras.¹⁵⁵ (BYBEE, 2001, p. 1)

Seis são os princípios básicos que norteiam seu modelo (BYBEE, 2001, p. 6-8):

1. A experiência afeta a representação: o uso frequente de determinadas formas e padrões tanto na produção quanto na percepção afetam sua representação na memória, isto é, palavras e frases que tenham alta frequência de uso são mais facilmente acessadas, e as de baixa frequência são mais difíceis de acessar, tornando-se tão fracas que podem ser esquecidas.
2. O cérebro opera da mesma forma em domínios diferentes, isto é, a representação mental de objetos linguísticos tem as mesmas propriedades de outros objetos. Uma suposição básica é que “os processos e princípios cognitivos e psicológicos que governam a linguagem não são específicos da linguagem, mas em geral são os mesmos que governam outros aspectos do comportamento humano cognitivo e social.”¹⁵⁶ (Ibid., p. 17).
3. A categorização que organiza o armazenamento de itens fonológicos de percepção é baseada em identidade e similaridade.

¹⁵⁵ *Language use plays a role in shaping the form and content of sound systems. In particular, the frequency with which individual words or sequences of words are used and the frequency with which certain patterns recur in a language affects the nature of mental representation and in some cases the actual phonetic shape of words.*

¹⁵⁶ *...the cognitive and psychological processes and principles that govern language are not specific to language, but are in general the same as those that govern other aspects of human cognitive and social behavior.*

4. As generalizações em relação a formas – baseadas em similaridades fonéticas e/ou semânticas – não são separadas das representações armazenadas destas formas, mas emergem diretamente delas.

5. A organização lexical leva a generalizações e segmentação em vários graus de abstração e generalidade: unidades como morfemas e segmentos são emergentes quando surgem das relações de identidade e similaridade que organizam as representações (esquemas).

6. O conhecimento gramatical é processual (como, o é, por exemplo, o ato de amarrar os sapatos¹⁵⁷). Enquanto o conhecimento linguístico é em parte declarativo (pode-se citar o significado das palavras, por exemplo), a maior parte desse conhecimento é processual, pois um falante nativo pode elaborar uma sentença aceitável em sua língua automaticamente, mesmo não sendo capaz de explicar como fez isso, ou de dizer quais as características de uma sentença aceitável. O fato de considerar construções gramaticais como processuais traz profundas consequências para a fonologia: “a fonologia torna-se, então, parte do procedimento para produção e decodificação de construções, ao invés de um sistema puramente abstrato e psicológico.”¹⁵⁸(Ibid., p. 8).

Ou, como a autora sumariza em Bybee (2010, p. 30-31):

A todo nível de gramática, encontram-se evidências de ricas representações de memória: o fato de que detalhes fonéticos específicos são parte do conhecimento de um usuário de sua língua; a importância da frequência (registrada pela força do exemplar) sobre a estrutura morfológica e mudança; e o fato de que exemplos específicos de construções têm representações que podem ser acessadas através de extensões análogas ou através da criação de novas construções¹⁵⁹.

O armazenamento dos itens linguísticos para uso não ocorre na forma de uma listagem, mas de uma rede de conexões de itens relacionados: o esquema (*schema*). Esquemas são, portanto, padrões organizacionais do léxico e assim não têm existência independente das unidades lexicais de onde emergem, sendo altamente afetados pelo número de itens participantes e suas particularidades.

¹⁵⁷ O ato de amarrar os sapatos, sendo processual, envolve uma série de procedimentos, de etapas.

¹⁵⁸ *Phonology then becomes a part of the procedure for producing and decoding constructions, rather than a purely abstract, psychological system.*

¹⁵⁹ *At every level of grammar evidence can be found for rich memory representations: the fact that specific phonetic details are part of a language user's knowledge of his or her language; the importance of frequency (registered by exemplar strength) to morphological structure and change; and the fact that specific instances of constructions have representations that can be accessed for analogical extensions or for the creation of new constructions.*

A unidade de armazenamento é a “palavra”, “uma unidade de uso que é tanto fonologicamente quanto pragmaticamente apropriada de forma isolada [...] [Palavras] são unidades de produção e percepção que podem estar sujeitas a categorização. [...] [morfemas] mostram consideravelmente menos autonomia.”¹⁶⁰ (BYBEE, 2001, p. 30) . Ainda, “mais comumente uma palavra é representada por um conjunto de exemplares fonéticos com uma pequena faixa de variação associada diretamente com um conjunto de significados” ¹⁶¹(BYBEE, 2010, p. 19). Note-se que a noção de “palavra” aqui utilizada é baseada em uso, gradiente, e pode ser entendida como uma sequência do discurso, composta por diversas unidades (ou palavras, com o sentido que usualmente damos a um grupamento de letras), como por exemplo, *going to* e *I don't know*.

Uma característica importante nesse modelo de categorização fonética é que o principal critério usado é o da similaridade, e unidades (*tokens*) fonéticas são classificadas como membros de uma mesma categoria se forem altamente similares em suas propriedades acústicas e articulatórias. E não apenas em um modelo de uso, mas um postulado básico é que a mudança é inerente à natureza da língua: as representações da memória são categorizações de unidades de uso - e se elas começarem a mudar, o centro da categoria também vai gradualmente mudar. Isto é particularmente interessante se considerarmos pessoas expostas a diferentes dialetos ou variedades de uma língua:

...podemos perguntar por que as pessoas não alteram seu dialeto mais facilmente quando estão cercadas por outro dialeto. As unidades que são ouvidas diferem da armazenada e isso poderia fazer com que a imagem se alterasse. A resposta tem duas partes. Primeiro, quase todos realmente mudam de alguma forma com exposição prolongada a um dialeto diferente, mas eles frequentemente retêm algum traço saliente de seu dialeto original, o que faz com que pareça que não mudaram. Segundo, a forma fonética não é apenas determinada pela representação da memória e experiência – é também determinada por padrões neurais e motores que foram estabelecidos na infância e reforçados por constante repetição.¹⁶² (BYBEE, 2001, p.58).

¹⁶⁰ ...a unit of usage that is both phonologically and pragmatically appropriate in isolation. [...] they are units of production and perception that can undergo categorization. [...] they show considerably less autonomy.

¹⁶¹ More commonly a word is represented by a set of phonetic exemplars with a small range of variation associated directly with a set of meanings.

¹⁶² ...we might ask why people don't change their dialect more easily when they are surrounded by another dialect. The incoming tokens differ from the stored image and should cause that image to shift. The answer has two parts. First, almost everyone does shift somewhat with prolonged exposure to a different dialect, but they often retain salient features of their original dialect, which makes it appear that they have not shifted. Second, phonetic shape is not just determined by memory

Os padrões articulatórios compartilhados entre falantes de determinada língua são transferidos para a produção de novas palavras, palavras emprestadas de outra língua e nas tentativas iniciais de produção numa língua estrangeira. Isso é de conhecimento sobre o comportamento linguístico humano. Neste modelo de fonologia de uso, podem-se explicar as regularidades articulatórias com esquemas que se generalizam em relação a padrões aprendidos e que estão presentes na língua.

A autora, no entanto, deixa claro que seu modelo carece de mais pesquisas no que se refere à aquisição de segunda língua. O fator frequência de ocorrência de item – *token frequency* - é de relevância tanto do ponto de vista de produção como de percepção, e é o que tem mais relação com este trabalho de pesquisa. Há também a frequência de tipo – *type frequency*, esta última sendo a frequência como mostrada em dicionário de um certo padrão (por exemplo, um padrão de acento tônico).

O modelo proposto por Bybee deixa claro que o entendimento tanto da estrutura quanto do uso da língua é realçado pelo fato de que a memória linguística é grandemente afetada pelo próprio uso que se faz da língua.

A maioria das unidades de uso (*tokens*) da língua são eventos rotineiros que respondem ao meio-ambiente – tanto social quanto físico [...]. Essas respostas são parcialmente automáticas [...] como quaisquer comportamentos neuro-motores de sintonia fina. Como quaisquer outras habilidades neuro-motoras, a linguagem responde à prática. **Habilidades perceptuais também melhoram com repetição.** Então, temos toda a razão para acreditar que a repetição pode ser o fator principal da construção de estrutura da língua. ¹⁶³(BYBEE, 2007, p. 332) (grifos meus)

Como outra consequência desse modelo, ao considerarmos que cada unidade (*token*) de experiência tem impacto na memória, pois reforça um exemplar já existente ou adiciona-o a um grupo de palavras já existentes, tem-se que a pronúncia de um adulto pode mudar com o tempo, e que para uma criança ou aprendiz da língua em questão, cada nova unidade tem mais impacto que para um adulto, pois esse já tem um repertório maior na memória. Essas mudanças em

representation and experience – it is also determined by the neural and motor patterns that have been laid down in childhood and reinforced by constant repetition.

¹⁶³ *Most tokens of language use are routine events that respond to the environment – both social and physical[...]These responses are partially automatic [...]as do other fine-tuned neuromotor behaviors. As with other neuromotor skills, language responds to practice. Perceptual skills also improve with repetition.*

adultos são mais sutis, e provavelmente mais lentas. Mas o que se deduz é que, mesmo para um adulto, a adição de novos exemplares a seu repertório tem impacto na sua pronúncia. (BYBEE, 2010, p. 21-22).

3.7.2 Teoria dos Exemplares

Johnson (1997) lançou as bases da abordagem de exemplares aplicada à percepção da fala, enquanto Pierrehumbert (2001, 2003) estendeu o modelo também à produção. Nele, as categorias são representadas mentalmente como se fossem nuvens de itens, com os itens muito similares sendo agrupados como um único exemplar, que terá sua “força” aumentada com a adição de mais itens ao grupo. A densidade é maior no centro - onde se encontram o(s) item(ns) mais forte(s), ou os mais procurados/acessados. A escolha do exemplar para a produção de uma categoria é aleatória, mas há preferência pelos exemplares mais fortes. Uma nuvem de exemplares traz não apenas informações linguísticas – fonéticas, morfológicas, semânticas e pragmáticas, mas também não linguísticas – fatores sociais - , o que também é apontado por BYBEE (2001, p.52; 2010, p. 21).

Segundo Pierrehumbert (2003), o fato de um falante adquirir o sistema fonético de uma língua envolve a questão da aquisição de distribuições probabilísticas no espaço fonético: “por ‘espaço fonético’ quero dizer a parametrização acústica e articulatória da fala como evento físico. Por exemplo, [...], as vogais podem ser vistas como distribuições probabilísticas dentro do espaço [dos formantes] F1 e F2.” ¹⁶⁴(Ibid, p. 182). Isso corrobora o fato de que “não há caso conhecido de um fonema que tenha exatamente a mesma fonética em duas línguas diferentes” ¹⁶⁵(Ibid, p. 184).

Como em Bybee, na teoria de exemplares o falante não armazena os itens (as unidades de armazenamento, sejam morfemas, palavras ou sequências de palavras) numa lista estruturada, mas em uma rede, com tais itens conectados uns aos outros através de relações fonológicas e semânticas. Em adultos, durante a aquisição de uma língua, em que similaridades e contrastes entre palavras têm um papel importante no vocabulário que está se formando, a competitividade de cada

¹⁶⁴ By “phonetic space,” I mean the acoustic and articulatory parameterization of speech as a physical event. For example, [...], vowels can be viewed as probability distributions over F1-F2 space.

¹⁶⁵ ...there is no known case of a phoneme that has exactly the same phonetics in two different languages.

palavra, tanto na percepção como na produção, é fortemente afetada pelo número e frequência de itens a ela similares.

O modelo de exemplares baseia-se na premissa de que “o sistema de uma língua requer uma robusta discriminação de categorias [as nuvens] para garantir a integridade da comunicação.”¹⁶⁶ (PIERREHUMBERT, 2003, p. 209). A classificação dos estímulos na percepção então fornece os dados para as distribuições probabilísticas que controlam a produção, e é mais provável que um indivíduo entenda – e aprenda - uma palavra frequente que uma com baixa frequência.

Em suma, para quaisquer destes dois modelos probabilísticos, assoma o fato de que o sistema fonológico é construído enquanto está sendo usado. E a frequência de uso de item tem grande importância no reconhecimento de palavras e, conseqüentemente, sua inteligibilidade.

3.7.3 Uso de *Corpora*

Quando se fala em estudos que envolvem frequência lexical não se podem deixar de considerar os *corpora* de que se dispõe como fontes de dados, alguns dos quais serão utilizados neste trabalho de pesquisa. Isso não os exime de problemas. Jurafsky (2003) comenta que desde o início dos estudos relacionados à estatísticas de frequência de palavras, *corpora* foram considerados como eventualmente problemáticos. O pesquisador indica como primeira fonte desses problemas o fato de que um *corpus* é um exemplo de produção de língua, mas as frequências que deles derivam são usadas para experimentos de percepção, e “conquanto frequências de percepção e produção sejam presumivelmente altamente correlacionadas, não há razão para esperar que sejam idênticas.”¹⁶⁷(JURAFSKY, 2003, p. 43). Outros problemas apontados dizem respeito à qualidade e variedade de fontes dos *corpora*, assim como sua data de coleta dos dados. Jurafsky (2003), no entanto, acredita que esses problemas são mostrados como preconceituosos com relação aos efeitos de frequência apontados por experimentos, e que

¹⁶⁶ ...the language system requires robust discrimination of categories in order to guarantee the integrity of communication

¹⁶⁷ While comprehension and production frequencies are presumably highly correlated, there is no reason to expect them to be identical.

resultados robustos têm sido encontrados, mostrando que frequências de diferentes *corpora* são altamente correlacionadas.

Apesar de problemas não solucionados com relação ao uso de *corpora*, eles ainda são a ferramenta utilizada para estudos de frequência, e também o serão neste trabalho de pesquisa, em que se buscou utilizar dois diferentes *corpora* (BNC - *British National Corpus*, citado nominalmente por Jurafsky (2003, p. 44) como um corpus confiável, e COCA - *Corpus of Contemporary American English*, ambos detalhados na seção 4.1.2.1), o primeiro relacionado à variedade britânica e outro à americana, ambos com dados recentes.

Esta seção procurou mostrar como os dados de produção e percepção são afetados pela frequência de uso de itens ou palavras, fato corroborado pelos dois modelos probabilísticos, e exemplificado à medida que surgirem os resultados desta pesquisa, comentados no capítulo 5. A consciência desse fato será importante quando da análise dos dados desta pesquisa.

3.8 Concluindo o capítulo

Percebe-se do exposto neste terceiro capítulo, a complexidade do construto inteligibilidade, que como citado, carece de uma única definição, e consequentemente de uma única forma de avaliação, além de número insuficiente de pesquisas se considerarmos o paradigma de inglês como língua franca, e usuários pertencentes ao círculo em expansão, onde se encontram os falantes de inglês que têm o PB como língua materna. Além disso, através da análise de alguns dos pressupostos da Fonologia de Uso e da Teoria dos Exemplos, verificou-se que a questão da frequência de uso de item para a inteligibilidade é significativa.

No capítulo seguinte, será detalhada a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho para a avaliação da inteligibilidade, tendo como pano de fundo as pesquisas já realizadas e abordadas neste capítulo.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa envolvendo a inteligibilidade será um estudo de percepção da língua inglesa produzida por informantes de quatro diferentes línguas maternas (alemão, chinês, japonês e inglês americano) e avaliada por brasileiros, falantes de PB, alunos de Letras, ouvintes, portanto, não neutros e não leigos em relação a características fonéticas de discursos.

Este capítulo pretende descrever o método utilizado na coleta e análise de dados para responder as seguintes perguntas de pesquisa (PP), de acordo com os objetivos da pesquisa apresentados no Capítulo 1:

- PP 1: qual o percentual de inteligibilidade conseguido pelos ouvintes falantes de PB para cada grupo de produção¹⁶⁸ e qual dos grupos apresenta maior inteligibilidade para falantes de PB?
- PP 2: qual a diferença entre o percentual de inteligibilidade das palavras de conteúdo e o das palavras funcionais para cada grupo de produção?
- PP 3: quais as características fonéticas causadoras de problemas de inteligibilidade por grupo de produção e no total dos dados? Existem características comuns dos problemas de inteligibilidade aos quatro grupos de produção?
- PP 4: quais características fonéticas ao nível segmental e supra-segmental (até o nível da sílaba) que estão de acordo com o núcleo de inteligibilidade fonológica de Jenkins (2000) - o *lingua franca core*?
- PP 5: a frequência de uso de item para as palavras de conteúdo mostra-se relevante para a inteligibilidade?
- PP 6: O percentual de inteligibilidade¹⁶⁹ obtido da análise impressionística inicial dos informantes é semelhante à efetiva inteligibilidade demonstrada através da transcrição ortográfica?

¹⁶⁸ Como citado no item 1.2, um grupo de produção é composto por falantes de inglês com a mesma L1.

¹⁶⁹ A inteligibilidade pode ser avaliada através de escala (seção 3.4), porém, nesse caso, não estaria sendo feita de acordo com a definição aqui adotada de Munro e Derwing (1995b). Não corresponderia também ao conceito de compreensibilidade desses pesquisadores. No caso deste trabalho, a Tarefa 1 é apenas uma análise impressionística de inteligibilidade por parte dos ouvintes.

Inicialmente serão abordados aspectos referentes aos falantes produtores dos estímulos de percepção a que os ouvintes foram expostos. Posteriormente, haverá um relato sobre o experimento de percepção em si, finalizando com uma descrição de como será realizada a análise dos dados e a sua análise estatística.

4.1 ESTÍMULOS DOS TESTES DE PERCEPÇÃO

4.1.1 Línguas maternas dos falantes de inglês

O critério de escolha das línguas maternas dos falantes de inglês das diferentes nacionalidades foi de ordem bastante prática, com base nas relações comerciais do Brasil ao nível internacional, e o importante papel que a língua inglesa desempenha nesse contexto de interações ao nível global.

De acordo com estatísticas de março de 2011 da Organização Mundial do Comércio (WTO- *World Trade Organization*), o Brasil tem cinco principais parceiros comerciais (dados de importação e exportação), o que é verificado no Quadro 4:

Exportação	Importação
1. Comunidade Europeia	1. Comunidade Europeia
2. China	2. Estados Unidos
3. Estados Unidos	3. China
4. Argentina	4. Argentina
5. Japão	5. Japão

QUADRO 4 - PERFIL COMERCIAL DO BRASIL
 FONTE: *BRAZIL AND THE WTO* (2011)

Com base nessas informações, e considerando-se o fato de que na comunicação visando ao comércio internacional utiliza-se basicamente o inglês como efetivamente a língua franca das interações, foram escolhidas as nacionalidades dos quatro grupos responsáveis pela produção dos enunciados que serão analisados pelos falantes de PB. No caso da União Europeia, falantes de língua alemã como língua materna foram os escolhidos, visto ser a Alemanha a economia mais forte desse bloco. Além desses, foram escolhidos falantes de

mandarim¹⁷⁰ e japonês, além de americanos. Com relação ao fato de a Argentina figurar entre os cinco primeiros grandes parceiros comerciais do Brasil, e o espanhol não ter sido contemplado como L1 dos falantes, levou-se em consideração a semelhança e proximidade do português com o espanhol, e o fato de que, em caso de contatos (comerciais ou não) entre seus falantes, a língua inglesa raramente é utilizada como mediadora (ao invés disso, utiliza-se usualmente um híbrido entre o português e o espanhol – o “portunhol”). Por essa razão, optou-se por não se utilizar falantes de inglês que tenham o espanhol como língua materna.

4.1.2 *Speech Accent Archive*

Para a escolha dos falantes de inglês dessas quatro diferentes nacionalidades, utilizou-se o arquivo de sotaques (doravante *Accent Archive*) da George Mason University, instituição situada no estado da Virginia, EUA (próxima a Washington D. C.). Na página de apresentação do *Speech Accent Archive*¹⁷¹, tem-se o que é e a que se destina:

O arquivo de sotaques da fala apresenta de maneira uniforme uma grande quantidade de amostras de variadas fontes linguísticas. Falantes de inglês nativos e não nativos leem um mesmo parágrafo e isso é cuidadosamente transcrito. O arquivo é usado por pessoas para comparar e analisar os sotaques de falantes de inglês de diferentes nacionalidades.¹⁷²

O arquivo dá uma grande possibilidade de escolha entre falantes de 323 línguas¹⁷³, e no caso de muitas delas – e também no caso das línguas escolhidas para esta pesquisa -, tem-se uma variedade bastante grande de falantes, o que seria bastante difícil de conseguir aqui no Brasil. Com essa variedade de falantes à disposição, foi possível fazer escolhas baseadas em critérios específicos que serão

¹⁷⁰ Foi escolhido o mandarim, ao invés do cantonês, ou outras línguas minoritárias da China, por ele contar com o maior número de falantes.

¹⁷¹ <http://accent.gmu.edu/index.php> (sob referência WEINBERGER, 2013)

¹⁷² *The speech accent archive uniformly presents a large set of speech samples from a variety of language backgrounds. Native and non-native speakers of English read the same paragraph and are carefully transcribed. The archive is used by people who wish to compare and analyze the accents of different English speakers.*

¹⁷³ Número de entradas do site, quando se pede a pesquisa por línguas. É necessário observar que, na entrada “Chinese”, por exemplo, tem-se 81 falantes de oito línguas maternas diversas, sendo que a maioria são falantes de mandarim (48) e cantonês (21). As oito línguas aparecem ainda na listagem geral das línguas, isto é, aparecem também especificadas isoladamente. Por exemplo, pode ser feita a pesquisa diretamente na entrada “Mandarin”.

comentados caso a caso, que limitaram consideravelmente o número de falantes aptos para esta pesquisa.

A metodologia adotada pelo *Accent Archive* parte da leitura de um parágrafo em inglês, constituído de palavras simples, que, no entanto, contêm quase todos os fonemas da língua, sequências de sons e grupamentos de sons que o próprio site considera possíveis causadores de dificuldades. Apesar do assunto do parágrafo não ser especificamente da área de negócios (*business*), a sua escolha levou em consideração o fato de que as palavras são usuais na língua inglesa, e por apresentar uma boa variedade de fonemas, sequências e grupamentos. O parágrafo, de 69 palavras, é o seguinte:

*Please call Stella. Ask her to bring these things with her from the store: Six spoons of fresh snow peas, five thick slabs of blue cheese, and maybe a snack for her brother Bob. We also need a small plastic snake and a big toy frog for the kids. She can scoop these things into three red bags, and we will go meet her Wednesday at the train station.*¹⁷⁴

Esse parágrafo foi dividido em 11 excertos, com, no máximo, oito palavras cada um, tal que não houvesse sobrecarga de informação para a memória dos ouvintes e pudesse prejudicar o experimento. A divisão foi a seguinte:

Excerto 1: Please call Stella.

Excerto 2: Ask her to bring these things

Excerto 3: with her from the store:

Excerto 4: Six spoons of fresh snow peas,

Excerto 5: five thick slabs of blue cheese,

Excerto 6: and maybe a snack for her brother Bob.

Excerto 7: We also need a small plastic snake

Excerto 8: and a big toy frog for the kids.

Excerto 9: She can scoop these things into

Excerto 10: three red bags, and we will go

Excerto 11: meet her Wednesday at the train station.

¹⁷⁴ Por favor, chame (telefone para) Stella. Peça a ela para trazer estas coisas da loja: seis colheres de vagens de ervilhas (ervilhas tortas) frescas, cinco fatias grossas de queijo azul, e talvez um lanche para o irmão dela, Bob. Nós também precisamos de uma pequena cobra de plástico e um grande sapo de brinquedo para as crianças. Ela pode colocar essas coisas em três sacolas vermelhas, e nós a encontraremos na quarta-feira, na estação de trem.

A divisão nos 11 excertos, após o download de cada texto lido pelos falantes escolhidos, foi feita usando o programa *Free Audio Editor 2012 7.9.4*. Após cada excerto foi acrescentado um intervalo de silêncio de 5 segundos pela pesquisadora para facilitar a pausa enquanto o teste de percepção era aplicado. Esta divisão foi validada por um grupo de validação, descrito na seção 4.2.1.

O site *Accent Archive* também fornece uma tabela com os fonemas, grupamentos de consoantes e sua frequência de ocorrência, conforme o Quadro 5:

single consonants		vowels	clusters	
initial	final		initial	final
k (3)	z (5)	i (12)	pl (2)	sk (1)
t (3)	l (4)	ɑ (4)	st (4)	ŋz (2)
ð (6)	ŋ (1)	ɛ (4)	bʃ (2)	ks (1)
θ (3)	θ (1)	æ (10)	fʃ (3)	nz (2)
w (5)	m (1)	ɪ (11)	sp (1)	bz (1)
s (2)	ʃ (5)	ʌ (2)	sn (3)	nd (3)
f (3)	v (3)	ə (10)	sl (1)	dz (1)
tʃ (1)	ʒ (1)	u (5)	bl (1)	gz (1)
n (1)	k (4)	oʊ (3)	sm(1)	
b (3)	b (1)	aɪ (1)	sk (1)	
l (1)	d (2)	eɪ (5)	θʃ (1)	
ʃ (2)	g (2)	ɔ (3)	tʃ (1)	
d (1)	n (4)	ɔɪ (1)		
ʃ (1)	p (1)			
g (1)	t (2)			
m (2)				
h (4)				

QUADRO 5 – SONS ENCONTRADOS NO PARÁGRAFO

FONTE: WEINBERGER, 2013

NOTA: os números entre parênteses indicam a frequência de ocorrência de cada som no texto

Outro ponto importante é o efeito de palavras que exercem funções chave no texto – as *content words* (palavras que carregam conteúdo)¹⁷⁵: haverá uma contagem levando em consideração apenas essas palavras, paralelamente ao total de palavras.

¹⁷⁵ As palavras de conteúdo (também chamadas de palavras lexicais ou completas) são as que, “em termos de conteúdo, relacionam-se a coisas, ações, e estados no mundo. [...] O conjunto de tais palavras está sempre aberto a novos membros, e em inglês abrange substantivos, verbos e adjetivos, e outras partes do discurso quando elas se comportam como substantivos, verbos e adjetivos” (McARTHUR, 1992, p.1120). *...in terms of content relate to things, actions, and states in the world. [...] The set of such words is always open to new members, and in English embraces nouns, verbs, and adjectives, and other parts of speech when they behave like nouns, verbs and adjectives*

As palavras de conteúdo (que aparecerão em negrito nos quadros excertos x falantes), que, se inteligíveis, a princípio darão conta da mensagem do falante, são 41 (das originais 69), e para cada excerto, são as seguintes:

Excerto1: *Please call Stella.*

Excerto 2: *Ask ___ ___ bring ___ things*

Excerto3: *___ ___ store:*

Excerto 4: *Six spoons ___ fresh snow peas,*

Excerto 5: *five thick slabs ___ blue cheese,*

Excerto 6: *___ maybe ___ snack ___ ___ brother Bob.*

Excerto 7: *___ also need ___ small plastic snake*

Excerto 8: *___ ___ big toy frog ___ ___ kids.*

Excerto 9: *___ can scoop ___ things ___*

Excerto 10: *three red bags, ___ ___ go*

Excerto 11: *meet ___ Wednesday ___ ___ train station.*

As demais 28 palavras do texto são as chamadas funcionais¹⁷⁶, que não carregam significado. São as seguintes, excerto por excerto:

Excerto1: *___ ___.*

Excerto 2: *___ her to ___ these ___*

Excerto3: *with her from the ___:*

Excerto 4: *___ ___ of ___ ___,*

Excerto 5: *___ ___ of ___,*

Excerto 6: *and ___ a ___ for her ___.*

Excerto 7: *We ___ a ___*

Excerto 8: *and a ___ for the ___.*

Excerto 9: *She ___ these ___ into*

Excerto 10: *___ and we will ___*

Excerto 11: *___ her ___ at the ___.*

4.1.2.1 Frequência de uso das palavras

Com a disponibilidade de uso de diversos *corpora*, alguns de uso restrito, mas outros gratuitos e *online*, a possibilidade de estudos neles baseados revela padrões quantitativos que antes não eram possíveis, mas que hoje são muito

¹⁷⁶ Uma palavra funcional (também chamada de palavra gramatical ou estrutural) “serve para unir palavras lexicais. Em inglês, conjunções, determinantes, interjeições, partículas e pronomes são palavras gramaticais.” (McARTHUR, 1992, p.1121).

It serves to link lexical words. In English, conjunctions, determiners, interjections, particles, and pronouns are grammatical words.

importantes para se entender como os falantes armazenam e processam as unidades da língua (BYBEE, 2007).

A frequência das palavras de conteúdo utilizadas no experimento foi verificada através de dois *corpora*, um britânico – o *British National Corpus* (BNC) – e um americano – o *Corpus of Contemporary American English* (COCA), conforme o Quadro 6.

Excertos	Palavras	BNC - <i>British National Corpus</i> ¹⁷⁷		COCA - <i>Corpus of Contemporary American English</i> ¹⁷⁸	
		Posição	Frequência ¹⁷⁹	Posição	Frequência
1	<i>please</i>	790	12862	1171	34709
	<i>call</i>	175	53396	122	308050
	<i>Stella</i>	----	----	----	----
2	<i>ask</i>	154	60879	131	284632
	<i>bring</i>	211	43894	216	174366
	<i>things</i>	115	77612	97	400724
3	<i>store</i>	1645	5800	701	56147
4	<i>six</i>	----	----	426	90571
	<i>spoons</i>	5906	890	4384	6194
	<i>fresh</i>	1390	6954	1109	35974
	<i>snow</i>	2627	3112	1795	21011
	<i>peas</i>	Não aparece ¹⁸⁰		Não aparece	
5	<i>five</i>	----	----	300	125571
	<i>thick</i>	2052	4379	1734	21932
	<i>slabs</i>	5985	872	Não aparece	
	<i>blue</i>	1109	9089	845	47622
	<i>cheese</i>	2783	2864	2122	17416
6	<i>maybe</i>	965	10472	384	108421
	<i>snack</i>	Não aparece		Não aparece	
	<i>brother</i>	864	11757	615	63406
	<i>Bob</i>	----	----	----	----
7	<i>also</i>	81	124884	87	464606
	<i>need</i>	147	62201	132	276744
	<i>small</i>	183	51626	203	185463
	<i>plastic</i>	1999	4511	1532	24563
	<i>snake</i>	5513	1005	3512	8523

¹⁷⁷ Na lista consultada constam as 6.318 palavras com mais de 800 ocorrências no BNC (<http://www.kilgarriff.co.uk/bnc-readme.html>). Não aparecem nomes próprios (*Stella*, *Bob*, *Wednesday*), nem numerais (*six*, *five*, *three*) na listagem.

¹⁷⁸ A versão gratuita, aqui utilizada, lista as 5.000 palavras mais frequentes (<http://www.wordfrequency.info/free.asp?s=y>). Não aparecem nomes próprios (*Stella*, *Bob*, *Wednesday*) na listagem.

¹⁷⁹ A coluna “frequência” indica o número de ocorrências no corpus em questão.

¹⁸⁰ O “não aparece”, presente em espaços de informações de algumas palavras significa que sua frequência está acima da 6318ª posição para o BNC e acima da 5000ª posição para o COCA. São palavras de uso pouco frequente, portanto.

Excertos	Palavras	BNC - <i>British National Corpus</i>		COCA - <i>Corpus of Contemporary American English</i>	
		Posição	Frequência	Posição	Frequência
8	<i>big</i>	282	33300	162	227169
	<i>toy</i>	3697	1848	2441	13935
	<i>frog</i>	5688	956	Não aparece	
	<i>kids</i>	1627	5860	313	126428
9	<i>can</i>	37	266116	37	1022775
	<i>scoop</i>	Não aparece		Não aparece	
	<i>things</i>	115	77612	97	400724
10	<i>three</i>	----	----	135	266744
	<i>red</i>	791	12857	598	66217
	<i>bags</i>	1389	6955	1011	40007
	<i>go</i>	40	249540	35	1151045
11	<i>meet</i>	267	34970	289	128737
	<i>Wednesday</i>	----	----	----	----
	<i>train</i>	1220	8220	1701	21766
	<i>station</i>	829	12328	844	46299

QUADRO 6: FREQUÊNCIA DE USO DAS PALAVRAS DE CONTEÚDO
 FONTE: BNC, 2012; COCA, 2012.

O *corpus* do BNC é de 100 milhões de palavras (1980s-1994), 90% das quais de registro escrito, enquanto que o do COCA é de 450 milhões de palavras, sendo mais recente (1990 -2012) e com suas fontes tanto orais quanto escritas, de revistas populares a textos acadêmicos e seus correspondentes gêneros.

A utilização desses *corpora* das duas principais variedades da língua inglesa tem em vista que o banco de dados aqui utilizado para a produção era de uma universidade americana, mas os ouvintes, na sua grande maioria, utilizaram para sua formação de língua inglesa material didático cuja variedade britânica foi a privilegiada¹⁸¹.

É interessante observar que quanto mais baixa a posição em cada um dos *corpora*, mais frequente é a palavra. Tomando por base as palavras de conteúdo utilizadas neste trabalho e a frequência de uso segundo esses dois *corpora*, temos a distribuição dessas palavras por faixa de frequência conforme a Tabela 1. É importante observar que praticamente metade das palavras encontra-se numa faixa de posição que vai até a 1000^a, isto é, são palavras muito frequentes. Apenas sete palavras do BNC e cinco do COCA são muito pouco frequentes, ocupando uma posição acima da 5000^a.

¹⁸¹ Material utilizado nas aulas de língua inglesa do curso de Letras do qual são alunos.

TABELA 1 - PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FAIXA DE FREQUÊNCIA

Faixa de frequência (posição)	BNC		COCA	
	Palavras	% de palavras do total ¹⁸²	Palavras	% de palavras do total
Até 1000 ^a	<i>please, call, ask, bring, things, maybe, brother, also, need, small, big, can, red, go, meet, station</i> (16 palavras)	47	<i>call, ask, bring, things, store, blue, maybe, brother, also, need, small, big, kids, can, red, go, meet, station</i> (18 palavras)	53
1000 ^a a 2000 ^a	<i>store, fresh, blue, plastic, kids, bags, train</i> (7 palavras)	20,5	<i>please, fresh, snow, thick, plastic, bags, train</i> (7 palavras)	20,5
2000 ^a a 3000 ^a	<i>snow, thick, cheese</i> (3 palavras)	9	<i>toy, cheese</i> (2 palavras)	6
3000 ^a a 4000 ^a	<i>toy</i> (1 palavra)	3	<i>snake</i> (1 palavra)	3
4000 ^a a 5000 ^a	-	0	<i>spoons</i> (1 palavra)	3
Acima de 5000 ^a	<i>spoons, peas, slabs, snack, snake, frog, scoop</i> (7 palavras)	20,5	<i>peas, slabs, snack, frog, scoop</i> (5 palavras)	14,5

4.1.2.2 Falantes

Os falantes do *Accent Archive* que produziram os estímulos de percepção em inglês foram dois para cada uma das nacionalidades/línguas maternas escolhidas, um homem e uma mulher.

Segundo informações do próprio site, cada falante foi gravado após ler silenciosamente o parágrafo e sanar eventuais dúvidas relacionadas a vocabulário. A gravação foi realizada numa sala silenciosa, com os sujeitos sentados e a uma distância de 20 a 25 cm do microfone.

Para participar do *Accent Archive*, os sujeitos deveriam previamente ter respondido a sete perguntas, cujas respostas indicam detalhes particulares de cada um. As perguntas são:

1. Onde você nasceu?¹⁸³

¹⁸² O total de palavras de conteúdo aqui considerado para cálculo do percentual foi de 34 palavras, pois a palavra *things* aparece duas vezes, os números não aparecem no BNC (são três números: *six, five, three*), então não foram aqui considerados (apesar da alta frequência), e os nomes não aparecem em nenhum dos dois *corpora* (são três: *Stella, Bob e Wednesday*).

¹⁸³ Em língua inglesa, as perguntas são as seguintes: 1. *Where were you born?* 2. *What is your native language?* 3. *What other languages besides English and your native language do you know?* 4. *How old are you?* 5. *How old were you when you first began to study English?* 6. *How did you learn English? (academically or naturalistically)* 7. *How long have you lived in an English-speaking country? Which country?*

2. Qual sua língua nativa?
3. Quais outras línguas além de inglês e sua língua nativa você conhece¹⁸⁴?
4. Qual a sua idade?
5. Qual a sua idade quando você começou a estudar inglês?
6. Como você aprendeu inglês? (academicamente ou naturalmente)
7. Há quanto tempo você mora num país de língua inglesa? Que país?

As respostas aparecem juntamente com o áudio do texto lido, na página do site, o que ajudou na escolha dos sujeitos de cada uma das quatro línguas maternas. No arquivo, a busca pode ser feita por língua materna, além de outras formas de restringir a amostragem.

Para este trabalho de pesquisa, buscou-se falantes jovens, cuja idade era bastante similar à dos seus respectivos ouvintes, e que eram oriundos de regiões próximas em seus países de origem. Além disso, deu-se preferência aos falantes que não conhecessem outras línguas estrangeiras além da língua inglesa, e que, à exceção do grupo de americanos, houvessem aprendido a língua inglesa em ambiente escolar, tivessem idades próximas, e morassem por um menor tempo possível em países onde o inglês fosse a língua materna.

4.1.2.2.1 Falantes de japonês¹⁸⁵

Dos 18 falantes de japonês cadastrados no site, 17 reportaram terem nascido no Japão. Desses, sete são homens (41,18%) e 10 são mulheres (58,82%). Os escolhidos são de Tóquio, a capital do país e seu maior centro financeiro, e também adultos jovens (20 e 27 anos). Ambos também iniciaram seus estudos de inglês na adolescência e moravam nos Estados Unidos de 9 a 16 meses. Suas características aparecem no Quadro 7.

¹⁸⁴ A pergunta é exatamente esta: que línguas “conhece”, e não, que línguas “fala”. Apesar de essa ser uma limitação desse banco de dados, optou-se pela escolha de pessoas que preferencialmente não “conhecessem” outras línguas.

¹⁸⁵ Foi o primeiro grupo de produção analisado. O grupo de produção dos japoneses foi o apresentado na qualificação deste trabalho de pesquisa, e por este motivo os dados a ele referentes aparecem em primeiro lugar a partir desta seção. Os demais grupos aparecerão em ordem alfabética: alemães, americanos, chineses.

Informante / Sexo	# 4, masculino	# 2, feminino
Local de nascimento	Tokyo	Tokyo
Língua materna	japonês	japonês
Outra(s) Língua(s)	nenhuma	nenhuma
Idade	20	27
Idade quando começou a estudar inglês	15	12
Maneira como aprendeu inglês	academicamente	academicamente
Residência em país falante de inglês	EUA	EUA
Tempo de residência em país falante de inglês	0,75 anos	1,3 anos

QUADRO 7 – CARACTERÍSTICAS DOS FALANTES JAPONESES
 FONTE: WEINBERGER, 2013.

4.1.2.2.2 Falantes de alemão

Dos 29 falantes de alemão cadastrados no *Accent Archive*, 20 reportaram terem nascido na Alemanha. Destes, oito são homens (40%) e 12 são mulheres (60%). A dificuldade, no caso desse grupo de falantes, foi que majoritariamente declararam conhecer mais de uma língua, além da língua inglesa, o que restringiu bastante a busca. O par de falantes escolhidos é de estados vizinhos (Hessen e Nordrhein-Westfalen), de cidades que distam apenas 150 km, numa região bastante industrializada no centro-oeste da Alemanha, e suas características aparecem no Quadro 8.

Aqui também a escolha foi geográfica, além de similaridade de características pessoais e linguísticas: ambos são adultos jovens (19 e 22 anos), começaram a aprender a língua inglesa ainda na infância, academicamente, além de estarem nos Estados Unidos há pouco tempo – 1 a 2 meses – na época da coleta dos dados. Ambos declararam conhecer latim, que é basicamente de registro escrito e não oral.

Informante / Sexo	# 9, masculino	# 19, feminino
Local de nascimento	Wuppertal, Nordrhein-Westfalen	Offenbach, Hessen
Língua materna	alemão	alemão
Outra(s) Língua(s)	latim ¹⁸⁶	latim
Idade	22	19
Idade quando começou a estudar inglês	8	11
Maneira como aprendeu inglês	academicamente	academicamente
Residência em país falante de inglês	EUA	EUA
Tempo de residência em país falante de inglês	0,2 anos	0,1 anos

QUADRO 8 – CARACTERÍSTICAS DOS FALANTES ALEMÃES
 FONTE: WEINBERGER, 2013.

4.1.2.2.3 Americanos falantes de inglês

No caso da língua inglesa, são encontrados dados de 473 falantes. Desses, 269 (56,87%) são do sexo masculino. Se a pesquisa for limitada a falantes de inglês nascidos nos Estados Unidos, o objetivo no caso deste trabalho, de 473 o número total cai para 294, sendo 163 homens (55,44%) e 131 mulheres (44,56%).

Com base nas respostas obtidas do questionário respondido por cada falante, as suas características constam no Quadro 9.

Informante / Sexo	# 88, masculino	#237, feminino
Local de nascimento	Grand Rapids, Michigan	Jeffersonville, Ohio
Língua materna	inglês	inglês
Outra(s) Língua(s)	nenhuma	espanhol
Idade	18	22
Idade quando começou a estudar inglês	0	0
Maneira como aprendeu inglês	natural	natural
Residência em país falante de inglês	EUA	EUA
Tempo de residência em país falante de inglês	18	22

QUADRO 9 – CARACTERÍSTICAS DOS FALANTES AMERICANOS
 FONTE: WEINBERGER, 2013.

¹⁸⁶ No caso dos vinte falantes de alemão nascidos na Alemanha e cadastrados no site, o curioso é que seis deles (30%) reportaram conhecer latim.

A escolha desses dois falantes teve a validação de uma falante nativa dos EUA, professora assistente de língua inglesa da Fundação Fulbright, que se encontrava em atividade durante o ano de 2012 na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O motivo dessa validação foi evitar variedades de inglês americano com sotaques que muito destoassem do GA – *General American*¹⁸⁷, a variedade mais utilizada para fins de pesquisa, apesar de terem sido escolhidos falantes originários do meio-oeste. Além disso, a falante #237 declarou conhecimento da língua espanhola, e então se verificou também a não existência de sotaque espanhol na sua fala. Ambos os informantes eram adultos jovens (18 e 22 anos), residentes nos EUA desde o nascimento.

4.1.2.2.4 Chineses falantes de mandarim

Dos 48 falantes de mandarim do acervo do *Accent Archive*, apenas 37 reportaram terem nascido na China. Destes, 14 são homens (37,84%) e 23 são mulheres (62,16%).

Sendo a China um país de dimensões continentais, e como esses 37 falantes cadastrados no *Accent Archive* são oriundos de diversas regiões, a opção foi feita pela região leste, mais desenvolvida economicamente, especificamente a cidade de Hangzhou, província Jiangsu e vizinha à metrópole de Shanghai, a cidade mais populosa da China, e que goza de status de província. As características do par encontram-se no Quadro 10.

No caso dos falantes de mandarim, ambos adultos jovens com exatamente a mesma idade (21 anos), buscou-se também similaridade de características ligadas ao conhecimento de línguas – ambos conheciam apenas o mandarim, e aprenderam inglês por instrução formal quando já haviam saído ou estavam saindo da infância. Considerando esses fatos e o de que se procuravam falantes de cidades próximas e da região leste da China, a única opção de falante do sexo masculino foi o falante #44, que na época da coleta dos dados residia nos Estados Unidos havia 1,5 anos.

¹⁸⁷ GA, ou *General American*, de acordo com CARR (1999) é uma idealização de um grupo de sotaques cujos falantes habitam uma vasta região dos EUA – excluem-se aí os sotaques do leste e do sul – normalmente citado como o sotaque do meio-oeste. Interessante o fato dessa classificação não se basear na classe social dos falantes.

Informante / Sexo	# 44, masculino	# 24, feminino
Local de nascimento	Hangzhou, Zhejiang	Shanghai
Língua materna	mandarim	mandarim
Outra(s) Língua(s)	nenhuma	nenhuma
Idade	21	21
Idade quando começou a estudar inglês	16	10
Maneira como aprendeu inglês	academicamente	academicamente
Residência em país falante de inglês	EUA	-
Tempo de residência em país falante de inglês	1,5 anos	-

QUADRO 10 – CARACTERÍSTICAS DOS FALANTES CHINESES
 FONTE: WEINBERGER, 2013.

4.2 TESTES DE PERCEPÇÃO

Considerando-se a questão da utilização da língua inglesa por diferentes nações como língua preferencial de interação, e que este trabalho busca verificar como brasileiros, falantes de PB, percebem a língua inglesa nesse status de *lingua franca*, eles serão, portanto, os ouvintes. Houve também um grupo de ouvintes americanos, que constituíram o grupo de validação, cujos resultados não foram, no entanto, considerados para efeitos de análise.

4.2.1 Ouvintes americanos - grupo de validação

Para se proceder à validação do teste, especialmente no que diz respeito à divisão do texto que os falantes leram em 11 trechos ou excertos, como serão chamados a partir daqui, o teste de percepção foi aplicado a seis americanos, cinco dos quais nascidos nos Estados Unidos, e um no México. Eles estavam há menos de um mês no Brasil, participando de um curso de Português oferecido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (BECKER *et al.*, 2012). A fim de se conseguir dados mais precisos a respeito de cada um desses informantes (e visando a outros trabalhos de pesquisa futuros dentro daquela universidade), foi solicitado a eles também o preenchimento de um questionário em que as perguntas focavam questões sobre o conhecimento linguístico de cada um, como língua materna, conhecimento eventual de português, e/ou outras línguas (APÊNDICE 1).

A faixa etária do grupo era de 23 a 55 anos, todos do sexo feminino, do estado do Texas (exceto a mexicana), porém de cidades diversas. Corroborando o fato de que a imigração mexicana no estado do Texas é vultosa, três pessoas declararam ter a língua espanhola como língua materna. Os demais declararam que a língua materna era o inglês. Em relação a conhecimento de outras línguas, além de inglês e espanhol (pois todos falavam inglês), apenas uma pessoa declarou não ter conhecimento nenhum de espanhol. Nenhum declarou conhecimento ou contato prévio algum com a língua portuguesa, e também não eram da área de Letras, sendo, portanto, ouvintes leigos. Os ouvintes nesse teste de validação não ouviram as produções de seus compatriotas americanos¹⁸⁸, tendo cada um deles ouvido um dos demais seis falantes (dois japoneses, dois chineses e dois alemães). Os resultados encontram-se nas tabelas dos resultados dos ouvintes brasileiros, com o título “validação”, e não foram considerados para fins de análise dos dados. O formulário de avaliação traduzido para a língua inglesa encontra-se no Apêndice 2.

4.2.2 Ouvintes brasileiros

Os ouvintes brasileiros são, como citados na introdução deste capítulo, alunos de cursos de Letras com nível de língua inglesa correspondente a um mínimo de 450 horas de instrução, que corresponde a três dos quatro níveis de língua inglesa oferecidos no curso de Letras em questão. O último nível de instrução de língua inglesa é de 90 horas, por isso o valor de 540 horas de aula (que corresponde ao total de instrução de aulas de língua) se repete para diversos dos ouvintes. Alguns deles prestaram exame de suficiência¹⁸⁹ para um ou mais níveis de língua, porém no mínimo, devem ter cursado ou terem sido dispensados o equivalente a 450 horas de instrução. A escolha de alunos do curso de Letras, além de ser de ordem prática, pois temos mais contato com esses usuários da língua, leva em consideração o fato de que não são ouvintes leigos, e podem, portanto, prestar mais atenção a detalhes fonéticos que serão úteis quando da análise do porquê da

¹⁸⁸ As produções dos dois americanos obtidas no *Accent Archive* haviam já sido validadas quando os mesmos foram escolhidos como produtores dos estímulos de percepção pela professora assistente da Fundação Fulbright, conforme a seção 4.1.2.2.1.

¹⁸⁹ Esse fato estará indicado nos quadros de características dos ouvintes, que aparecem nos Apêndices, pela abreviatura “suf.” colocada entre parênteses.

inteligibilidade ou não - entendimento ou não¹⁹⁰ - de algumas porções da fala. São dez ouvintes para cada um dos oito textos produzidos pelos falantes das diferentes L1s.

Para se ter uma ideia da trajetória em termos de aprendizagem da língua inglesa e conhecimento de outras línguas de cada um desses informantes, a cada um foi aplicado um questionário (APÊNDICE 3) antes do teste de percepção. Com as informações de cada um, foi possível traçar um perfil desses informantes, por grupo de produção. A faixa etária é uniforme – todos são adultos jovens, com média de idade de 22,3 anos, tal qual a faixa dos falantes que eles analisaram (cuja média de idade era de 21,2 anos quando sua participação foi registrada pelo *Accent Archive*). Todos são brasileiros, e a escolha falante-informante foi absolutamente aleatória. A maioria dos ouvintes foi do sexo feminino, 59 do total de 80, o que corresponde a 73,75%, e que espelha uma característica do próprio curso de Letras em questão, cuja maioria é de estudantes do sexo feminino¹⁹¹. Por sua participação, cada ouvinte recebeu um livro – romance - de língua inglesa.

Testes de proficiência com os ouvintes haviam sido realizados em experimentos piloto (BECKER, 2011, p. 2797-2800), porém mostraram-se de pouca eficácia, pois avaliavam habilidades ligadas não necessariamente à oralidade. Cogitou-se também a possibilidade de um teste de proficiência oral, ligada basicamente à produção dos ouvintes acadêmicos, mas como não há necessariamente uma relação biunívoca entre produção e percepção, esta possibilidade também foi abandonada. Optou-se, então, por levar-se apenas em consideração a carga horária de instrução formal em inglês que haviam recebido (deve-se considerar que os níveis de aproveitamento das aulas tende a variar de aluno a aluno), e estabelecer-se uma linha de corte. Esta linha de corte correspondeu a 50% do valor da inteligibilidade média dos americanos (ouvintes do grupo de validação) para cada grupo de produção, isto é, a média aritmética dos valores percentuais de inteligibilidade obtidos pelo falante do sexo masculino e pela falante do sexo feminino de cada grupo de produção, validados cada um por um ouvinte americano.

¹⁹⁰ Apesar de diversos deles já estarem familiarizados com a ideia do construto 'inteligibilidade', evitou-se usar o termo, como propõe Isaacs (2008b, p.29), para evitar ser causa de confusão ou eventuais julgamentos tendenciosos.

¹⁹¹ No segundo semestre de 2012 era de 70% a proporção de estudantes do sexo feminino no curso de Letras da UTFPR (dados fornecidos pela coordenação).

4.2.2.1 Ouvintes do grupo de falantes japoneses

No Apêndice 4 encontram-se os dados completos referentes aos 20 ouvintes dos falantes japoneses, tendo sido numerados de 1 a 10 para o falante do sexo masculino, e de 1 a 10 para a falante do sexo feminino. Os que foram submetidos ao teste ouvindo o falante do sexo masculino, são definidos como “Jh n”, sendo que “J” refere-se ao falante japonês, “h” significando ter sido o falante do sexo masculino e “n”, o número do ouvinte em questão. Os que ouviram a produção da falante do sexo feminino serão identificados por “Jm n”, em que o “m” significa que se trata da falante do sexo feminino. Dos 20 ouvintes deste grupo, 15 são mulheres e 5 são homens.

Dois ouvintes do falante japonês foram descartados, assim como um ouvinte da falante japonesa, pois o percentual de palavras totais reconhecidas corretamente - a inteligibilidade - ficou abaixo da linha de corte de 50% da inteligibilidade média obtida pelos americanos do grupo de validação (conforme seção 4.2.1), cujo valor foi de 80,4% (79,7% para o falante homem e 81,4% para a falante mulher, o percentual mais baixo do teste para validação dentre todos os quatro grupos de produção). Desta forma, outros ouvintes foram coletados de modo que os 20 ouvintes deste grupo obtivessem um percentual de inteligibilidade acima de 50% da inteligibilidade média dos americanos.

A faixa etária dos ouvintes variou de 19 a 33 anos. A média de idade dos ouvintes do falante (que tinha 20 anos) foi de 21,1 anos, enquanto que a média de idade dos ouvintes da falante (que tinha 27 anos) foi de 23,9 anos, com uma média geral de idade dos ouvintes deste grupo de produção de 22,5 anos. Todos os ouvintes haviam estudado a língua inglesa na escola regular, onde as habilidades de produção e compreensão escrita (escrita e leitura, respectivamente) tendem a ser – e foram - as mais trabalhadas. Como acadêmicos do curso de Letras, 80% declarou ter contato com outras línguas, conforme a Tabela 2, mas apenas os ouvintes Jh 10 e Jm 9 declararam ter fluência na língua alemã e francesa respectivamente.

TABELA 2 - OUVINTES DOS FALANTES JAPONESES E SEU CONTATO COM LÍNGUAS

Língua mencionada (além da língua inglesa)	Número de ouvintes (de um total de 20)	% de ouvintes ¹⁹²
Espanhol	13	65
Francês	6	30
Alemão	2	10
Italiano	2	10
Japonês	1	5
Libras	1	5

Todos declararam utilizar a língua inglesa em conversas, a maioria das quais com os próprios colegas do curso, ou nas aulas, como alunos e/ou professores. Dos 20 ouvintes, 8 declararam utilizar a língua inglesa com falantes não nativos, através das mídias sociais como o *facebook*, ou participando de fóruns, porém a periodicidade é restrita a uma ou duas vezes ao mês, sendo que apenas um ouvinte (Jh 2) diz participar de fóruns várias vezes ao dia. O fato de ouvirem música foi unanimidade entre os ouvintes deste grupo, sendo que apenas dois comentaram ouvir música apenas uma vez por semana (Jm1 e Jm 2), tendo os demais declarado ouvirem músicas em língua inglesa diariamente, alguns indicando inclusive o período de duas a três horas por dia. Esse fato pode ser um fator importante quando se leva em consideração a grande quantidade de *input* a que são submetidos.

4.2.2.2 Ouvintes do grupo de falantes alemães

No Apêndice 5 encontram-se os dados completos referentes aos ouvintes dos falantes alemães, tendo sido numerados de 1 a 10 para o falante do sexo masculino, e de 1 a 10 para a falante do sexo feminino. Os que foram submetidos ao teste ouvindo o falante do sexo masculino, são definidos como “Alh n”, sendo que “Al” refere-se ao falante alemão, “h” significando ter sido o falante do sexo masculino e “n”, o número do ouvinte em questão. Os que ouviram a produção da falante do sexo feminino serão identificados por “Alm n”, em que o m significa que é a falante. O grupo de ouvintes era composto por 16 mulheres e 4 homens.

¹⁹² Diversos ouvintes declararam ter contato com mais de uma língua estrangeira, por isso a somatória dos percentuais estar acima de 100%. Isso se repetirá com os ouvintes dos demais grupos de produção.

Um ouvinte do falante alemão foi descartado, assim como três ouvintes da falante alemã, pois o percentual de palavras totais reconhecidas corretamente - a inteligibilidade - ficou abaixo da linha de corte de 50% da inteligibilidade média obtida pelos americanos do grupo de validação, cujo valor foi de 97,8% (97,1% para o falante homem e 98,5% para a falante mulher). Desta forma, outros ouvintes foram coletados de modo que os 20 ouvintes deste grupo obtivessem um percentual de inteligibilidade acima da linha de corte.

A faixa etária dos ouvintes variou de 19 a 32 anos. A média de idade dos ouvintes do falante (que tinha 22 anos) foi de 22 anos, enquanto que a média de idade dos ouvintes da falante (que tinha 19 anos) foi de 24,1 anos, com uma média geral de idade dos ouvintes deste grupo de produção de 23 anos. Todos haviam estudado a língua inglesa na escola regular, e a leitura foi a habilidade declarada como a mais trabalhada pela maioria (apenas dois ouvintes citaram a escrita – um dos quais juntamente com a leitura -, e dois citaram a compreensão oral (*listening*)). O contato com outras línguas foi declarado por 75% dos ouvintes, conforme a Tabela 3, mas apenas os ouvintes Alm5 e Alm 6 declararam ter fluência na língua espanhola.

TABELA 3 - OUVINTES DOS FALANTES ALEMÃES E SEU CONTATO COM LÍNGUAS

Língua mencionada (além da língua inglesa)	Número de ouvintes (de um total de 20)	% de ouvintes
Francês	8	40
Espanhol	5	25
Alemão	3	15
Italiano	1	5
Mandarim	1	5
Polonês	1	5

Todos declararam utilizar a língua inglesa em conversas, mas apenas dois ouvintes, Alm3 e Alm 4, declaram ter apenas conversas em inglês com falantes de outros países onde o inglês não é a língua materna uma vez por semana (em ambientes virtuais como fóruns ou mídias sociais). Os demais citam conversas com colegas brasileiros no contexto escolar (aulas, onde atuam como alunos e/ou professores). A música também é bastante relevante em termos de *input* linguístico, pois dos 20 ouvintes deste grupo, todos ouvem músicas em inglês, e para 16 deles esse é um hábito diário.

4.2.2.3 Ouvintes do grupo de falantes americanos

No Apêndice 6 encontram-se os dados completos referentes aos ouvintes dos falantes americanos, tendo sido numerados de 1 a 10 para o falante do sexo masculino, e de 1 a 10 para a falante do sexo feminino. Os que foram submetidos ao teste ouvindo o falante do sexo masculino, são definidos como “Amh n”, sendo que “Am” refere-se ao falante americano, “h” significando ter sido o falante do sexo masculino e “n”, o número do ouvinte em questão. Os que ouviram a produção da falante do sexo feminino serão identificados por “Amm n”, em que o m significa que é a falante. Este grupo de ouvintes era composto por 7 homens e 13 mulheres.

Três ouvintes do falante americano do sexo masculino foram descartados, com inteligibilidade abaixo de 50%. Desta forma, outros ouvintes foram coletados para compor o grupo de 20 ouvintes com inteligibilidade acima da linha de corte.

A faixa etária dos ouvintes variou de 19 a 29 anos. A média de idade dos ouvintes do falante (que tinha 18 anos) foi de 22,3 anos, enquanto que a média de idade dos ouvintes da falante (que tinha 22 anos) foi de 23 anos, com uma média geral de idade dos ouvintes deste grupo de produção de 22,6 anos. Um dos ouvintes apenas (Amh 2) não havia estudado a língua inglesa na escola regular (estudou espanhol), e a leitura foi a habilidade declarada como a mais trabalhada por 17 dos 20 ouvintes (85%). Os dois ouvintes restantes (desconsiderando o ouvinte Amh 2) citaram a escrita. O contato com outras línguas foi declarado por 11 dos 20 ouvintes (55%), conforme a Tabela 4, e dois ouvintes declararam ter fluência em espanhol: Amh 2 e Amm 3 (Amh 2, que disse também ter fluência “razoável” em francês e esperanto).

TABELA 4 - OUVINTES DOS FALANTES AMERICANOS E SEU CONTATO COM LÍNGUAS

Língua mencionada (além da língua inglesa)	Número de ouvintes (de um total de 20)	% de ouvintes
Espanhol	10	50
Francês	5	25
Italiano	2	10
Alemão	1	5
Esperanto	1	5

Todos declararam utilizar a língua inglesa em conversas, e três ouvintes apenas (Amh 3, Amm1 e Amm 9), declaram ter conversas em inglês com falantes de

outros países onde o inglês não é a língua materna uma vez por semana (em ambientes virtuais). Todos citam conversas com colegas brasileiros no contexto escolar (aulas, onde atuam como alunos e/ou professores). A música também é bastante relevante em termos de *input* linguístico, pois dos 20 ouvintes deste grupo, todos ouvem músicas em inglês, e para 17 deles esse é um hábito diário (chegando a 4 a 6 horas diárias no caso do ouvinte Amm 2), e para os três outros, semanal.

4.2.2.4 Ouvintes do grupo de falantes chineses

No Apêndice 7 encontram-se os dados completos referentes aos ouvintes dos falantes chineses, tendo sido numerados de 1 a 10 para o falante do sexo masculino, e de 1 a 10 para a falante do sexo feminino. Os que foram submetidos ao teste ouvindo o falante do sexo masculino, são definidos como “Ch n”, sendo que “C” refere-se ao falante chinês, “h” significando ter sido o falante do sexo masculino e “n”, o número do ouvinte em questão. Os que ouviram a produção da falante do sexo feminino serão identificados por “Cm n”, em que o m significa que é a falante. O grupo de ouvintes era composto por 5 homens e 15 mulheres.

Nenhum ouvinte dos falantes chineses foi descartado. O valor da inteligibilidade média obtida pelos americanos do grupo de validação foi de 94,9% (98,5% para o falante homem e 91,3% para a falante mulher).

A faixa etária dos ouvintes variou de 18 a 23 anos. A média de idade dos ouvintes do falante (que tinha 21 anos) foi de 20,9 anos, enquanto que a média de idade dos ouvintes da falante (que tinha 21 anos) foi de 21,2 anos, com uma média geral de idade dos ouvintes deste grupo de produção de 21 anos. Todos haviam estudado a língua inglesa na escola regular, e a leitura foi a habilidade declarada como a mais trabalhada por 14 dos 20 ouvintes (70%). Cinco ouvintes citaram a escrita, e dois citaram a compreensão oral (*listening*), um dos quais citou a compreensão oral juntamente com a leitura. O contato com outras línguas foi declarado por 80% dos ouvintes, com uma diversidade bastante considerável, conforme mostra a Tabela 5, e cinco ouvintes declararam ter fluência em outra língua: Ch 3, italiano; Ch 5, Libras; Cm 3, espanhol; Cm 4, francês; Cm 6, italiano.

TABELA 5 - OUVINTES DOS FALANTES CHINESES E SEU CONTATO COM LÍNGUAS

Língua mencionada (além da língua inglesa)	Número de ouvintes (de um total de 20)	% de ouvintes
Espanhol	9	45
Francês	5	25
Alemão	3	15
Italiano	2	10
Libras	2	10
Árabe	1	5
Coreano	1	5
Japonês	1	5
Ucraniano	1	5

Três ouvintes declararam não utilizar a língua inglesa em conversas (Ch 6, Ch 10 e Cm 3). Os demais citam conversas com colegas brasileiros no contexto escolar (aulas, onde atuam como alunos e/ou professores). Cinco ouvintes (Ch 2, Cm 1, Cm 4, Cm 5 e Cm10) declararam ter também conversas em inglês com falantes de outros países onde o inglês não é a língua materna (em ambientes virtuais como fóruns, *chats*, e até em aulas de português como língua estrangeira, onde a língua inglesa é usada como língua de mediação (Cm 1)). A música é bastante relevante em termos de *input* linguístico, pois dos 20 ouvintes deste grupo, todos ouvem músicas em inglês, e para 18 deles esse é um hábito diário.

4.2.3 O teste

O teste de inteligibilidade, que será detalhado nesta seção, consiste em 3 tarefas, que se encontram no formulário de avaliação (APÊNDICE 8) . Na Tarefa 1 os informantes ouvem todo o texto (os 11 excertos sem pausa, tal como foram gravados e se encontram disponíveis no site) e fazem uma análise impressionística do quanto entenderam, em percentuais. Na Tarefa 2 é feita a audição excerto a excerto, quando os ouvintes fazem a transcrição ortográfica do que entenderam. Na Tarefa 3, após lerem alguns itens que podem eventualmente vir a ter gerado problemas de inteligibilidade, ouvem pela terceira vez o texto, sem pausas, indicando quais foram os itens causadores de perda de inteligibilidade no seu caso, e a língua materna do falante, caso tenham-na reconhecido.

Os informantes foram submetidos às tarefas de percepção individualmente, utilizando um fone de ouvido acoplado diretamente ao computador da pesquisadora, e fazendo o ajuste da altura do som durante o teste de familiarização e de acordo

com as necessidades de cada um. A coleta foi realizada em salas de aula regulares, no período de julho a novembro de 2012.

O procedimento de coleta, que será descrito detalhadamente a seguir, seguiu a seguinte ordem: (1) preenchimento de questionário; (2) assinatura do termo de consentimento; (3) leitura das instruções iniciais; (4) teste de familiarização da Tarefa 1; (5) teste de familiarização da Tarefa 2; (6) Tarefa 1 do teste; (7) Tarefa 2 do teste; e (8) Tarefa 3 do teste.

Então, após o preenchimento do questionário e do termo de consentimento (que se encontra na parte final do questionário para os informantes brasileiros, no Apêndice 3, e no final do formulário de avaliação em inglês, para os americanos do grupo de validação, no Apêndice 2), foi pedido para que lessem as instruções iniciais do que seria o experimento, e tirassem eventuais dúvidas. Isso ocorreu em português para os ouvintes brasileiros, e em inglês para os americanos do grupo de validação. Iniciou-se, então, o teste de familiarização, que constava de duas tarefas apenas. Na primeira, após ouvir um texto curto, composto por apenas duas frases - *I went to the beach last Sunday; it was sunny and hot* - eles deveriam, numa escala de 0 a 100%, marcar o quanto consideravam que haviam entendido. A segunda tarefa consistia numa transcrição ortográfica após terem ouvido esse texto curto dividido em dois trechos com uma pausa entre eles controlada pela pesquisadora, e variável para cada um, tal que tivessem tempo para escrever. Esse texto foi propositalmente bastante simplificado e produzido pela própria pesquisadora com uma fala bastante cuidadosa, para tentar deixar os informantes confiantes de que o teste não apresentaria maiores dificuldades. Nesse momento, foi dito a cada um que a Tarefa 3 seria explicada após as duas primeiras do teste de percepção terem sido completadas.

Iniciou-se, então, o experimento efetivamente. A escolha dos falantes foi totalmente aleatória, e coube a cada ouvinte um falante específico, cujo número era anotado no topo da página de teste. Após terem completado as Tarefas 1 (após audição do texto sem pausas) e 2 (após audição de cada um dos onze excertos), pediu-se para iniciarem a leitura da Tarefa 3, que substituiria uma espécie de entrevista que poderia ter sido realizada no sentido de analisar o que os havia levado ao não entendimento (exatamente essas foram as palavras utilizadas) de partes do texto em questão (os itens foram adaptados de Isaacs, 2008b). Pediu-se também que esclarecessem eventuais dúvidas que surgiram com a leitura. Então,

com algumas das questões que poderiam ser causas de não inteligibilidade em mente, ouviram mais uma vez o texto (pela terceira vez), desta vez sem pausas, para então procederem ao preenchimento dos itens da Tarefa 3. Inicialmente assinalaram alguns e fizeram comentários por escrito nas observações reservadas a cada item (estimulados pela pesquisadora). Depois, procederam à classificação dos itens de acordo com a ordem de importância para o seu entendimento, sendo 1 o mais importante, isto é, o fator principal para a não inteligibilidade, e assim por diante. Foi deixado claro para os informantes que eles não necessitariam preencher todos os itens da Tarefa 3, mas somente aqueles que julgassem relevantes.

Como última questão, apenas como curiosidade, e sem nenhuma pretensão de se efetuar julgamento de valor com relação à produção dos falantes, pediu-se para que os informantes, se soubessem, dissessem qual era a língua materna do falante que lhe coube, sem qualquer comentário sobre se o falante tinha o inglês como L1 ou não.

Terminado o teste perceptual, foi mostrado o texto aos informantes, excerto por excerto, foram feitos comentários a respeito de partes que a eles tinham se apresentado como problemas ligados à falta de inteligibilidade, e esclarecido qual a nacionalidade do falante e o objetivo da presente pesquisa. Foi-lhes também questionado se havia alguma palavra de significado desconhecido para eles, e se usaram alguma estratégia particular para conseguir facilitar o entendimento – aumentar a inteligibilidade – do texto em questão.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Tanto dados qualitativos (Tarefas 2 e 3) como dados quantitativos (Tarefas 1 e 2) foram coletados simultaneamente. Após a coleta, foi realizada a tabulação dos resultados nos quadros excertos x falantes, com cada excerto de cada falante sendo mostrado, assim como sua transcrição fonética, e a transcrição ortográfica de cada um dos ouvintes que ouviram aquele específico falante, inclusive a do membro do grupo de validação (o falante americano).

Após o preenchimento desse quadro, foi feita a tabulação dos resultados através de uma tabela comparativa para cada falante mostrando os resultados, ouvinte a ouvinte, das Tarefas 1 e 2 (T1 e T2), em que consta além do percentual de

entendimento que o ouvinte acreditava ter (Tarefa 1), o número total de acertos (palavras de conteúdo + funcionais) e seu percentual (percentual de inteligibilidade, portanto), número de acertos das palavras de conteúdo apenas e seu percentual, número de acertos das palavras funcionais apenas e seu percentual. Foram tabulados também o número total de erros para cada categoria (palavras totais, de conteúdo e funcionais) e seus respectivos percentuais para facilitar a visualização dos problemas de inteligibilidade, que serão comentados um a um quando da análise das palavras de conteúdo. A Figura 5 mostra a forma como foi concebida essa tabulação. Para fins de exemplo, utilizou-se o falante japonês (notação “Jh n”, conforme explicado em 4.2.1.1), e o termo “validação” diz respeito ao resultado do ouvinte americano:

T 1		T 2											
		Total de palavras: 69				Total de palavras de conteúdo: 41				Total de palavras funcionais: 28			
Falante #4	% Int.	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros
Validação*													
Jh n													

FIGURA 5 - RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2

Todas as tarefas estão ligadas ao construto inteligibilidade, no entanto a Tarefa 2 (percentual de entendimento), está diretamente ligada à definição que orientou este trabalho de pesquisa, que é o de Munro e Derwing (1995b, p. 291),

*A inteligibilidade refere-se à extensão na qual uma produção é entendida de fato. A inteligibilidade tanto de fala normal quanto patológica pode ser avaliada apresentando aos ouvintes palavras, sentenças ou unidades mais longas, e pedindo para eles escreverem, em ortografia padrão, o que eles ouviram.*¹⁹³

Procedeu-se à contagem de palavras corretas, isto é, palavras iguais às do texto ouvido. Os mesmos autores, em outro experimento (DERWING; MUNRO, 1997), fizeram a distinção entre erros, categorizando-os como triviais (como por exemplo, correção de pequenos erros gramaticais, plurais) e não triviais, o que foi

¹⁹³ *Intelligibility refers to the extent to which an utterance is actually understood. The intelligibility of both normal and pathological speech may be assessed by presenting listeners with words, sentences, or longer units, and asking them to write, in standard orthography, what they have heard.*

também feito nesta pesquisa. Os erros cometidos na transcrição ortográfica e considerados triviais aparecerão marcados em cada caso, nos respectivos apêndices, porém não serão considerados problemas de inteligibilidade, e não serão computados.

No prosseguimento da análise dos dados, fez-se a avaliação detalhada das palavras de conteúdo de cada excerto. Foram tabulados os acertos e percentuais de acertos (inteligibilidade, portanto) e erros e respectivos percentuais para cada palavra, para cada falante do grupo de produção (o do sexo masculino e o do sexo feminino) e para os dois em conjunto (total). O número de erros de cada palavra irá auxiliar quando da análise das palavras por faixa de inteligibilidade. A Figura 6 indica como ocorreu essa tabulação, apenas para o falante japonês do sexo masculino, excerto 1, como exemplo:

Excertos	Palavras Conteúdo	Falante # 4 (homem)			
		Nº Acertos	% Acertos	Nº Erros	% Erros
1	Please				
	call				
	Stella				

FIGURA 6 – RESULTADOS DA INTELIGIBILIDADE DAS PALAVRAS DE CONTEÚDO

A análise por grupo de produção (americanos, alemães, chineses e japoneses) foi, portanto, de 1380 palavras (69 palavras existentes no texto x 20 ouvintes), sendo que cada palavra foi avaliada por 10 ouvintes para o falante do sexo masculino e 10, para a representante do sexo feminino. Portanto, para os quatro grupos de produção o total de palavras analisadas foi de 5.520.¹⁹⁴ Uma das possibilidades deste estudo, se bem que não definida como um objetivo específico pelo fato do número de ouvintes ser limitado a dez para cada falante, é verificar se a variável gênero é significativa em estudos de inteligibilidade, pois os estudos avaliados até aqui não comentam essa questão.

Procedeu-se então à análise qualitativa dos eventuais problemas específicos de inteligibilidade ligados a cada grupo de produção de acordo com a avaliação dos falantes de PB.

¹⁹⁴ Não estão sendo consideradas aqui as análises do grupo de americanos de validação, que totalizam mais 414 palavras.

Fez-se então um comparativo, também através de tabelamento, dos resultados da Tarefa 1, que pedia para o ouvinte, impressionisticamente apenas, avaliar o percentual que acreditava entender do texto, com a Tarefa 2, que, através da transcrição ortográfica, definia efetivamente o que foi ou não entendido.

Procedeu-se então à avaliação da Tarefa 3, em que os ouvintes tinham que apontar os itens que julgavam terem comprometido a inteligibilidade do texto (sem o uso específico do termo “inteligibilidade”, mas usando-se a palavra “entendimento”), e em seguida definir sua ordem de importância. Por último, os ouvintes tentavam definir qual era a língua materna do falante.

Após a análise de cada um dos quatro grupos de produção, foi feito um estudo comparativo entre os quatro, seguindo basicamente a mesma sequência de análise a que os grupos individualmente foram sujeitos.

4.4 ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise estatística foi efetuada através da utilização do software SPSS 17.0.

Os testes utilizados, visto que tendo sido verificados os valores de curtose e simetria, a distribuição dos dados mostrou-se não-paramétrica, foram os seguintes (MARTINS, 2011):

- teste de Wilcoxon para *designs* intrassujeitos para amostras relacionadas (isto é, comparações de resultados dentro de um mesmo grupo) com variáveis de dois níveis;
- teste de Mann-Whitney para comparações intersujeitos para amostras independentes (grupos diferentes) com variáveis de dois níveis (dois grupos);
- teste de Kruskal-Wallis para comparações intersujeitos para amostras independentes (grupos diferentes) com variáveis de mais de 3 níveis (optou-se por este teste por este trabalho investigar 4 grupos de produção diferentes).

No próximo capítulo, Capítulo 5, serão mostrados os resultados obtidos, além dos comentários pertinentes caso a caso, de acordo com a metodologia de pesquisa apresentada neste capítulo.

5 RESULTADOS

Os resultados relatados neste capítulo serão apresentados inicialmente por grupo de produção nas seguintes seções: 5.1- falantes japoneses, 5.2 - falantes alemães, 5.3 – falantes americanos, 5.4 - falantes chineses. Posteriormente, na seção 5.5, será realizada a análise e comparação entre os quatro grupos. A estrutura interna de cada uma das seções é bastante semelhante, mostrando inicialmente resultados da Tarefa 2 – a transcrição ortográfica de cada excerto do texto – através de tabelas e comentários detalhados sobre problemas de inteligibilidade ocorridos com as palavras de conteúdo (escolhidas por terem funções chave no texto), por faixas de inteligibilidade, seguida pelo resultado comparativo da Tarefa 1 quando contrastada com a Tarefa 2, e por fim os resultados da Tarefa 3.

As transcrições ortográficas dos testes de percepção da inteligibilidade realizadas pelos ouvintes brasileiros aparecem, para cada grupo de produção, excerto a excerto, e por cada um dos ouvintes individualmente, em apêndices específicos indicados ao longo das seções. Todas as palavras do excerto em questão estão escritas em itálico na primeira linha, ao lado da indicação do número do excerto, e as palavras de conteúdo estão em negrito. Na linha seguinte, aparecem as transcrições fonéticas, sendo indicado, caso a caso, se a transcrição foi fornecida pelo próprio *Accent Archive* ou não. A validação, feita por ouvinte americano no caso do grupo de japoneses, alemães e chineses, assim como as transcrições ortográficas dos ouvintes brasileiros e que vêm nas linhas abaixo, estarão em itálico e sublinhadas caso estejam em desacordo com as palavras do excerto em questão. Traços indicam que o ouvinte não conseguiu entender.

Nos comentários, os falantes de cada grupo de produção serão designados por números, de acordo com o seu número na plataforma de dados do *Speech Archive*, para que se evitem confusões que eventualmente ocorreriam se fossem tratados simplesmente de o/a falante.

Como o grupo de falantes japoneses foi o primeiro a ser analisado, esta será a análise mais detalhada, e as análises dos outros grupos, principalmente no que concerne aos comentários sobre as faixas de inteligibilidade das palavras de conteúdo serão, eventualmente, remetidas a esta primeira.

5.1 RESULTADOS RELATIVOS AOS FALANTES JAPONESES

Serão aqui apresentados os resultados obtidos com o teste de percepção a partir dos estímulos dos dois falantes de língua japonesa.

5.1.1 Resultados da Tarefa 2

As transcrições dos testes de percepção da inteligibilidade realizados com os dois falantes japoneses são mostradas no Apêndice 9. As transcrições fonéticas, no caso dos dois falantes japoneses, foram fornecidas pelo próprio *Accent Archive*.

Para facilitar a visualização dos dados e a sua análise, inclusive a estatística, uma compilação dos mesmos é mostrada na Tabela 6. Os resultados da Tarefa 1 (T1) também aparecem nessa tabela para comparação.

Houve uma predominância do padrão correto e o teste de Wilcoxon foi utilizado para verificar se as diferenças estatísticas pareadas entre os padrões de acertos e erros foi significativa. Demonstra, para os 20 ouvintes, que a diferença entre os padrões de número de acertos (média de 42,3 palavras) e número de erros (média de 26,7 palavras) do total de palavras é significativa ($Z = -3,362$; $p < 0,001$), o que quer dizer que os ouvintes não fizeram escolhas aleatórias quando da transcrição ortográfica dos excertos. O mesmo ocorreu para a diferença entre o número de acertos (média de 22,9 palavras) e número de erros (média de 18,0 palavras) das palavras de conteúdo, também significativa ($Z = -2,283$; $p = 0,022$), e para a diferença entre o número de acertos (média de 19,4 palavras) e número de erros (média de 8,6 palavras) das palavras funcionais ($Z = -3,686$; $p < 0,001$).

Também aplicando o teste de Wilcoxon para os padrões de percentual de acertos das palavras de conteúdo (média de 56,0%) e percentual de acertos das palavras funcionais (média de 69,3%), verificou-se a diferença também ser significativa ($Z = -3,622$; $p < 0,001$). Isto indica que quando os brasileiros ouvem o texto, a inteligibilidade das palavras é favorecida por elas pertencerem a uma dessas categorias de palavras especificamente (isto é, a diferença da inteligibilidade, ou percentual de palavras entendidas, é significativa): há maior inteligibilidade para as palavras funcionais.

TABELA 6 - RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: FALANTES JAPONESES

Falante	T 1				T 2				Total de palavras funcionais:				
	%	Total de palavras:		Total de palavras de conteúdo: 41		Total de palavras funcionais:		28					
#4 (homem)	Int.	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
		acer-	acer-	erros	erros	acer-	acer-	erros	erros	acer-	acer-	erros	erros
		tos	tos			tos	tos			tos	tos		
			(Int.)				(Int.)				(Int..)		
Validação*	85	55	79,7	14	20,3	30	73,2	11	26,8	25	89,3	3	10,7
Jh 1	45	43	62,3	26	37,7	24	58,5	17	41,5	19	67,9	9	32,1
Jh 2	05	44	63,8	25	36,2	22	53,6	19	46,4	22	78,6	6	21,4
Jh 3	40	43	62,3	26	37,7	23	56,1	18	43,9	20	71,4	8	28,6
Jh 4	40	45	65,2	24	34,8	22	53,6	19	46,4	23	82,1	5	17,9
Jh 5	30	33	47,8	36	52,2	17	41,5	24	58,5	16	57,1	12	42,9
Jh 6	15	32	46,4	37	53,6	17	41,5	24	58,5	15	53,6	13	46,4
Jh 7	60	53	76,8	16	23,2	28	68,3	13	31,7	25	89,3	3	10,7
Jh 8	30	31	44,9	38	55,1	16	39,0	25	61,0	15	53,6	13	46,4
Jh 9	20	40	58,0	29	42,0	20	48,8	21	51,2	20	71,4	8	28,6
Jh 10	45	40	58,0	29	42,0	20	48,8	21	51,2	20	71,4	8	28,6
Média 1 (sub- total)	33	40,4	58,5	28,6	41,5	20,9	51,0	20,1	49,0	19,6	70,0	8,4	30,0
Falante #2 (mulher)	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Int.	acer-	acer-	erros	erros	acer-	acer-	erros	erros	acer-	acer-	erros	erros
		tos	tos			tos	tos			tos	to		
			(Int.)				(Int.)				(Int.)		
Validação*	80	56	81,1	13	18,9	33	80,5	8	19,5	23	82,1	5	17,9
Jm 1	60	49	71,0	20	29,0	27	65,8	14	34,2	22	78,6	6	21,4
Jm 2	80	58	84,0	11	16,0	32	78,0	9	22,0	26	92,9	2	7,1
Jm 3	70	39	56,5	30	43,4	21	51,2	20	48,8	18	64,3	10	35,7
Jm 4	60	46	66,7	23	33,3	27	65,8	14	34,2	19	67,9	9	32,1
Jm 5	65	55	79,7	14	20,3	30	73,2	11	26,8	25	89,3	3	10,7
Jm 6	43	34	49,3	35	50,7	21	51,2	20	48,8	13	46,4	15	53,6
Jm 7	20	33	47,8	36	67,0	21	51,2	20	48,8	12	42,9	16	57,1
Jm 8	60	40	58,0	29	42,0	23	56,1	18	43,9	17	60,7	11	39,3
Jm 9	30	46	66,7	23	33,3	26	63,4	15	36,6	20	71,4	8	28,6
Jm 10	15	42	60,9	27	39,1	22	53,7	19	46,3	20	71,4	8	28,6
Média 2 (sub- total)	50,3	44,2	64,1	24,8	35,9	25,0	61,0	16,0	39,0	19,2	68,6	8,8	31,4
Média (total: h+m)	41,6	42,3	61,3	26,7	38,7	22,9	56,0	18,0	44,0	19,4	69,3	8,6	30,7
Desvio Padrão	-	7,637	-	7,637	-	4,298	-	4,298	-	3,897	-	3,897	

* Não consideradas no cálculo das médias e desvio padrão

Foi aplicado o teste de Mann-Whitney para comparações intersujeitos para amostras independentes (grupos diferentes): o grupo de ouvintes do falante #4 e o grupo de ouvintes da falante #2, dez ouvintes de cada grupo, portanto, a fim de verificar se as diferenças entre esses grupos eram significativas. Verificou-se que não são para a comparação entre o número de acertos do total de palavras entre os dois grupos de ouvintes ($Z = -1,099$; $p = 0,272$), para a comparação entre o número de acertos das palavras de conteúdo ($Z = -1,936$; $p = 0,053$) e para a comparação entre o

número de acertos das palavras funcionais ($Z = -0,191$; $p = 0,849$). Para esse grupo de produção, portanto, é possível o descarte da variável gênero dos falantes. Apesar de esse não se configurar um objetivo específico do trabalho, havia a possibilidade de que fossem significativas as diferenças de gênero (as diferenças dos padrões de resultados do falante #4 e da falante #2) quando da análise da inteligibilidade, o que, ao menos para esse grupo de produção, não ocorreu.

Percebe-se, ao menos para esse grupo de produção, que a inteligibilidade média, em termos de palavras totais corretas do texto, ficou em torno dos 60% (exatamente 61,3%), ao passo que para os falantes americanos da validação que ouviram o texto, ela foi em torno de 80% (exatamente 80,4%, na média dos dois ouvintes). O valor de quase 20 pontos percentuais (19,1%) da diferença entre a inteligibilidade média dos ouvintes brasileiros e dos ouvintes americanos – o que, em número absoluto, significa 13 palavras de um total de 69 - mantém-se praticamente também ao considerarmos apenas as palavras de conteúdo (56% de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros contra 76,8% dos americanos), entre 8 e 9 palavras de um total de 41. Para as palavras funcionais, a diferença entre os ouvintes brasileiros e os americanos da validação caiu para 16,4% (69,3% de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros contra 85,7% dos americanos), 5 palavras de um total de 28.

Para os ouvintes brasileiros, a inteligibilidade das palavras funcionais foi maior, em média, 13,3%: as palavras de conteúdo conseguiram ser inteligíveis em 56% dos casos, e as funcionais, em 69,3%. Considerando-se que as palavras de conteúdo são as que carregam o significado do enunciado – oral, neste caso - pode-se dizer que a estrutura do mesmo, neste caso dos ouvintes brasileiros e dos falantes japoneses, pode ter sido prejudicada pela falta de inteligibilidade, pois quase 50% do conteúdo ficou sem ser compreendido.

5.1.1.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo

A fim de se verificar a inteligibilidade dos itens ao nível segmental, procedeu-se à análise das palavras de conteúdo. A Tabela 7 mostra esse levantamento, considerando separadamente o falante #4 e a falante #2.

TABELA 7 – PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FALANTE JAPONÊS POR EXCERTO

Excertos	Palavras de Conteúdo	Falante # 4				Falante #2			
		Nº acertos	% acertos	Nº erros	% erros	Nº acertos	% acertos	Nº erros	% erros
1	<i>Please</i>	0	0	10	100	10	100	0	0
	<i>call</i>	0	0	10	100	10	100	0	0
2	<i>Stella</i>	1	10	9	90	1	10	9	90
	<i>Ask</i>	8	80	2	20	7	70	3	30
	<i>bring</i>	10	100	0	0	4	40	6	60
3	<i>things</i>	3	30	7	70	6	60	4	40
	<i>store</i>	9	90	1	10	5	50	5	50
4	<i>six</i>	1	10	9	90	10	100	0	0
	<i>spoons</i>	3	30	7	70	1	10	9	90
5	<i>fresh</i>	8	80	2	20	8	80	2	20
	<i>snow</i>	3	30	7	70	0	0	10	100
	<i>peas</i>	3	30	7	70	3	30	7	70
6	<i>five</i>	0	0	10	100	8	80	2	20
	<i>thick</i>	0	0	10	100	0	0	10	100
	<i>slabs</i>	0	0	10	100	0	0	10	100
	<i>blue</i>	4	40	6	60	10	100	0	0
7	<i>cheese</i>	6	60	4	40	10	100	0	0
	<i>maybe</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
	<i>snack</i>	10	100	0	0	7	70	3	30
	<i>brother</i>	6	60	4	40	7	70	3	30
8	<i>Bob</i>	5	50	5	50	6	60	4	40
	<i>also</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>need</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>small</i>	6	60	4	40	7	70	3	30
	<i>plastic</i>	7	70	3	30	7	70	3	30
9	<i>snake</i>	5	50	5	50	0	0	10	100
	<i>big</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
	<i>toy</i>	5	50	5	50	3	30	7	70
	<i>frog</i>	4	40	6	60	4	40	6	60
10	<i>kids</i>	7	70	3	30	10	100	0	0
	<i>can</i>	5	50	5	50	7	70	3	30
	<i>scoop</i>	0	0	10	100	1	10	9	90
11	<i>things</i>	4	40	6	60	5	50	5	50
	<i>three</i>	4	40	6	60	4	40	6	60
	<i>red</i>	0	0	10	100	0	0	10	100
12	<i>bags</i>	1	10	9	90	8	80	2	20
	<i>go</i>	10	100	0	0	7	70	3	30
	<i>meet</i>	7	70	3	30	7	70	3	30
	<i>Wednesday</i>	3	30	7	70	9	90	1	10
13	<i>train</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>station</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
Total: 41x10 410 palavras		207	50.5	203	49.5	250	61.0	160	39.0

Na Tabela 8 têm-se os números totais, isto é, considerando os dados obtidos com o falante #4 somados aos dados da falante #2:

TABELA 8 - PALAVRAS DE CONTEÚDO NO TOTAL POR EXCERTO: JAPONESES

Excertos	Palavras Conteúdo	Nº acertos	% acertos	Nº erros	% erros
1	<i>Please</i>	10	50	10	50
	<i>call</i>	10	50	10	50
	<i>Stella</i>	2	10	18	90
2	<i>Ask</i>	15	75	5	25
	<i>bring</i>	14	70	6	30
	<i>things</i>	9	45	11	55
3	<i>store</i>	14	70	6	30
4	<i>six</i>	11	55	9	45
	<i>spoons</i>	4	20	16	80
	<i>fresh</i>	16	80	4	20
	<i>snow</i>	3	15	17	85
	<i>peas</i>	6	30	14	70
5	<i>five</i>	8	40	12	60
	<i>thick</i>	0	0	20	100
	<i>slabs</i>	0	0	20	100
	<i>blue</i>	14	70	6	30
6	<i>cheese</i>	16	80	4	20
	<i>maybe</i>	19	95	1	10
	<i>snack</i>	17	85	3	15
	<i>brother</i>	13	65	7	35
7	<i>Bob</i>	11	55	9	45
	<i>also</i>	20	100	0	0
	<i>need</i>	20	100	0	0
	<i>small</i>	13	65	7	35
	<i>plastic</i>	14	70	6	30
8	<i>snake</i>	5	25	15	75
	<i>big</i>	18	90	2	10
	<i>toy</i>	8	40	12	60
	<i>frog</i>	8	40	12	60
	<i>kids</i>	17	85	3	15
9	<i>can</i>	12	60	8	40
	<i>scoop</i>	1	5	19	95
	<i>things</i>	9	45	11	55
10	<i>three</i>	8	40	12	60
	<i>red</i>	0	0	20	100
	<i>bags</i>	9	45	11	55
	<i>go</i>	17	85	3	15
11	<i>meet</i>	14	70	6	30
	<i>Wednesday</i>	12	60	8	40
	<i>train</i>	20	100	0	0
	<i>station</i>	20	100	0	0
TOTAL	820 palavras	457	55,7	363	44,3

A fim de se proceder a uma análise das palavras que apresentaram mais ou menos dificuldades aos falantes de PB ouvintes dos excertos produzidos pelos japoneses, essas palavras serão divididas em faixas de inteligibilidade, que serão comentadas na sua sequência. Os comentários se referem aos casos em que não houve inteligibilidade. As faixas têm variação de dez pontos percentuais: (a) acima

de 90%, (b) de 80 a 89%, (c) de 70 a 79%, (d) de 60 a 69%, (e) de 50 a 59%, (f) de 40 a 49%, (g) de 30 a 39%, (h) de 20 a 29%, (i) de 10 a 19%, e (j) abaixo de 10%.

(a) Palavras com inteligibilidade acima de 90%: *big* (90%); *maybe* (95%); *also*, *need*, *train*, *station* (100%).

A produção de algumas dessas palavras, como a dessonorização terminal em *big*, pronunciada como [bik], falta de produção do ditongo de *maybe*, e mesmo ocorrência de nasalização das vogais em *train* e *station* não impediram o entendimento dessas palavras.

(b) Palavras com inteligibilidade de 80 a 89%: *fresh*, *cheese* (80%); *snack*, *kids*, *go* (85%);

A qualidade da vogal em *snack* – pronunciada [a] pela falante #2 ao invés do esperado [æ] pode ter gerado os 3 casos de falta de entendimento, que ocorreram exatamente com ela.

No caso da palavra *cheese*, usualmente pronunciada com uma fricativa vozeada no final [z], essa fricativa sofreu dessonorização pela falante #2, mas sem comprometer a inteligibilidade. No entanto, ocorreram quatro erros com o falante #4, e ele pronunciou a vozeada. Uma hipótese pode ter sido o não entendimento do grupo *blue cheese*¹⁹⁵, que apesar de ter as palavras conhecidas individualmente, talvez seja de significado desconhecido para alguns, que por isso nem sequer arriscaram a ortografia das palavras (dos quatro casos de erros, todos ocorridos com o falante #4, em três deles o par *blue cheese* e toda a frase que o continha não foram escritos).

Também os excertos em que ocorrem os quatro erros referentes à palavra *fresh* não foram reconhecidos na sua quase integralidade. Os três erros da palavra *kids* ocorrem também em frases em que o contexto foi totalmente perdido em pelo menos duas delas.

¹⁹⁵ Queijos azuis, que têm veios azulados de bactérias na sua massa, como o Roquefort e o Gorgonzola.

(c) Palavras com inteligibilidade de 70 a 79%: *bring*, *store*, *blue*, *plastic*, *meet* (70%); *ask* (75%).

Ocorreu com a palavra *bring* a usual troca dos sons de [ɹ] por [l] que acontece quando falantes japoneses têm sua produção oral em inglês (WALKER, 2010, p. 114). Há uma grande possibilidade que essa tenha sido a causa de falta de inteligibilidade por parte de seis dos dez ouvintes da falante #2. O mesmo problema ocorreu com a palavra *plastic*, produzida com [ɹ] pelos dois falantes, que pode ter gerado a falta de inteligibilidade em seis casos.

O excerto 3, em que aparece a palavra *store*, no caso da falante #2, foi totalmente não entendido nos cinco casos de erro dessa palavra, o que leva a acreditar no efeito do contexto em que a palavra é produzida como um fator bastante marcante para a inteligibilidade. Dois ouvintes até arriscaram escrever a palavra *door*, ao invés de *store*.

O caso de *blue*, dentro do sintagma *blue cheese*, já comentado, dá pistas de que o significado para o ouvinte pareceu sem sentido, tanto que uma das transcrições para *blue* foi *cream*.

A palavra *meet*, que iniciava o último excerto, foi entendida como *need* em dois casos, e nos quatro demais, nem sequer se buscou uma substituição para a mesma. No entanto, também se observou que os ouvintes não conseguiram também entender no mínimo as palavras que seguiam *meet*, o que poderia dar a eles alguma pista sobre seu significado (especialmente o pronome *her*).

Três dos excertos que se iniciavam pela palavra *ask*, produzidos pela falante #2, não tiveram nenhuma das palavras reconhecidas. No lugar de *ask*, uma das opções foi *as*, bastante próxima do objetivo em termos de sonoridade, mas muito distante em termos de significado. A outra foi *I* (pronome da primeira pessoa). No caso do falante #4, um dos ouvintes escreveu “*ascahad*”, que intuiu ficava próximo do que havia ouvido. Esse ouvinte tem conhecimento da língua japonesa, reconheceu o falante como sendo de origem japonesa, e, no entanto não se utilizou de seus conhecimentos da língua para acomodar o sentido da palavra na sentença, e acabou grafando um logatoma, que se repetiu em outras ocasiões que serão pontuadas.

(d) Palavras com inteligibilidade de 60 a 69%: *can*, *Wednesday* (60%); *brother*, *small* (65%).

No caso da falante #2, em dois dos três casos de erro, a sequência *she can scoop* foi simplesmente grafada *chickens* (a palavra *scoop* mostrou-se desconhecida para todos os ouvintes). No caso do falante #4, em quatro dos cinco casos de não inteligibilidade para *can*, isso se estendeu para o excerto todo. Em apenas um caso o ouvinte entendeu as últimas palavras (*these things into*), o que também não ajudaria a criar um contexto em que a palavra pudesse se encaixar. O verbo *can* é das palavras analisadas a mais frequente, ocupando a 37ª posição tanto no *corpus* BNC quanto no COCA.

A produção da palavra *Wednesday* como [wɛnzɛ] pelo falante pode ter causado os problemas de inteligibilidade, especialmente se considerarmos a palavra como bastante usual e conhecida de todos os ouvintes. O contexto havia sido entendido, pois três das tentativas indicavam isso, apesar de não contemplarem o inglês padrão (*Lindsay, and they, at 3*).

A substituição de [ð], na palavra *brother*, por [z], não usual para falantes de PB, que usam mais frequentemente o [d], pode ter sido a causa dos quatro problemas de falta de inteligibilidade dessa palavra. Com relação à palavra *small*, a qualidade da vogal [ɑ] pode também ter causado problemas, uma vez que a pronúncia mais usual é com a vogal [ɔ].

A metade das palavras (21 de 41 palavras de conteúdo) tiveram inteligibilidade acima de 60%, isto é, foram reconhecidas em mais de 60% dos casos pelos ouvintes falantes de PB. Não por coincidência, a grande maioria dessas palavras é também de elevada frequência de uso – estão entre as 2000 palavras mais usadas (exceto a palavra *cheese*, porém esta bastante conhecida dos falantes de PB por conta de seus derivados como *cheese salad*, *cheese burger*, etc.) de acordo com os dois *corpora* consultados (TABELA 9). Esses *corpora*, no entanto, tratam da frequência de uso nas regiões onde a língua é tratada como língua materna – Grã-Bretanha e Estados Unidos, mas se refletem nos materiais didáticos produzidos e utilizados ao redor do mundo. A palavra *snack*, apesar de não tão frequente nas regiões consultadas, foi reportada como palavra conhecida por todos os ouvintes brasileiros, provavelmente também por questões pedagógicas, uma vez

que se tende a reforçar, no Brasil, o significado de *lunch* (almoço) que é um falso cognato da palavra portuguesa 'lanche', que em língua inglesa vem a ser *snack*.

Na faixa de inteligibilidade abaixo de 60% estão 20 das 41 palavras de conteúdo. A frequência de uso de item, desconsiderando os nomes próprios, mostra que metade dessas palavras tem frequência de uso mais baixa, ocupando uma posição acima de 2000º. Tais palavras serão discutidas nas respectivas faixas de inteligibilidade após a Tabela 9.

TABELA 9 – FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: JAPONESSES

Faixa de inteligibilidade	Palavra	Posição segundo BNC	Posição segundo COCA
> 90%	<i>also</i>	81º	87º
	<i>need</i>	147º	132º
	<i>train</i>	1220º	1701º
	<i>station</i>	829º	844º
	<i>maybe</i>	965º	384º
	<i>big</i>	282º	162º
de 80 a 89%	<i>snack</i>	Acima de 6318º	Acima de 5000º
	<i>kids</i>	1627º	313º
	<i>go</i>	40º	35º
	<i>fresh</i>	1390º	1109º
	<i>cheese</i>	2783º	2122º
de 70 a 79%	<i>ask</i>	154º	131º
	<i>bring</i>	211º	216º
	<i>store</i>	1645º	701º
	<i>blue</i>	1109º	845º
	<i>plastic</i>	1999º	1532º
	<i>meet</i>	267º	289º
de 60 a 69%	<i>brother</i>	864º	615º
	<i>small</i>	183º	203º
	<i>can</i>	37º	37º
	<i>Wednesday</i>	----	----
de 50 a 59%	<i>six</i>	----	426º
	<i>Bob</i>	----	----
	<i>please</i>	790º	1171º
	<i>call</i>	175º	122º
de 40 a 49%	<i>things</i>	115º	97º
	<i>bags</i>	1389º	1011º
	<i>five</i>	----	300º
	<i>toy</i>	3697º	2441º
	<i>frog</i>	5688º	Acima de 5000º
	<i>three</i>	----	135º
de 30 a 39%	<i>peas</i>	Acima de 6318º	Acima de 5000º
de 20 a 29%	<i>snake</i>	5513º	3512º
	<i>spoons</i>	5906º	4384º
de 10 a 19%	<i>snow</i>	2627º	1795º
	<i>Stella</i>	----	----
de 0 a 9%	<i>scoop</i>	Acima de 6318º	Acima de 5000º
	<i>thick</i>	2052º	1734º
	<i>slabs</i>	5985º	Acima de 5000º
	<i>red</i>	791º	598º

(e) Palavras com inteligibilidade de 50 a 59%: *please, call* (50%); *six, Bob* (55%).

Tanto *please* quanto *call* foram as duas primeiras palavras do texto, e no caso do falante #4, nenhum dos ouvintes conseguiu compreendê-las, pois a produção foi muito afetada pela L1 do falante, o japonês, em que não ocorrem os encontros consonantais. O que se produziu foi [pɛɾiz]. No caso de *call*, não houve muito desvio ([kɔl]), porém os ouvintes também não conseguiram entendê-la.

A falta dos encontros consonantais talvez tenha sido responsável também, para esse mesmo falante, pela pouca inteligibilidade da palavra *six*, produzida como [sɪkə]. Dos dez ouvintes, nove não compreenderam que se tratava do numeral. A palavra *she* apareceu três vezes, assim como o logatoma “tekestonce”, provavelmente da união do que o ouvinte inferiu dos sons de *six spoons*.

O nome próprio Bob também não foi entendido como se referindo a nome, pois do falante #4, do qual ocorreram cinco dos nove erros, em quatro das ocasiões, o ouvinte também não compreendeu a palavra que o precedia (*brother*). Com relação à falante #2, os ouvintes não haviam também entendido a palavra precedente em três das quatro ocasiões.

(f) Palavras com inteligibilidade de 40 a 49%: *five, toy, frog, three* (40%); *things* (aparece por duas vezes: no excerto 2 e no excerto 9, com iguais valores de acerto), *bags* (45%).

O numeral *five* foi não inteligível para todos os ouvintes do falante #4. O que pode ter ocorrido é que, em início de oração, o falante usou um tom bastante baixo, e a palavra seguinte (*thick*) foi produzida como [sɪk]. Como a terceira palavra (*slabs*, de baixíssima frequência de uso) iniciava com [s], o que se ouviu foi a palavra *six*. Os ouvintes, então, optaram por esse numeral, pois possivelmente presumiram que a ocorrência de dois números na sequência fugisse demais do padrão.

A palavra *toy* foi produzida dentro do padrão usual de pronúncia, porém dos 12 casos de não inteligibilidade, nove ouvintes não arriscaram nenhuma possibilidade de ortografia, pois também não entenderam a palavra *frog*, que aparecia na sequência, e dava um certo sentido ao conjunto – *toy frog*. A palavra *towel* foi transcrita ortograficamente ao invés de *toy* numa ocasião.

A baixa inteligibilidade do numeral *three*, pronunciado pelos dois falantes como [θri] só pode ser explicada pela falta de contextualização. Apenas um dos ouvintes transcreveu corretamente a palavra *scoop* do excerto precedente, sem, no entanto, entender seu significado. A pessoa (Stella) teria que *scoop* (colocar) as compras em *três* bolsas (*bags*, cuja qualidade de vogal [a] para os dois falantes foi bastante diversa da esperada para a palavra em questão, que seria [æ], fazendo com que essa palavra também tivesse baixa inteligibilidade, tendo sido transcrita em quatro casos como a palavra *box*, uma vez como *pack*, e outra como *pocks*).

A palavra *things* aparece por duas vezes em dois excertos. A fricativa interdental [θ] é substituída pela correspondente alveolar [s] pela falante com perda da inteligibilidade em nove dos vinte casos (os ouvintes não transcreveram nenhuma palavra no seu lugar). A mesma substituição ocorre com o falante, e os ouvintes escreveram uma vez a palavra *sings*, noutra a palavra *sinks*, e nos demais onze casos, deixaram sem transcrição alguma.

(g) Palavras com inteligibilidade de 30 a 39%: *peas* (30%).

A produção da palavra *peas* foi similar para ambos os falantes: [piʒ]. Foi reconhecida corretamente pelos falantes nativos que validaram o experimento, porém os ouvintes talvez esperassem uma vogal mais longa (apesar da fricativa ter sido levemente desvozeada), e acabaram lançando mão de seu par mínimo *piece*, que apareceu oito vezes, ou *peace*, com uma ocorrência. Também a palavra *beans* ocorreu uma vez. Porém o maior problema talvez tenha sido o desconhecimento por parte de todos os ouvintes do significado e existência do sintagma *snow peas*, como um único item vocabular.

(h) Palavras com inteligibilidade de 20 a 29%: *spoons* (20%); *snake* (25%).

A produção da palavra *spoons* pela falante #2 [spūɪns] foi um dos grandes fatores da baixa inteligibilidade da palavra (apenas um dos dez ouvintes a entendeu). Além disso, o contexto teve um papel importante, pois no excerto em que se encontrava, as demais palavras também tiveram baixo percentual de inteligibilidade, que foi o que provavelmente ocorreu com o falante #4, cuja

pronúncia não teve os problemas que ocorreram com a falante #2, porém teve apenas três ocorrências da palavra *spoon* transcritas corretamente.

A produção da palavra *snake*, que no caso da falante #2 foi produzida sem o ditongo [eɪ] pode ter sido a causa de não inteligibilidade por parte de todos os ouvintes. O ditongo foi produzido pelo falante #4, e dois erros podem ter sido mera questão de grafia (*spelling*) por parte dos ouvintes, que grafaram a palavra *snack*, um erro relativamente comum entre alunos de inglês.

(i) Palavras com inteligibilidade de 10 a 19%: *Stella* (10%); *snow* (15%)

O nome próprio *Stella* foi produzido pela falante #2 com características típicas de sua L1: [sɛtɛrɑ], sem encontros consonantais, e com a substituição do som de [l] por [r]. Ocorreu também na palavra *plastic*, da mesma falante, a substituição do som de [l] por [ɹ], e com a palavra *bring*, a substituição foi de [ɹ] por [l]. Em apenas um dos casos a palavra foi percebida corretamente, pois a ouvinte tinha como amiga uma japonesa, e a língua de contato era o inglês. A produção do falante #4 foi bastante similar, [sɛtɛrɑ], com problemas também similares de interferência da L1, e apenas um dos ouvintes conseguiu entender que se tratava de um nome próprio.

A palavra *snow* não foi produzida com um ditongo ([ou] ou [əu]), o que pode ter prejudicado a sua inteligibilidade. A palavra *small* apareceu três vezes, pois talvez fizesse mais sentido para os ouvintes, qualificando os substantivos *peas* e *piece*.

(j) Palavras com inteligibilidade de 0 a 9%: *thick*, *slab*, *red* (0%); *scoop* (5%)

A produção da palavra *thick* como [sɪk] seguida de um [s] fez com que nove dos dez ouvintes do falante #4 entendessem *six*. A falante #2 produziu as duas consoantes da palavra como o esperado, no entanto, também houve quatro ocorrências da palavra *six*, e os demais ouvintes não transcreveram palavra alguma.

As palavras *slab* e *scoop* eram desconhecidas de todos os ouvintes. No caso da primeira, três ouvintes inferiram um sinônimo e escreveram *slice(s)*, mesmo quando a produção se valeu de uma fricativa bilabial típica da língua japonesa

[slaʃs]. O falante #4 fez a substituição da lateral pelo tepe, também típico do japonês, sem nenhum acerto por parte dos ouvintes. Essa substituição também ocorreu com a palavra *red*, só que aqui ocorreu o inverso, e o tepe deu lugar à lateral, e os ouvintes não reconheceram a palavra. No caso do falante #4, ele produziu o tepe, mas também uma dessonorização da oclusiva alveolar, e o resultado foram quatro transcrições da palavra *let*.

Verificou-se, usando apenas as palavras-conteúdo, que a frequência de uso – e conseqüentemente de contato – que falantes/ouvintes tiveram com algumas das palavras pode ter sido determinante na sua correta percepção ou não. No caso deste grupo de produção – os japoneses – o fato de que três “palavras” de baixíssima frequência eram desconhecidas por todos os ouvintes – *snow peas*¹⁹⁶, *slabs* e *scoop* (e provavelmente pelos falantes também)¹⁹⁷ foram as que obtiveram baixos níveis de inteligibilidade (15 e 30% para *snow peas*, cujas palavras foram analisadas individualmente; 0% para *slabs* e 5% para *scoop*). Apenas outras três palavras tiveram índices de inteligibilidade mais baixos: o nome próprio *Stella* (10%), o adjetivo *thick* (0%) e o adjetivo *red* (0%), cujas frequências não eram baixas, mas sua produção envolvia padrões articulatorios inexistentes na língua japonesa – a sua produção foi comprometida, e igualmente a sua percepção.

A Figura 7 mostra que à medida que a inteligibilidade aumenta, na maioria dos casos, a posição do item no *corpus* é mais baixa (segunda série no gráfico, atrás da série relativa à inteligibilidade), o que significa que o item é mais frequente. Utilizou-se para esse gráfico o BNC, por possuir mais palavras, porém ele não lista numerais, e por essa razão, a posição dos numerais *six* (excerto 4), *five* (excerto 5) e *three* (excerto 10) foi a do COCA. Nomes próprios não aparecem em nenhum dos dois corpora, e para fins de gráfico, os nomes do texto (*Stella* (excerto 1), *Bob* (excerto 6) e *Wednesday* (excerto 11)) aparecem com valor zero. Palavras com

¹⁹⁶ *Snow peas* é na verdade um grupo de duas palavras com significado único (ervilhas tortas). Nos dois corpora analisados, apareciam apenas palavras individuais, portanto a frequência não se refere ao grupamento, mas às unidades. Nesse caso, *peas* é uma palavra com baixa frequência de uso, e *snow* utilizada como substantivo indicando condição climática, o que dificultou sobremaneira a percepção do grupo.

¹⁹⁷ Os americanos que participaram do teste de validação também estranharam essas palavras. Comentaram que *snow peas* soou estranho pois a sua unidade de medida não seria usualmente *spoons* (colheradas), mas *pounds* (libras), e a palavra *slice* (fatia) é usualmente usada em vez de *slab* (naco, fatia grossa).

posição de frequência acima de 6318^o, que não aparecem no BNC, no caso do texto as palavras *peas*, *snack* e *scoop*, aparecem no gráfico com a posição de frequência máxima fornecida, que é de 6318^o. Para ficar dentro da escala para visualização, foi utilizado o número indicando a posição da palavra dividido por 100 (por exemplo, a palavra *thick*, que ocupa a posição 2052^o no BNC, aparece na segunda série do eixo vertical representada com o valor 20,52). As observações referentes ao gráfico da Figura 7 são válidas para os gráficos dos demais grupos de produção que aparecem na continuidade do texto deste capítulo.

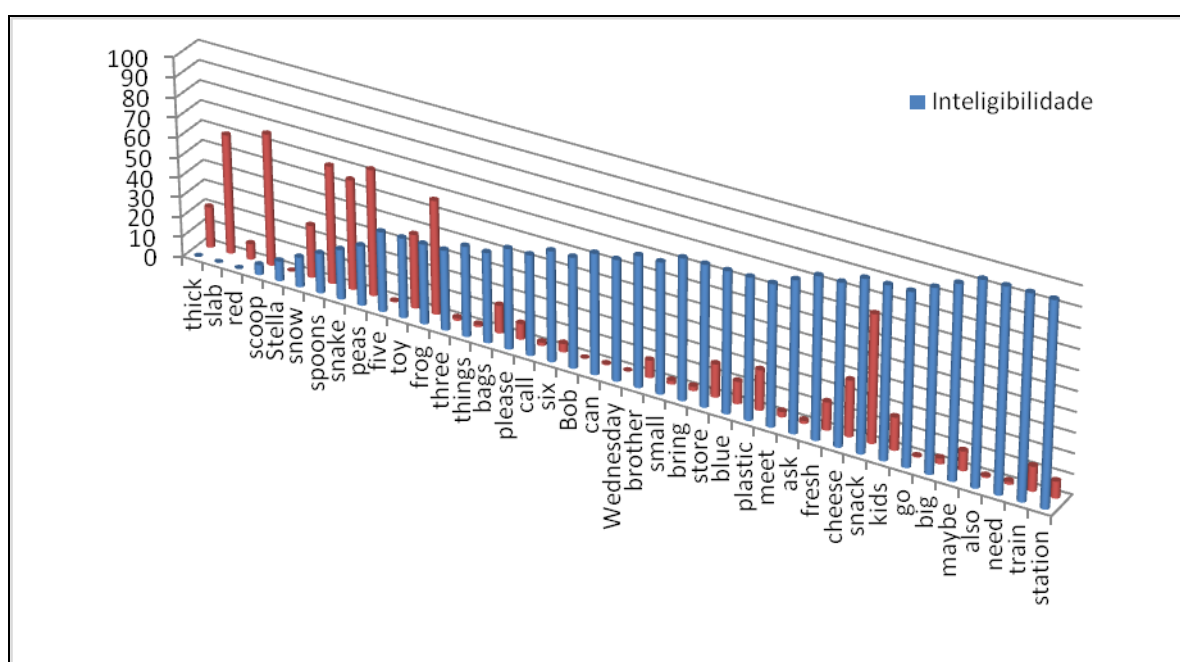


FIGURA 7 - PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: JAPONESES

5.1.2 Comparativo dos resultados das Tarefas 1 e 2

A fim de responder à pergunta de pesquisa 6¹⁹⁸, será feito um comparativo entre a Tarefa 1, a análise impressionística da inteligibilidade de cada falante, com o

¹⁹⁸ A pergunta, PP 6, conforme consta no capítulo 4 do presente trabalho é a seguinte: O percentual de inteligibilidade obtido da análise impressionística inicial dos informantes é semelhante à efetiva inteligibilidade demonstrada através da transcrição ortográfica?

resultado que o ouvinte obteve através do teste de transcrição ortográfica, considerando as palavras no total (palavras de conteúdo + palavras funcionais), que pode ser visto na Tabela10.

TABELA 10 – COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: JAPONESSES

	Falante #4			Falante #2			
	Tarefa 1 (T1) % Int.	Tarefa 2 (T2) % Int.	Diferença percentual T2 – T1	Tarefa 1 (T1) % Int.	Tarefa 2 (T2) % Int.	Diferença percentual T2 – T1	
Validação	85	79,5	- 5,5	Validação	80	81,1	+1,1
Jh 1	45	62,3	+17,5	Jm 1	60	71,0	+11,0
Jh 2	05	63,8	+58,8	Jm 2	80	84,0	+4,0
Jh 3	40	62,3	+22,3	Jm 3	70	56,5	-13,5
Jh 4	40	65,2	+25,2	Jm 4	60	66,7	+6,7
Jh 5	30	47,8	+17,8	Jm 5	65	79,7	+14,7
Jh 6	15	46,4	+31,4	Jm 6	43	49,3	+6,3
Jh 7	60	76,8	+16,8	Jm 7	20	47,8	+27,8
Jh 8	30	44,9	+14,9	Jm8	60	58,0	-2,0
Jh 9	20	58,0	+38,0	Jm 9	30	66,7	+36,7
Jh 10	45	58,0	+13,0	Jm 10	15	60,9	+45,9

Aplicando o teste de Wilcoxon aos valores de inteligibilidade através da análise impressionística atribuídos pelos dois ouvintes¹⁹⁹ na T1 e os efetivamente obtidos através da transcrição ortográfica na T2, observou-se que a diferença dos padrões (cuja média foi de 42,6% para T1 e de 61,3% para T2) foi significativa ($Z = -3,621$; $p < 0,001$), mostrando que o que o ouvinte realmente entende não está próximo do que julga entender, e no caso dos ouvintes do grupo de falantes japoneses, estes ouvintes tendem a fazer um julgamento negativo do que julgam entender.

¹⁹⁹ Foram agrupados os dados dos dois ouvintes para o teste de Wilcoxon. Isto ocorrerá com todos os grupos de produção.

O gráfico da Figura 8 também ajuda a mostrar com mais clareza que a análise impressionística da inteligibilidade (T1) usualmente atribui um valor bem abaixo daquele efetivamente conseguido através da tarefa de transcrição ortográfica (T2). Em apenas dois casos dos ouvintes brasileiros (Jm 3 e Jm 8) houve diferença percentual negativa, isto é, a inteligibilidade mostrada através da Tarefa 2 foi inferior àquela atribuída pela análise impressionística do ouvinte. Deve-se levar em consideração o fato de que a Tarefa 1 é realizada após a primeira audição do texto, e que as palavras entendidas em números percentuais não significam necessariamente que o texto foi compreendido na mesma proporção enquanto um todo.

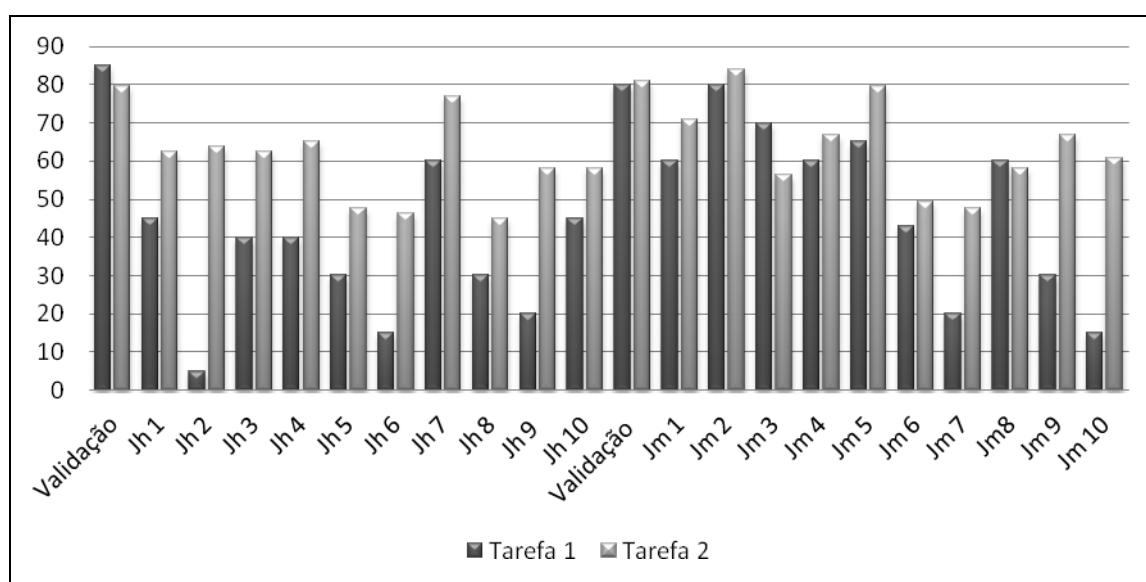


FIGURA 8 – GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE AS TAREFAS 1 E 2: JAPONESSES

5.1.3 Resultados referentes à Tarefa 3

O objetivo da Tarefa 3 foi verificar através de uma espécie de questionário quais foram os fatores determinantes da falta de inteligibilidade de alguns itens de acordo com o relato do próprio ouvinte. Ela foi executada após a terceira audição do texto, e o ouvinte tinha já em mente quais eram essas eventuais fontes de não inteligibilidade, pois havia lido os itens de antemão. Os resultados são apresentados no Quadro 11. Os números 1, 2 e 3 correspondem à ordem de importância do item para a inteligibilidade.

	QUALIDADE DA VOZ	VELOCIDADE DA FALA	RITMO DA SENTENÇA	SÍLABA TÔNICA	SONS INDIV.	L1 DO FALANTE
Validação falante #4			1	3	2	Não sabia
Jh 1		2 (rápido e pausado)	3		1	Chinês, japonês ou coreano
Jh 2			2		1	Japonês
Jh 3		2 (devagar)	3 (<i>flat</i>)		1	Árabe
Jh 4			2 (entonação inadequada)	3	1	Chinês
Jh 5		3 (devagar)	1 (<i>flat</i>)		2	Do oriente médio
Jh 6		4 (devagar)	1 (entonação inadequada)	3	2	Francês
Jh 7	1(rouca)					Língua africana
Jh 8			1 (<i>flat</i>)	3	2	Língua Asiática
Jh 9			1 (<i>flat</i>)		2	Árabe ou indiano
Jh 10			2 (pausas desnecessárias)		1	Língua Asiática
Validação falante#2			2		1	Não sabia
Jm 1		2 (devagar)	1(estranho)		3	Língua oriental (japonês, chinês)
Jm 2			2		1	Japonês
Jm 3	3 (agudo)		2 (falta ênfase)		1	Língua oriental
Jm 4		2 (devagar)	1 (<i>flat</i>)		3	Não sabia
Jm 5			2		1	Língua oriental (chinês, japonês ou coreano)
Jm 6			2 (<i>flat</i>)		1	Língua oriental
Jm 7			1 (diferente)		2	Árabe, indiano
Jm 8			2 (entrecortado)		1	Língua Asiática
Jm 9			2	3	1	Língua Asiática
Jm 10			2 (<i>flat</i>)		1	Não sabia

QUADRO 11 – RESULTADOS DA TAREFA 3: JAPONESES

Verificou-se, no caso deste grupo de produção, que dos 20 ouvintes, 12 consideraram a questão da produção dos sons individuais como a mais importante para a inteligibilidade do texto, e cinco como o segundo fator mais importante, atrás do item relacionado ao ritmo das sentenças, por esses cinco ouvintes considerado o mais importante. O ritmo foi considerado o segundo fator mais importante para a

inteligibilidade para sete dos ouvintes, que se queixaram da maneira como os falantes japoneses não davam ênfase a partes que poderiam ser consideradas importantes do discurso (o que não ocorre, de forma geral, na língua inglesa), falando de forma monótona. Esses dois – sons individuais de vogais e consoantes e ritmo da sentença - foram, então, os fatores apontados como maiores causadores de problemas de inteligibilidade.

A qualidade da voz foi referida por apenas dois ouvintes, um dos quais achou a voz do falante rouca, e o outro achou a da falante muito aguda, e que, para eles, representaram empecilhos para o entendimento do texto. Com relação à velocidade da fala, o surpreendente foi que o problema apontado não foi relacionado à fala rápida, como se poderia supor, mas de fala pausada demais, o que atrapalhava o bom entendimento.

Quatro ouvintes, todos considerando esse problema como o terceiro em escala de importância, atrás dos sons individuais e do ritmo, reportaram que o mau posicionamento da sílaba tônica das palavras pode ter causado não inteligibilidade. No entanto, quando questionados a darem exemplos, reportaram não se lembrarem de nenhum. Importante salientar que a esmagadora maioria das palavras do texto em questão era monossilábica, e que talvez os alunos estivessem se referindo ao *nuclear stress*²⁰⁰, ligado, nesse caso, ao ritmo.

A avaliação das duas americanas do grupo de validação é similar à dos ouvintes brasileiros de que os maiores problemas para a inteligibilidade estavam relacionados ao ritmo e aos sons considerados individualmente. A que validou a falante japonesa observou que a articulação desta não era clara para ela todo o tempo, no que se refere aos sons individualmente, e que, em relação ao ritmo, a fala era truncada (*choppy*). Nenhuma das americanas que validou este grupo de produção relatou saber qual a L1 do falante que analisou.

Com relação à última questão sobre o conhecimento de qual era a língua materna do falante de inglês que cada um dos vinte ouvintes analisou, a língua japonesa foi indicada pontualmente por dois ouvintes: Jh 2, que reportou ter conhecimentos de japonês, e Jm 2, que tinha uma amiga japonesa com a qual se comunicava em inglês. A questão então, de familiaridade, foi de bastante peso para esses dois ouvintes, tanto que seus resultados percentuais de inteligibilidade foram

²⁰⁰ *Nuclear stress* ou acento tônico, visto na seção 2.3.4.1.1.d

altos, e a ouvinte Jm2 superou até a falante do grupo de validação. A maioria – nove dentre os vinte - considerou um grupo de línguas nas quais o japonês poderia ser incluso, o de línguas orientais ou asiáticas, alguns citando até um grupo composto por chineses, japoneses e coreanos. Interessante notar que mais da metade dos ouvintes (11, o equivalente a 55%) conseguiu identificar, ao menos dentro de um grupo de línguas, a língua materna dos falantes deste grupo de produção.

5.2 RESULTADOS RELATIVOS AOS FALANTES ALEMÃES

Aqui serão apresentados os resultados obtidos com o teste de percepção a partir dos estímulos dos dois falantes de língua alemã.

5.2.1 Resultados da Tarefa 2

As transcrições dos testes de percepção da inteligibilidade realizados com os dois falantes alemães são mostradas no Apêndice 10. As transcrições fonéticas da produção de ambos foram fornecidas pelo próprio *Accent Archive*.

A Tabela 11 mostra os resultados das Tarefas 1 e 2, discriminando falantes, ouvintes e o total de palavras, as palavras de conteúdo e as funcionais.

Houve uma predominância do padrão correto (77,2% para o total de palavras, 75,1% para as de conteúdo, 80,4% para as funcionais) e o teste de Wilcoxon foi utilizado para verificar se as diferenças estatísticas pareadas entre os padrões de acertos e erros foram significativas. Demonstrou, para os 20 ouvintes, que a diferença entre os padrões de número total de acertos (média de 53,3 palavras) e número total de erros (média 15,7 palavras) é significativa ($Z = -3,921$; $p < 0,001$), o que quer dizer que os ouvintes não fizeram escolhas aleatórias quando da transcrição ortográfica dos excertos. O mesmo ocorreu para a diferença entre o número de acertos (média de 30,8 palavras) e número de erros (média de 10,2 palavras) das palavras de conteúdo, também significativa ($Z = -3,924$; $p < 0,001$), e para a diferença entre o número de acertos (média de 22,5 palavras) e número de erros (média de 5,5 palavras) das palavras funcionais ($Z = -3,827$; $p < 0,001$).

Considerando-se ainda os 20 sujeitos, e ainda aplicando o teste de Wilcoxon, a comparação entre o percentual de acertos das palavras de conteúdo (média 77,2%) e as palavras funcionais (média 80,4 %) foi não significativa ($Z = -$

2,427; $p=0,351$). Isto indica que quando os brasileiros ouvem o texto, a inteligibilidade das palavras não é favorecida por elas pertencerem a nenhuma dessas categorias de palavras especificamente (isto é, a diferença da inteligibilidade, ou percentual de palavras entendidas, não é significativa, sejam essas palavras de conteúdo ou funcionais).

TABELA 11 - RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: FALANTES ALEMÃES

Falante	T1					T2					Total de palavras funcionais:			
	% Int.	Total de palavras: 69				Total de palavras de conteúdo: 41					28			
#9 (homem)	% Int.	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int..)	Nº erros	% erros	
Validação*	90	67	97,1	2	2,9	39	95,1	2	4,9	28	100,0	0	0	
Alh1	80	63	91,3	6	8,7	36	87,8	5	12,2	27	96,4	1	3,6	
Alh 2	80	45	65,2	24	34,8	26	63,4	15	36,6	19	67,9	9	32,1	
Alh 3	60	37	53,6	32	46,4	23	56,1	18	43,9	14	50,0	14	50,0	
Alh 4	45	50	72,5	19	27,5	33	80,5	8	19,5	17	60,7	11	39,3	
Alh 5	65	45	65,2	24	34,8	26	63,4	15	36,6	19	67,9	9	32,1	
Alh 6	90	64	92,7	5	7,3	38	92,7	3	7,3	26	92,9	2	7,1	
Alh 7	80	49	71,0	20	29,0	29	70,7	12	29,3	20	71,4	8	28,6	
Alh 8	80	57	82,6	12	17,4	33	80,5	8	19,5	24	85,7	4	14,3	
Alh 9	82	57	82,6	12	17,4	32	78,0	9	22,0	25	89,3	3	10,7	
Alh 10	80	52	75,4	17	24,6	29	70,7	12	29,3	23	82,1	5	17,9	
Média 1 (sub- total)	74,2	51,9	75,2	17,1	24,8	30,5	74,4	10,5	25,6	21,4	76,4	6,6	23,6	
Falante #19 (mulher)	% Int.	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int..)	Nº erros	% erros	
Validação*	98	68	98,5	1	1,5	40	97,6	1	2,4	28	100,0	0	0	
Alm 1	70	55	79,7	14	20,3	29	70,7	12	29,3	26	92,9	2	7,1	
Alm 2	85	66	95,6	3	4,4	38	92,7	3	7,3	28	100,0	0	0	
Alm 3	70	55	79,7	14	20,3	30	73,2	11	26,8	25	89,3	3	10,7	
Alm 4	60	54	78,3	15	21,7	32	78,0	9	22,0	22	78,6	6	21,4	
Alm 5	95	60	87,0	9	13,0	36	87,8	5	12,2	24	85,7	4	14,3	
Alm 6	80	62	89,9	7	10,1	35	85,4	6	14,6	27	96,4	1	3,6	
Alm 7	95	65	94,2	4	5,8	37	90,2	4	9,8	28	100,0	0	0	
Alm 8	85	39	56,5	30	43,5	23	56,1	18	43,9	16	57,1	12	42,9	
Alm 9	80	50	72,5	19	27,5	30	73,2	11	26,8	20	71,4	8	28,6	
Alm 10	50	41	59,4	28	40,6	22	53,7	19	46,3	19	67,9	9	32,1	
Média 2 (sub- total)	77,0	54,7	79,3	14,3	20,7	31,2	76,1	9,8	23,9	23,5	83,9	4,5	16,1	
Média (total h+m)	75,6	53,3	77,2	15,7	22,8	30,8	75,1	10,2	24,9	22,5	80,4	5,5	19,6	
Desvio Padrão		8,773	-	8,773	-	5,040	-	5,040	-	4,211	-	4,211	-	

* Não consideradas no cálculo das médias e desvio padrão

Para verificar se haveria diferença de resultados se fossem considerados separadamente os grupos que ouviram o falante do sexo masculino e a falante do sexo feminino, utilizou-se o teste de Mann-Whitney. Os resultados foram não significativos para o acerto do número total de palavras ($Z = -0,795$; $p = 0,427$), para o acerto apenas das palavras de conteúdo ($Z = -0,380$; $p = 0,704$), para acerto apenas das palavras funcionais ($Z = -1,176$; $p = 0,240$). Portanto, com relação ao percentual de palavras corretamente reconhecidas (inteligibilidade), não há diferenças estatisticamente significativas entre o que é percebido pelos ouvintes como produção de um falante do sexo masculino ou produção de uma falante do sexo feminino. Para esse grupo de produção (alemães), portanto, é possível o descarte da variável “gênero dos falantes”.

Percebe-se, ao menos para esse grupo de produção, que a inteligibilidade média, em termos de palavras totais corretas do texto, que foi de 77,2%, está próxima a 20 pontos percentuais abaixo da média de inteligibilidade dos dois ouvintes americanos do grupo de validação (97,8%) – o que em número absoluto significa 14 palavras de um total de 69. Mantém-se praticamente também ao considerarmos apenas as palavras de conteúdo (75,1% de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros contra 96,3% dos americanos), 9 palavras de um total de 41, e também para apenas as palavras funcionais (80,4% de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros contra 100,0% dos americanos), entre 5 e 6 palavras de um total de 28.

A inteligibilidade das palavras funcionais para os ouvintes brasileiros foi superior, em média, 5,3% em relação às palavras de conteúdo (80,4 e 75,1% respectivamente). Em números absolutos, a inteligibilidade média dos brasileiros foi de 31, num total de 41 palavras de conteúdo, as que carregam efetivamente a mensagem.

5.2.1.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo

A fim de se verificar a inteligibilidade dos itens ao nível segmental, procedeu-se à análise das palavras de conteúdo. A Tabela 12 mostra esse levantamento, considerando separadamente os dois falantes alemães.

TABELA 12 – PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FALANTE ALEMÃO POR EXCERTO

Excertos	Palavras Conteúdo	Falante #9				Falante #19			
		Nº acer- tos	% acer- tos	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos	Nº Erros	% Erros
1	<i>please</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
	<i>call</i>	9	90	1	10	5	50	5	50
	<i>Stella</i>	9	90	1	10	5	50	5	50
2	<i>ask</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>bring</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>things</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
3	<i>store</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
4	<i>six</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>spoons</i>	6	60	4	40	6	60	4	40
	<i>fresh</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
5	<i>snow</i>	3	30	7	70	3	30	7	70
	<i>peas</i>	1	10	9	90	4	40	6	60
	<i>five</i>	9	90	1	10	7	70	3	30
6	<i>thick</i>	2	20	8	80	1	10	9	90
	<i>slabs</i>	0	0	10	100	1	10	9	90
	<i>blue</i>	10	100	0	0	8	80	2	20
7	<i>cheese</i>	7	70	3	30	9	90	1	10
	<i>maybe</i>	10	100	0	0	8	80	2	20
	<i>snack</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
8	<i>brother</i>	9	90	1	10	8	80	2	20
	<i>Bob</i>	5	50	5	50	8	80	2	20
	<i>also</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
9	<i>need</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>small</i>	6	60	4	40	9	90	1	10
	<i>plastic</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
10	<i>snake</i>	5	50	5	50	7	70	3	30
	<i>big</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
	<i>toy</i>	8	80	2	20	4	40	6	60
11	<i>frog</i>	3	30	7	70	3	30	7	70
	<i>kids</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>can</i>	7	70	3	30	8	80	2	20
12	<i>scoop</i>	1	10	9	90	6	60	4	40
	<i>things</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
	<i>three</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
13	<i>red</i>	3	30	7	70	8	80	2	20
	<i>bags</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>go</i>	2	20	8	80	7	70	3	30
14	<i>meet</i>	9	90	1	10	8	80	2	20
	<i>Wednesday</i>	8	80	2	20	5	50	5	50
	<i>train</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
15	<i>station</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	Total: 41x10	304	74,2	106	25,8	312	76,1	98	23,9
	410 palavras								

Na Tabela 13 tem-se os números totais, isto é, considerando os dados obtidos com o falante #9 somados aos dados da falante #19.

TABELA 13 - PALAVRAS DE CONTEÚDO NO TOTAL POR EXCERTO: ALEMÃES

Excertos	Palavras Conteúdo	Nº acertos	% acertos	Nº erros	% erros
1	<i>Please</i>	19	95	1	5
	<i>call</i>	14	70	6	30
	<i>Stella</i>	14	70	6	30
2	<i>Ask</i>	20	100	0	0
	<i>bring</i>	20	100	0	0
	<i>things</i>	20	100	0	0
3	<i>store</i>	18	90	2	10
4	<i>six</i>	20	100	0	0
	<i>spoons</i>	12	60	8	40
	<i>fresh</i>	19	95	1	5
	<i>snow</i>	6	30	14	70
5	<i>peas</i>	5	25	15	75
	<i>five</i>	16	80	4	20
	<i>thick</i>	3	15	17	85
	<i>slabs</i>	1	5	19	95
6	<i>blue</i>	18	90	2	10
	<i>cheese</i>	16	80	4	20
	<i>maybe</i>	18	90	2	10
	<i>snack</i>	19	95	1	5
7	<i>brother</i>	17	85	3	15
	<i>Bob</i>	13	65	7	35
	<i>also</i>	19	95	1	5
	<i>need</i>	20	100	0	0
8	<i>small</i>	15	75	5	25
	<i>plastic</i>	20	100	0	0
	<i>snake</i>	12	60	8	40
	<i>big</i>	18	90	2	10
9	<i>toy</i>	12	60	8	40
	<i>frog</i>	6	30	14	70
	<i>kids</i>	20	100	0	0
	<i>can</i>	15	75	5	25
10	<i>scoop</i>	7	35	13	65
	<i>things</i>	18	90	2	10
	<i>three</i>	19	95	1	5
11	<i>red</i>	11	55	9	45
	<i>bags</i>	19	95	1	5
	<i>go</i>	9	45	11	55
TOTAL	<i>meet</i>	17	85	3	15
	<i>Wednesday</i>	13	65	7	35
	<i>train</i>	18	90	2	10
	<i>station</i>	20	100	0	0
TOTAL	820 palavras	616	75,1	204	24,9

A fim de se proceder a uma análise das palavras que apresentaram mais ou menos dificuldades aos falantes de PB ouvintes dos excertos produzidos pelos alemães, essas palavras serão apresentadas em faixas de inteligibilidade, conforme listadas em 5.1.1.1, que serão comentadas na sua sequência. Estas faixas podem ser visualizadas na Tabela 14.

TABELA 14 – FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: ALEMÃES

Faixa de inteligibilidade	Palavra	Posição segundo BNC	Posição segundo COCA	
> 90%	<i>ask</i>	154 ^o	131 ^o	
	<i>bring</i>	211 ^o	216 ^o	
	<i>six</i>	----	426 ^o	
	<i>need</i>	147 ^o	132 ^o	
	<i>plastic</i>	1999 ^o	1532 ^o	
	<i>kids</i>	1627 ^o	313 ^o	
	<i>station</i>	829 ^o	844 ^o	
	<i>please</i>	790 ^o	1171 ^o	
	<i>things</i> ²⁰¹	115 ^o	97 ^o	
	<i>fresh</i>	1390 ^o	1109 ^o	
	<i>snack</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o	
	<i>also</i>	81 ^o	87 ^o	
	<i>three</i>	----	135 ^o	
	<i>bags</i>	1389 ^o	1011 ^o	
	<i>store</i>	1645 ^o	701 ^o	
	<i>blue</i>	1109 ^o	845 ^o	
	<i>maybe</i>	965 ^o	384 ^o	
	<i>big</i>	282 ^o	162 ^o	
	de 80 a 89%	<i>train</i>	1220 ^o	1701 ^o
		<i>brother</i>	864 ^o	615 ^o
<i>meet</i>		267 ^o	289 ^o	
<i>five</i>		----	300 ^o	
<i>cheese</i>		2783 ^o	2122 ^o	
de 70 a 79%	<i>small</i>	183 ^o	203 ^o	
	<i>can</i>	37 ^o	37 ^o	
	<i>call</i>	175 ^o	122 ^o	
de 60 a 69%	<i>Stella</i>	----	----	
	<i>Bob</i>	----	----	
	<i>Wednesday</i>	----	----	
	<i>spoons</i>	5906 ^o	4384 ^o	
	<i>snake</i>	5513 ^o	3512 ^o	
de 50 a 59%	<i>toy</i>	3697 ^o	2441 ^o	
	<i>red</i>	791 ^o	598 ^o	
de 40 a 49%	<i>go</i>	40 ^o	35 ^o	
de 30 a 39%	<i>scoop</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o	
	<i>frog</i>	5688 ^o	Acima de 5000 ^o	
	<i>snow</i>	2627 ^o	1795 ^o	
de 20 a 29%	<i>peas</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o	
de 10 a 19%	<i>thick</i>	2052 ^o	1734 ^o	
de 0 a 9%	<i>slabs</i>	5985 ^o	Acima de 5000 ^o	

(a) Palavras com inteligibilidade acima de 90%: *store, blue, maybe, big, train* (90%); *please, things, fresh, snack, also, three, bags* (95%); *ask, bring, six, need, plastic, kids, station* (100%).

Nesta faixa de inteligibilidade encontram-se 47,5% das palavras de conteúdo. As palavras com 95% de acertos, ou seja, apenas um erro, à exceção de

²⁰¹ Aparece por duas vezes: no excerto 2 com 100% de acerto e no excerto 9, com 90%, isto é, dois erros; considerou-se a média dos resultados para fins desta tabela.

snack, que foi grafada *neck*, e *bags*, que o ouvinte entendeu *packs* (na verdade, uma palavra com o mesmo sentido), faziam parte de sentenças que ou não foram compreendidas ou o foram parcialmente.

A palavra *store* fica num excerto em que é a única palavra de conteúdo. O ouvinte Alm 4 não transcreveu palavra alguma desse excerto de acordo com o que havia sido dito, mas criou uma frase que talvez para ele tivesse uma sonoridade semelhante à original: *put it on this drawer*. O outro caso de falta de entendimento desta palavra ocorreu também com as demais palavras dentro do mesmo sintagma (*from the store*): nenhuma foi reconhecida.

Talvez o desconhecimento do significado de *blue cheese* tenha ocasionado os dois erros de reconhecimento da palavra *blue*, ambos ocorridos com ouvintes da falante #19, e que em ambos os casos não haviam entendido outras palavras do mesmo excerto: num deles, houve uma tentativa de supor que a palavra que qualificava o queijo fosse *cream*, e no outro caso, nem foi tentada uma transcrição.

A palavra *maybe* não foi transcrita pelos ouvintes da falante #19 nos dois casos de falta de inteligibilidade.

No caso dos dois falantes alemães, a palavra *big* foi produzida com dessonorização final (como [bɪk]), o que talvez tenha levado dois ouvintes ao erro: um compreendeu *baby*, e outro deixou de transcrever inclusive boa parte do excerto (*a big toy frog*).

A palavra *train* não foi transcrita no caso do falante #9, e o foi como *primary* por um ouvinte da falante #19, talvez pela sonoridade, apesar de ser a qualificadora da palavra *station* (que foi reconhecida por 100% dos ouvintes), formando um par – *train station*- bastante frequente.

(b) Palavras com inteligibilidade de 80 a 89%: *five*, *cheese* (80%); *brother*, *meet* (85%).

A pronúncia da palavra *five* como [fəf] pode ter sido a causa dos três erros que ocorreram com os ouvintes da falante #19 para esta palavra, que não foi transcrita. Apesar da fricativa interdental (θ) ter sido usada para a produção de *thick*, a palavra seguinte a *five*, apenas um dos dez ouvintes a reconheceu como tal, e os outros nove transcreveram *six* (a terceira palavra da sequência era *slabs*, iniciando

com [s]). Fato que também ocorreu com o grupo dos japoneses, a ocorrência de dois numerais em sequência – *five six* – foi possivelmente interpretada como erro, e esses três ouvintes preferiram abandonar a palavra *five*. O quarto caso de erro com essa palavra ocorreu com o ouvinte do falante #9, que transcreveu apenas uma (*blue*) das seis palavras do excerto em que ela se encontrava. Nesse mesmo excerto, o ouvinte também não reconheceu a palavra *cheese*. Em outros dois casos do falante #9, a palavra foi transcrita como *teas* e “*chies*”, pois haviam entendido basicamente apenas a palavra *blue* do excerto em questão.

As palavras *brother* e *meet* deixaram de ser reconhecidas uma vez entre os ouvintes do falante #9 e duas vezes entre os ouvintes da falante #19. No caso da palavra *meet*, os erros ocorreram em frases que não foram compreendidas completamente, parte, inclusive, de dois excertos (...*and we will go* - excerto10, e *meet her Wednesday* - excerto 11). A palavra *brother* também não foi reconhecida juntamente com o nome da pessoa, Bob, em nenhum dos três casos, isto é, nem se arriscou uma transcrição ortográfica.

(c) Palavras com inteligibilidade de 70 a 79%: *call*, *Stella* (70%); *small*, *can* (75%).

A sequência *call Stella* [kɔl stɛla:] gerou cinco casos de não inteligibilidade entre os ouvintes da falante #19. A consoante [s] do nome próprio, seguindo o verbo *call* pode ter levado os ouvintes a transcrever *close* em três dos casos. Nos outros dois, nem sequer o nome foi compreendido, talvez devido à não redução da última vogal, o que alterou o acento tônico da palavra que não foi reconhecida – ainda duas vezes houve a transcrição *the lock*, e uma vez *the alarm*. No caso do falante #9, houve junção das duas palavras numa única palavra do português – “*costela*” (mesmo com reiterações do ouvinte de que sabia que não fazia sentido).

Com relação à palavra *small* nenhum dos ouvintes arriscou uma transcrição, o mesmo ocorrendo com a palavra *can*, com a diferença que esta última era seguida do verbo *scoop*, palavra desconhecida pelos ouvintes, e que provavelmente prejudicou a sua percepção.

(d) Palavras com inteligibilidade de 60 a 69%: *spoons*, *snake*, *toy* (60%); *Bob*, *Wednesday* (65%).

As palavras desta faixa de inteligibilidade tiveram poucas vezes uma tentativa de transcrição por parte dos ouvintes, apesar da pronúncia diferir mais marcadamente do padrão no caso do nome próprio *Bob*, que foi produzido com de sonorização terminal [bɔ(:)p] no caso dos dois falantes. Para a falante #19, com dois casos de falta de inteligibilidade, nenhuma opção foi dada pelos ouvintes, que já não haviam entendido a palavra *brother*, e para os quais ficava mais difícil prever que se tratava de um nome próprio. No caso do falante #9, no entanto, com cinco erros, dois dos ouvintes provavelmente previam tratar-se de um nome, porém não conseguiram entender qual (um dos ouvintes não entendeu a palavra anterior – *brother*, que poderia ser de ajuda), e outros dois entenderam a palavra *Paul* ao invés de *Bob*. Talvez tenha sido o caso da de sonorização levar a um nome também curto, mas com a oclusiva não vozeada.

A palavra *Wednesday*, no caso da falante #19 foi transcrita como o verbo *stay* em dois casos, e como *Thursday* em um deles (nos outros dois, nada foi escrito). Reconheceu-se, aí, o ditongo final (eɪ), mas a oclusiva [d] foi percebida como seu par não vozeado em dois casos.

A palavra *snake* nos oito casos de falta de inteligibilidade, não recebeu nenhuma transcrição, mas diversos ouvintes comentaram depois do teste que não haviam escrito nada pois haviam achado o contexto “estranho”: uma cobra de plástico (*plastic snake*) parecia fazer pouco sentido (isso ocorreu também com os ouvintes do grupo de produção de americanos e chineses).

A palavra *toy* foi provavelmente prejudicada pela sua seguinte, *frog*, também com inteligibilidade bastante baixa. Nos oito casos de falta de reconhecimento, sete deles ocorreram com o par *toy frog*.

A palavra *spoons* teve alguns de seus sons reconhecidos, como nas transcrições *pools*, *puz*, *booths*, *puz*, *pieces*, mas a pista semântica de que seria a medida para compra de ervilhas tortas (*snow peas*) foi prejudicada pela baixa inteligibilidade deste par.

(e) Palavras com inteligibilidade de 50 a 59%: *red* (55%).

A palavra *red* teve sete dos nove erros com os ouvintes do falante #9, cuja pronúncia [ɪæd̥], além da vogal de qualidade diferente, mais aberta, teve ainda a

oclusiva com um desvozeamento, o que gerou transcrições como *wrap*, *had*, *rag*, *fag*. Nos outros casos, não houve transcrição alguma.

(f) Palavras com inteligibilidade de 40 a 49%: *go* (40%).

Apesar da alta frequência da palavra *go*, toda a frase em que ela se inseria não foi compreendida (*we will go*) em todos os casos, o que resultou na sua baixa inteligibilidade.

(g) Palavras com inteligibilidade de 30 a 39%: *snow*, *frog* (30%); *scoop* (35%).

Houve também desvozeamento terminal na palavra *frog*, pronunciada [fɹɔk], pelo falante #9: houve uma transcrição *frock* e seis casos de não transcrição.

A falante #19 pronunciou a oclusiva velar como uma fricativa velar, o que resultou em sete casos de não inteligibilidade, todos sem transcrição.

O desconhecimento do significado do par *snow peas* e da palavra *scoop* foi relatado pelos ouvintes como causador dos problemas de inteligibilidade.

(h) Palavras com inteligibilidade de 20 a 29%: *peas* (25%).

Além de fazer parte do par *snow peas*, de significado desconhecido para os ouvintes, a palavra *peas* é um caso típico de problemas de pronúncia para falantes de português, devido a pares mínimos conhecidos: *peas* (ervilhas) /pi:z/ e *peace* (paz)/ *piece*(pedaço) / pi:s/. O falante #9 pronunciou [pɪs] com apenas uma transcrição correta para *peas*. Houve ainda quatro transcrições *piece* e uma *peace*, que foi o que o falante efetivamente produziu, além de quatro casos em que não ocorreram transcrições. No caso da falante #19, a produção foi [p^hi:z] com quatro transcrições corretas, mas também um caso de *peace*, dois de *piece*, um de *beans*, e dois casos em que não houve transcrições.

(i) Palavras com inteligibilidade de 10 a 19%: *thick* (15%).

Com apenas um acerto para a falante #19 e dois para o falante #9, foi o caso de transcrição da palavra *six*, como foi comentado durante a discussão da inteligibilidade da palavra *five*.

(j) Palavras com inteligibilidade de 0 a 9%: *slabs* (5%).

Além da baixa frequência da palavra, desconhecida pelos ouvintes, ambos os falantes alemães a pronunciaram com desvozeamento final, ou seja, [p] ao invés de [b], e isso ficou claro nas transcrições. Para o falante #9 houve cinco transcrições *slaps*, e no caso da falante #19 por três vezes foi utilizado o sinônimo conhecido da palavra, *slices*, em que os ouvintes tentaram usar a estratégia de reconhecimento da palavra pelo seu contexto. Considerando que se falava de *cheese*, a palavra *slice* fazia sentido.

O gráfico que aparece na Figura 9 mostra a variação da inteligibilidade comparativamente à posição da palavra no BNC (as barras na segunda série, atrás das barras de inteligibilidade). Verifica-se que também para esse grupo de produção, para a maioria das palavras, a posição de frequência da palavra é inversamente proporcional à sua inteligibilidade: quanto mais alta a posição, menor a frequência de uso do item e a inteligibilidade.

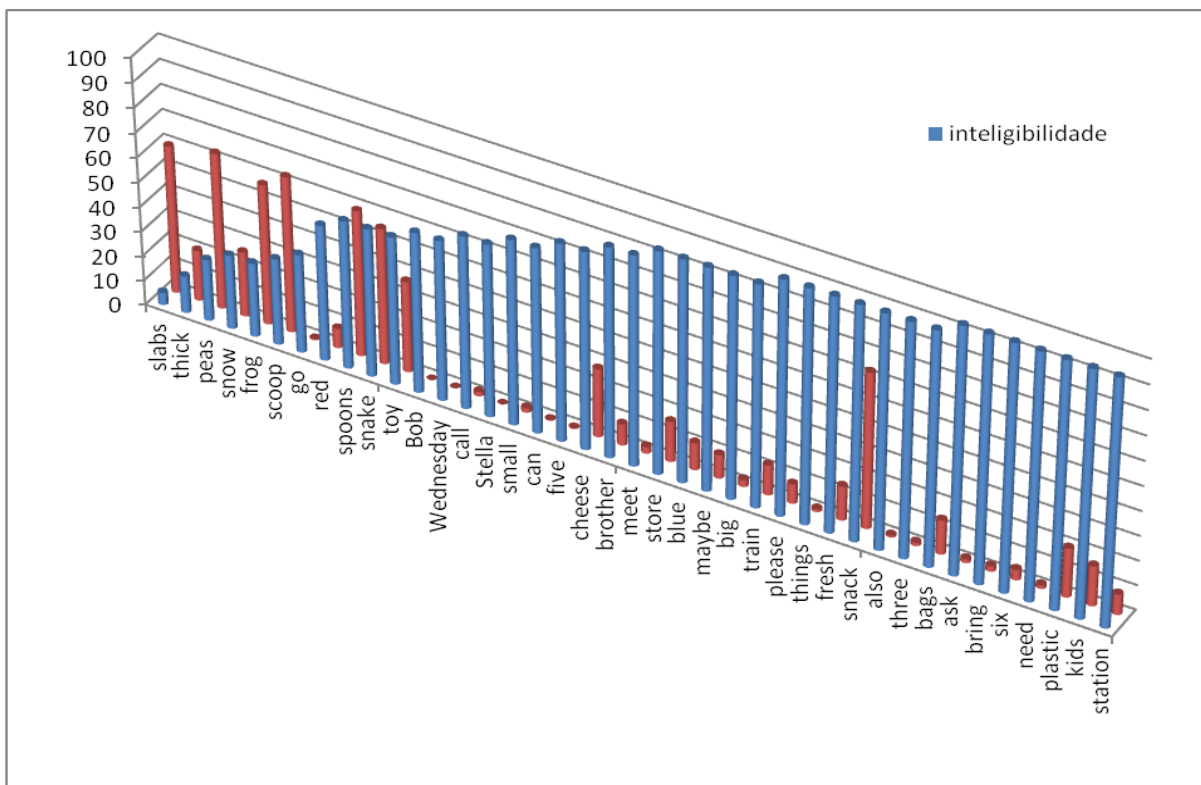


FIGURA 9 - PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: ALEMÃES

5.2.2 Comparativo dos resultados das Tarefas 1 e 2

A Tabela 15 trata da comparação entre os valores de inteligibilidade obtidos através da análise impressionística (T1), e o resultado que cada ouvinte obteve no teste de transcrição (T2), considerando o total de palavras.

TABELA 15 – COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: ALEMÃES

	Falante #9			Falante #19			
	Tarefa 1 (T1) % Int.	Tarefa 2 (T2) % Int.	Diferença percentual T2 – T1	Tarefa 1 (T1) % Int.	Tarefa 2 (T2) % Int.	Diferença percentual T2 – T1	
Validação	90	97,1	+7,1	Validação	98	98,5	+0,5
Alh 1	80	91,3	+11,3	Alm 1	70	79,7	+9,7
Alh 2	80	65,2	-14,8	Alm 2	85	95,6	+10,6
Alh 3	60	53,6	-6,4	Alm 3	70	79,7	+9,7
Alh 4	45	72,5	+27,5	Alm 4	60	78,3	+18,3
Alh 5	65	65,2	+0,2	Alm 5	95	87,0	-8,0
Alh 6	90	92,7	+2,7	Alm 6	80	89,9	+9,9
Alh 7	80	71,0	-9,0	Alm 7	95	94,2	-0,8
Alh 8	80	82,6	+2,6	Alm8	85	56,5	-28,5
Alh 9	82	82,6	+2,6	Alm 9	80	72,5	-7,5
Alh 10	80	75,4	-4,6	Alm 10	50	59,4	+9,4

Aplicando o teste de Wilcoxon aos valores de inteligibilidade atribuídos pelos ouvintes na T1 e os efetivamente obtidos através da transcrição ortográfica na T2, observou-se que a diferença dos padrões (cuja média para T1 foi de 75,6% e para T2, 77,2%) foi não-significativa ($Z = -0,933$; $p = 0,351$), isto mostrando que o que cada ouvinte efetivamente entende está próximo do que julga entender, considerando a forma como o teste foi realizado. A Figura 10 mostra este fato com mais clareza.

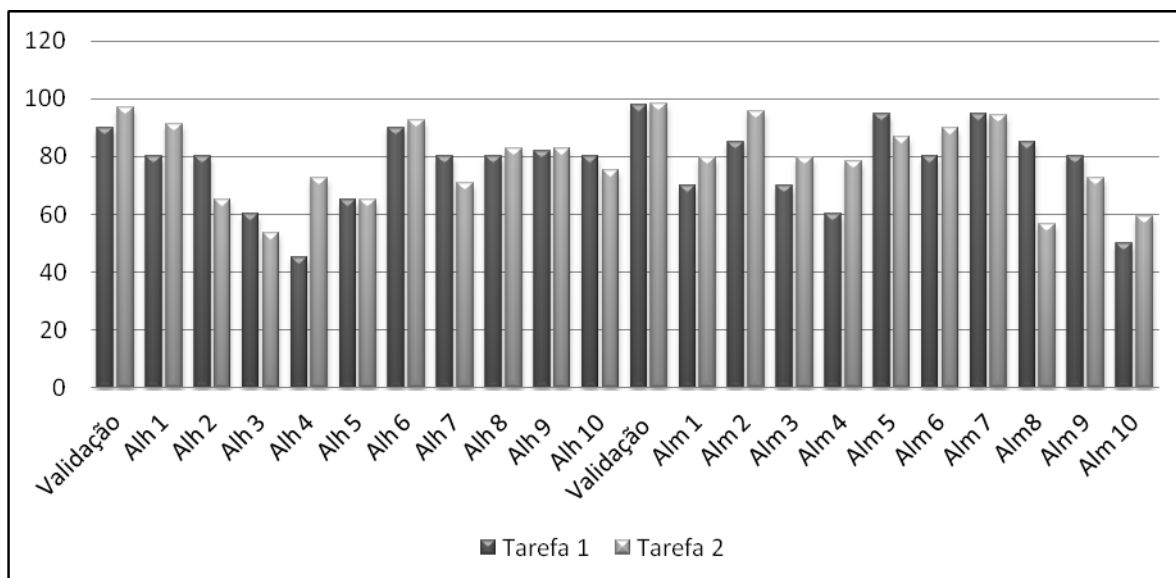


FIGURA 10 – GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE AS TAREFAS 1 E 2: ALEMÃES

5.2.3 Resultados referentes à Tarefa 3

A Tarefa 3 diz respeito ao questionário respondido pelos ouvintes após a execução das Tarefas 1 e 2, após uma terceira audição do texto, e tendo lido as questões que diziam respeito aos fatores responsáveis pela falta de inteligibilidade previamente à audição. Os resultados aparecem no Quadro 12.

Para esse grupo de produção, dos 20 ouvintes, sete consideraram a questão da produção dos sons individuais como a mais importante para a inteligibilidade do texto, e cinco como o segundo fator mais importante, atrás do item relacionado ao ritmo das sentenças. O ritmo foi considerado o fator mais importante para a inteligibilidade para quatro dos ouvintes, e o segundo fator para sete deles, que se queixaram da maneira como os falantes alemães falavam de forma monótona, ou com entonação inadequada. Esses dois – sons individuais de vogais e consoantes e ritmo da sentença - foram, então, os fatores apontados como maiores causadores de problemas de inteligibilidade.

A velocidade da fala – rápida - foi um item considerado o mais importante por cinco ouvintes, quatro dos quais, ouvintes do falante #9, e o segundo fator mais importante por três deles, todos deste mesmo falante. A velocidade foi também citada por outros dois ouvintes como o terceiro e quarto fatores mais importantes, mas no caso deles, a queixa foi a da alternância de trechos falados rapidamente

com outros, mais vagarosamente, e que, segundo estes ouvintes, contribuíram para a não inteligibilidade da falante #19.

	QUALIDADE DA VOZ	VELOCIDADE DA FALA	RITMO DA SENTENÇA	SÍLABA TÔNICA	SONS INDIV.	L1 DO FALANTE
Validação falante #9 ²⁰²						Europeia; inglês britânico
Alh 1		1(rápida)			2	Inglês britânico
Alh 2		1(rápida)			2	Inglês australiano
Alh 3		2(rápida)			1	Inglês britânico
Alh 4		1(rápida)		3	2	Inglês britânico
Alh 5	3(chiados na gravação)	2(rápida)	1(entonação inadequada)			Não sabia
Alh 6		2(rápida) ²⁰³				Inglês
Alh 7					1	Inglês britânico
Alh 8			1(falta de ênfase em certas palavras)		2	Inglês britânico
Alh 9			2 (<i>flat</i>)		1	Francês
Alh 10	2 (gravação)	1 ²⁰⁴				Francês
Validação falante#19		3(às vezes rápida, às vezes devagar)	2	1		Português, italiano ou alemão
Alm 1	2(fala baixo)		1 (<i>flat</i>)			Não sabia
Alm 2			2 (<i>flat</i>)		1	Francês
Alm 3			2 (sem entonação alguma)		1	Não sabia
Alm 4		1 (rápida)			2	Português Brasileiro
Alm 5	1(articulação falha)		2 (<i>flat</i>)		3	Não sabia
Alm 6	1(tom monótono)	4(às vezes rápida, às vezes devagar)	2 (sem entonação)	3		Português
Alm 7	1 (fala sussurrada)		2			Não sabia
Alm 8					1	Português
Alm 9			2		1	Francês
Alm 10	2 (fala sussurrada)		1			Inglês britânico

QUADRO 12 – RESULTADOS DA TAREFA 3: ALEMÃES

²⁰² O ouvinte, falante nativo de inglês americano, observa que algumas palavras usadas não são comuns nos EUA, como *slabs*, ou o uso de *spoons* como unidade de medida para *snow peas*.

²⁰³ O ouvinte Alh 6 considerou como item mais importante, o número 1, o desconhecimento de vocabulário, que nem constava dos itens a serem assinalados, como o mais importante para o não entendimento no seu caso.

²⁰⁴ O ouvinte Alh 10 colocou nas observações que o desconhecimento de vocabulário prejudicou seu desempenho.

A qualidade da voz foi referida por três ouvintes da falante #19 como sendo o fator primordial para o não entendimento, com fala sussurrada ou articulação falha, sendo que um ouvinte citou o tom monótono, este mais ligado ao ritmo, do que à qualidade da voz. Outros três ouvintes declaram que a qualidade da voz foi o segundo fator mais importante, mencionando problemas no audio (citado também por um ouvinte, como o terceiro fator mais importante para a falta de inteligibilidade), fala baixa ou sussurrada.

Problemas na sílaba tônica foram reportados por dois ouvintes, mas apenas um deles (Alm 6) citou como exemplo a palavra *Stella*, cuja segunda sílaba soa com uma tonicidade secundária que pode vir a gerar alguma dificuldade. Interessante citar que para o ouvinte americano que validou a falante alemã, a sílaba tônica foi citada como o principal fator de não inteligibilidade, mas o que pode ter ocorrido foram problemas com ritmo, e não sílaba tônica, pois nas observações, foi relatado: “palavras erradas receberam ênfase [*stress*], e [isso] acaba com o ritmo²⁰⁵.”

Com relação à última questão sobre o conhecimento de qual era a língua materna do falante de inglês que cada um dos vinte ouvintes analisou, a língua alemã não foi citada por nenhum dos ouvintes brasileiros. Apenas os americanos, na validação, citaram línguas europeias em geral para o falante alemão, e alemão, juntamente com italiano e português no caso da validação da falante #19. A língua inglesa foi citada por sete dos dez ouvintes do falante #9, e da falante #19, a língua portuguesa foi a mais citada, com três menções. Os falantes alemães, portanto, não foram reconhecidos como tal, mas na maioria das vezes, no que diz respeito ao falante # 9, como falante nativo da variedade britânica. Curioso, pois três ouvintes declararam ter contato com a língua alemã: Alh1, Alm3 e Alm5, nenhum dos quais, porém, relatou ter fluência nessa língua.

²⁰⁵ *Wrong words were stressed, and throws the rythm (sic) off.*

5.3 RESULTADOS RELATIVOS AOS FALANTES AMERICANOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos com o teste de percepção para os dois americanos, que são os únicos falantes de variedade nativa de inglês que são utilizados na pesquisa como grupo de produção do estímulo perceptual.

5.3.1 Resultados da Tarefa 2

As transcrições dos testes de percepção da inteligibilidade realizados com os dois falantes americanos são mostradas no Apêndice 11. As transcrições fonéticas da produção do falante #88 foram fornecidas pelo próprio *Speech Archive*, porém o site ainda não havia postado a transcrição da falante #237. Por esse motivo, a transcrição foi feita pela própria autora do trabalho, e validada por um professor dessa área da UFPR, falante nativo de língua inglesa.

A Tabela 16 mostra os resultados das Tarefas 1 e 2, discriminando falantes, ouvintes e o total de palavras, as palavras de conteúdo e as funcionais.

Houve uma predominância do padrão correto (77,0% para o total de palavras, 78,8% para as de conteúdo, 74,3% para as funcionais). O teste de Wilcoxon demonstrou, para os 20 ouvintes, que a diferença entre os padrões de número total de acertos (média de 53,1 palavras) e número total de erros (média 15,9 palavras) é significativa ($Z = -3,922$; $p < 0,001$), o que quer dizer que os ouvintes não fizeram escolhas aleatórias quando da transcrição ortográfica dos excertos. O mesmo ocorreu para a diferença entre o número de acertos (média de 32,3 palavras) e número de erros (média de 8,7 palavras) das palavras de conteúdo, também significativa ($Z = -3,927$; $p < 0,001$), e para a diferença entre o número de acertos (média de 20,8 palavras) e número de erros (média de 7,2 palavras) das palavras funcionais ($Z = -3,575$; $p < 0,001$).

Considerando-se ainda os 20 sujeitos, e ainda aplicando o teste de Wilcoxon, a comparação entre o percentual de acertos das palavras de conteúdo (média de 78,8%) e as palavras funcionais (média de 74,3%) foi não significativa ($Z = -1,251$; $p = 0,211$), indicando que quando os brasileiros ouvem o texto, a inteligibilidade das palavras não é favorecida por elas pertencerem a uma dessas categorias de palavras especificamente.

TABELA 16 - RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: FALANTES AMERICANOS

Falante	T 1				T 2				Total de palavras funcionais:				
	% Int.	Total de palavras: 69			Total de palavras de conteúdo: 41				28				
#88 (homem)		Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- to (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int..)	Nº erros	% erros
Amh 1	70	45	65,2	24	34,8	31	75,6	10	24,4	14	50,0	14	50,0
Amh 2	60	43	62,3	26	37,7	30	73,2	11	26,8	13	46,4	15	53,6
Amh 3	85	63	91,3	6	8,7	37	90,2	4	9,8	26	92,9	2	7,1
Amh 4	85	64	92,8	5	7,2	38	92,7	3	7,3	26	92,9	2	7,1
Amh 5	50	54	78,3	15	21,7	33	80,5	8	19,5	21	75,0	7	25,0
Amh 6	80	64	92,8	5	7,2	39	95,1	2	4,9	25	89,3	3	10,7
Amh 7	60	48	69,6	21	30,4	30	73,2	11	26,8	18	64,3	10	35,7
Amh 8	80	39	56,5	30	43,5	23	56,1	18	43,9	16	57,1	12	42,9
Amh 9	85	54	78,3	15	21,7	31	75,6	10	24,4	23	82,1	5	17,9
Amh 10	75	60	87,0	9	13,0	36	87,8	5	12,2	24	85,7	4	14,3
Média 1 (sub- total)	73,0	53,4	77,4	15,6	22,6	32,8	80,0	8,2	20,0	20,6	73,6	7,4	26,4
Falante #237 (mulher)	% Int.	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int..)	Nº erros	% erros
Amm 1	60	47	68,1	22	31,9	27	65,9	14	34,1	20	71,4	8	28,6
Amm 2	60	51	73,9	18	26,1	33	80,5	8	19,5	18	64,3	10	35,7
Amm 3	90	60	87,0	9	13,0	38	92,7	3	7,3	22	78,6	6	21,4
Amm 4	75	61	88,4	8	11,6	35	85,4	6	14,6	26	92,9	2	7,1
Amm 5	55	50	72,5	19	27,5	30	73,2	11	26,8	20	71,4	8	28,6
Amm 6	35	37	53,6	32	46,4	23	56,1	18	43,9	14	50,0	14	50,0
Amm 7	90	66	95,7	3	4,3	38	92,7	3	7,3	28	100, 0	0	0
Amm 8	30	37	53,6	32	46,4	25	61,0	16	39,0	12	42,9	16	57,1
Amm 9	90	66	95,7	3	4,3	38	92,7	3	7,3	28	100, 0	0	0
Amm 10	80	53	76,8	16	23,2	31	75,6	10	24,4	22	78,6	6	21,4
Média 2 (sub- total)	66,5	52,8	76,5	16,2	23,5	31,8	77,6	9,2	22,4	21,0	75,0	7	25,0
Média (total h+m)	69,8	53,1	77,0	15,9	23,0	32,3	78,8	8,7	21,2	20,8	74,3	7,2	25,7
Desvio Padrão		9,706	-	9,706	-	5,100	-	5,100	-	5,085	-	5,085	-

Os resultados do teste de Mann-Whitney para verificar se a variável “gênero dos falantes” era significativa mostraram que isso não ocorreu para o acerto do número total de palavras ($Z = -0,114$; $p = 0,910$), para o acerto apenas das palavras de conteúdo ($Z = -0,343$; $p = 0,732$), ou para acerto apenas das palavras funcionais ($Z = -0,152$; $p = 0,879$). Portanto, para este grupo de produção, não há diferenças estatisticamente significativas favorecendo a inteligibilidade das sentenças quando estas são produzidas por um falante do sexo masculino ou uma falante do sexo feminino.

Para o grupo de americanos, não houve grupo de validação. A inteligibilidade das palavras funcionais para os ouvintes brasileiros foi inferior, em média, 4,3% em relação às palavras de conteúdo (74,3% e 78,8% respectivamente), caso único entre os quatro grupos de produção analisados, pois tanto com relação aos japoneses, como em relação aos alemães e chineses, o que havia ocorrido é que a inteligibilidade era superior para as palavras funcionais. Em números absolutos, a inteligibilidade média dos brasileiros para as palavras de conteúdo foi de 32, num total de 41 palavras.

5.3.1.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo

Na Tabela 17 tem-se o levantamento do número de acertos e, conseqüentemente erros, por falante americano, por excerto, considerando-se apenas as palavras de conteúdo.

TABELA 17 – PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FALANTE AMERICANO POR EXCERTO

Excertos	Palavras Conteúdo	Nº Acer- tos	Falante #88		Falante #237		Nº Erros	Nº Erros	% Erros
			% Acer- tos	Nº Erros	% Acer- tos	Nº Erros			
1	<i>Please</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>call</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
	<i>Stella</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
2	<i>Ask</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>bring</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
	<i>things</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
3	<i>store</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
4	<i>six</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>spoons</i>	7	70	3	30	4	40	6	60
	<i>fresh</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>snow</i>	1	10	9	90	1	10	9	90
5	<i>peas</i>	3	30	7	70	1	10	9	90
	<i>five</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>thick</i>	1	10	9	90	4	40	6	60
	<i>slabs</i>	1	10	9	90	2	20	8	80
	<i>blue</i>	7	70	3	30	8	80	2	20
6	<i>cheese</i>	10	100	0	0	8	80	2	20
	<i>maybe</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
	<i>snack</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
	<i>brother</i>	8	80	2	20	9	90	1	10
7	<i>Bob</i>	7	70	3	30	9	90	1	10
	<i>also</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
	<i>need</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
	<i>small</i>	6	60	4	40	8	80	2	20
	<i>plastic</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
	<i>snake</i>	8	80	2	20	5	50	5	50

Excertos	Palavras Conteúdo	Nº Acer- tos	Falante #88		Falante #237		Nº Acer- tos	Nº Erros	% Erros
			% Acer- tos	Nº Erros	% Acer- tos	Nº Erros			
8	<i>big</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
	<i>toy</i>	9	90	1	10	7	70	3	30
	<i>frog</i>	10	100	0	0	4	40	6	60
	<i>kids</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
9	<i>can</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>scoop</i>	4	40	6	60	0	0	10	100
	<i>things</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
10	<i>three</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
	<i>red</i>	6	60	4	40	9	90	1	10
11	<i>bags</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>go</i>	9	90	1	10	5	50	5	50
	<i>meet</i>	6	60	4	40	5	50	5	50
11	<i>Wednesday</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>train</i>	10	100	0	0	8	80	2	20
	<i>station</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	Total: 41x10 410 palavras	328	80	82	20	318	77,6	92	22,4

Na Tabela 18 tem-se os números totais, isto é, considerando os dados obtidos com o falante #88 somados aos dados da falante #237.

TABELA 18 - PALAVRAS DE CONTEÚDO NO TOTAL POR EXCERTO: AMERICANOS

Excertos	Palavras Conteúdo	Nº Acertos	% Acertos	Nº Erros	% Erros
1	<i>Please</i>	20	100	0	0
	<i>call</i>	19	95	1	5
	<i>Stella</i>	19	95	1	5
2	<i>Ask</i>	20	100	0	0
	<i>bring</i>	19	95	1	5
	<i>things</i>	19	95	1	5
3	<i>store</i>	19	95	1	5
4	<i>six</i>	20	100	0	0
	<i>spoons</i>	11	55	9	45
	<i>fresh</i>	19	95	1	5
	<i>snow</i>	2	10	18	90
	<i>peas</i>	4	20	16	80
5	<i>five</i>	20	100	0	0
	<i>thick</i>	5	25	15	75
	<i>slabs</i>	3	15	17	85
	<i>blue</i>	15	75	5	25
	<i>cheese</i>	18	90	2	10
6	<i>maybe</i>	19	95	1	5
	<i>snack</i>	18	90	2	10
	<i>brother</i>	17	85	3	15
	<i>Bob</i>	16	80	4	20
7	<i>also</i>	18	90	2	10
	<i>need</i>	18	90	2	10
	<i>small</i>	14	70	6	30
	<i>plastic</i>	18	90	2	10
	<i>snake</i>	13	65	7	35

Excertos	Palavras Conteúdo	Nº Acertos	% Acertos	Nº Erros	% Erros
8	<i>big</i>	18	90	2	10
	<i>toy</i>	16	80	4	20
	<i>frog</i>	14	70	6	30
	<i>kids</i>	20	100	0	0
9	<i>can</i>	19	95	1	5
	<i>scoop</i>	4	20	16	80
	<i>things</i>	18	90	2	10
10	<i>three</i>	18	90	2	10
	<i>red</i>	15	75	5	25
	<i>bags</i>	19	95	1	5
	<i>go</i>	14	70	6	30
11	<i>meet</i>	11	55	9	45
	<i>Wednesday</i>	19	95	1	5
	<i>train</i>	18	90	2	10
	<i>station</i>	20	100	0	0
TOTAL	820 palavras	646	78,8	174	21,2

A fim de se proceder a uma análise das palavras que apresentaram mais ou menos problemas de inteligibilidade aos falantes de PB ouvintes dos excertos produzidos pelos americanos, são apresentados a seguir comentários por faixa de inteligibilidade, mostradas na Tabela 19. As faixas de inteligibilidade (f), de 40 a 49%, (g), de 30 a 39%, e (j), de 0 a 9%, não apresentaram nenhum item, por isso não foram reportadas.

(a) Palavras com inteligibilidade acima de 90%: *cheese, snack, also, need, plastic, big, three, train* (90%); *things* (92,5%); *call, Stella, bring, store, fresh, maybe, can, bags, Wednesday* (95%); *please, ask, six, five, kids, station* (100%).

A inteligibilidade deste grupo de produção foi alta, com 60,0% das palavras nesta faixa de acima de 90%.

Em alguns casos, a falta de inteligibilidade cobriu quase todo o excerto, e não apenas palavras individualmente deixaram de ser transcritas (caso do falante #88, excerto 7, palavras *also, need* e *plastic*; excerto 10, *bags*; excerto 11, *Wednesday*), o que reforça de certa forma a questão da importância do entendimento do contexto para a inteligibilidade. Percebeu-se que os ouvintes, na maior parte destas 24 palavras, nem sequer arriscaram uma transcrição.

A palavra *things*, única que aparece em dois excertos, com três casos de não inteligibilidade no total, teve dois casos para o falante #88 no excerto 9, em que não foi transcrita, e também parte de um excerto em que apenas as duas primeiras

palavras foram transcritas (*She can...*), e um caso para a falante #237 no excerto 2, também não transcrita.

TABELA 19 – FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: AMERICANOS

Faixa de inteligibilidade	Palavra	Posição segundo BNC	Posição segundo COCA
> 90%	<i>please</i>	790 ^o	1171 ^o
	<i>ask</i>	154 ^o	131 ^o
	<i>six</i>	----	426 ^o
	<i>five</i>	----	300 ^o
	<i>kids</i>	1627 ^o	313 ^o
	<i>station</i>	829 ^o	844 ^o
	<i>call</i>	175 ^o	122 ^o
	<i>Stella</i>	----	----
	<i>bring</i>	211 ^o	216 ^o
	<i>store</i>	1645 ^o	701 ^o
	<i>fresh</i>	1390 ^o	1109 ^o
	<i>maybe</i>	965 ^o	384 ^o
	<i>can</i>	37 ^o	37 ^o
	<i>bags</i>	1389 ^o	1011 ^o
	<i>Wednesday</i>	----	----
	<i>things</i>	115 ^o	97 ^o
	<i>cheese</i>	2783 ^o	2122 ^o
	<i>snack</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o
	<i>also</i>	81 ^o	87 ^o
	<i>need</i>	147 ^o	132 ^o
	<i>plastic</i>	1999 ^o	1532 ^o
	<i>big</i>	282 ^o	162 ^o
	<i>three</i>	----	135 ^o
<i>train</i>	1220 ^o	1701 ^o	
de 80 a 89%	<i>brother</i>	864 ^o	615 ^o
	<i>Bob</i>	----	----
	<i>toy</i>	3697 ^o	2441 ^o
de 70 a 79%	<i>blue</i>	1109 ^o	845 ^o
	<i>red</i>	791 ^o	598 ^o
	<i>small</i>	183 ^o	203 ^o
	<i>frog</i>	5688 ^o	Acima de 5000 ^o
	<i>go</i>	40 ^o	35 ^o
de 60 a 69%	<i>snake</i>	5513 ^o	3512 ^o
de 50 a 59%	<i>spoons</i>	5906 ^o	4384 ^o
	<i>meet</i>	267 ^o	289 ^o
de 40 a 49%	-	-	-
de 30 a 39%	-	-	-
de 20 a 29%	<i>thick</i>	2052 ^o	1734 ^o
	<i>peas</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o
	<i>scoop</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o
de 10 a 19%	<i>slabs</i>	5985 ^o	Acima de 5000 ^o
	<i>snow</i>	2627 ^o	1795 ^o
de 0 a 9%	-	-	-

(b) Palavras com inteligibilidade de 80 a 89%: *toy*, *Bob* (80%); *brother* (85%).

O par *brother Bob*, que aparece no excerto 6 não foi transcrito por um ouvinte da falante #237, nem por um dos ouvintes do falante #88. Deste mesmo falante, outros dois não entenderam o nome próprio, que foi transcrito *bubble* (a palavra *brother* que antecedia o nome também não foi reconhecida), e *Barack* (aqui, apenas o nome próprio não foi entendido).

A palavra *toy* foi transcrita *twenty* por um dos ouvintes, porém esse ouvinte não havia entendido boa parte do excerto, e possivelmente reconhecendo a oclusiva, resolveu arriscar uma palavra com este som. O mesmo deve ter ocorrido com o ouvinte que transcreveu *twain*.

(c) Palavras com inteligibilidade de 70 a 79%: *go*, *frog*, *small* (70%); *blue*, *red* (75%).

Os seis casos de não inteligibilidade da palavra *frog* ocorreram com a falante #237. Em dois casos a palavra *farm* foi transcrita, provavelmente uma suposição dos ouvintes, que haviam entendido a palavra anterior *toy*. Em outra transcrição surgiu a palavra *fool*, porém nesse caso, a anterior nem sequer havia sido entendida, e o ouvinte confiou apenas no som inicial da fricativa [f] comum às duas palavras. Nos outros três casos, nenhuma transcrição foi tentada.

A palavra *go*, presente na segunda sentença do excerto 10 (...*and we will go*), assim como essa própria porção do excerto não foi compreendida em quatro dos cinco casos da falante #237. O mesmo ocorreu com o único caso de não inteligibilidade para esta palavra com o falante #88.

A palavra *small* foi transcrita como *some* por um dos ouvintes do falante #88, e em três outras ocasiões para este mesmo falante não recebeu transcrição alguma, duas das quais em excertos igualmente não transcritos.

A palavra *blue* também não foi transcrita por quatro ouvintes, que talvez não tivessem conhecimento do significado de *blue cheese* (como alguns ouvintes reportaram), e acharam o conjunto inverossímil. Uma das transcrições para *blue* foi *oat*, que semanticamente talvez fizesse mais sentido para o ouvinte.

Três das transcrições da palavra *red* para o falante #88 desafiam até o quesito sonoridade similar: o logatoma *yars*, *all* e *heavy*. Nos dois últimos casos, talvez a intenção do ouvinte tivesse sido acomodar o sentido.

(d) Palavras com inteligibilidade de 60 a 69%: *snake* (65%).

A palavra recebeu transcrição apenas uma vez, nos sete casos de não inteligibilidade, e a transcrição foi *store*.

(e) Palavras com inteligibilidade de 50 a 59%: *spoons*, *meet* (55%).

No último excerto, os dois falantes americanos produziram a sequência *meet her* como [mɪr ə], com o *flap* usual da variedade americana do inglês. Talvez isso tenha causado a falta de inteligibilidade do par de palavras em sete dos casos em que nada foi transcrito para nenhuma das duas palavras. Houve ainda a transcrição de *on middle*, com sonoridade similar.

Para o falante #88, houve três casos de falta de transcrição para a palavra *spoons*. Para a falante #237, no entanto, houve quatro transcrições que revelam que o sentido da frase não havia sido entendido (*spoons* como medida para *snow peas*, também com baixa inteligibilidade): *spools* (de sonoridade próxima, um par mínimo), *booms*, *prunes* e *blues*.

(h) Palavras com inteligibilidade de 20 a 29%: *peas*, *scoop* (20%); *thick* (25%).

(i) Palavras com inteligibilidade de 10 a 19%: *snow* (10%); *slabs* (15%).

Estas duas últimas faixas de inteligibilidade estão relacionadas, e serão analisadas em conjunto, pois as palavras *slabs*, *snow peas*, e *scoop* são as que foram declaradas como desconhecidas pelos ouvintes.

Para o sintagma *snow peas*, a palavra *snow* foi reconhecida apenas duas vezes, e as transcrições que foram feitas vão de *small*, que semanticamente parecia mais apropriada para *peas* (as duas vezes em que *small* aparece, o ouvinte havia reconhecido a palavra *peas*), até *smokes*, *opinions*, *nothings* e *milkie*s, nenhuma das quais qualificando *peas*, que não foi transcrita em nenhum desses quatro casos. Para o falante #88 as duas outras possibilidades do par mínimo para *peas*, *piece* (três vezes) e *peace* (uma vez) também apareceram.

A palavra *slabs*, desconhecida dos ouvintes, foi transcrita como *slices* (um sinônimo), *slacks*, *lecis*, *labs* e *laps*. A palavra *thick* também recebeu diversas transcrições: *takes* (duas vezes), *to eight*, *sticks*, *tikes* (falante #88) e *pics*, *pieces* e *six* (falante #237). Apesar da variedade de tentativas, interessante notar que todas traziam, no mínimo, uma oclusiva.

Scoop não foi inteligível para nenhum dos ouvintes da falante #237, que em oito ocasiões transcreveram *skip*, e em um caso *skeep*, e noutra não fizeram transcrição alguma. Para o falante #88 a vogal posterior ficou mais clara, e houve quatro acertos. As duas transcrições *sculpt* e *sculpild* até guardam similaridade entre si, e nos demais casos não houve transcrição alguma.

A fim de se visualizar a questão da frequência da palavra em relação à sua inteligibilidade por ouvintes brasileiros, tem-se a Figura 11. Aqui também fica claro que a inteligibilidade é mais alta na maioria das palavras cuja frequência de uso é maior.

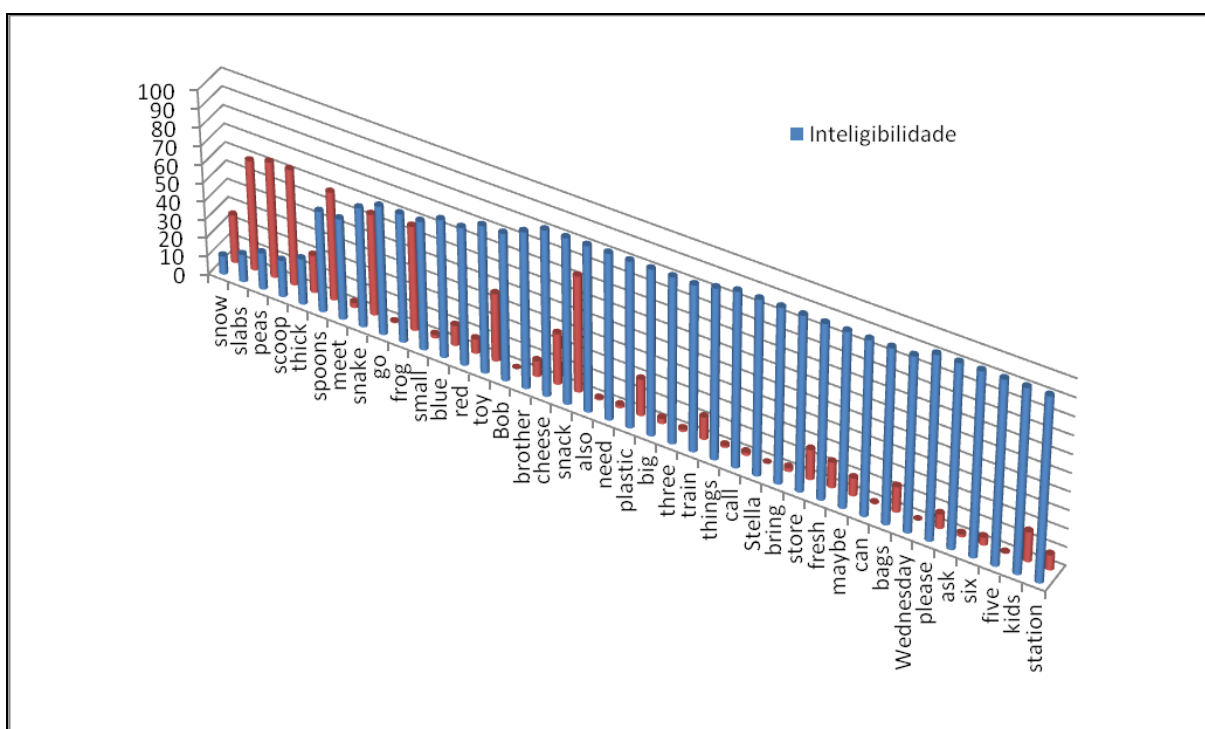


FIGURA 11 - PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: AMERICANOS

5.3.2 Comparativo dos resultados das Tarefas 1 e 2

Através da Tabela 20 pode-se comparar os valores de inteligibilidade obtidos pela análise impressionística (T1) dos ouvintes brasileiros, e o resultado que cada ouvinte obteve no teste de transcrição ortográfica (T2), para cada um dos falantes americanos, considerado-se o total de palavras do texto (69).

TABELA 20 – COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: AMERICANOS

	Falante #88			Falante #237			
	Tarefa 1 (T1) % Int.	Tarefa 2 (T2) % Int.	Diferença percentual T2 – T1	Tarefa 1 (T1) % Int.	Tarefa 2 (T2) % Int.	Diferença percentual T2 – T1	
Amh 1	70	65,2	-4,8	Amm 1	60	68,1	+8,1
Amh 2	60	62,3	+2,3	Amm 2	60	73,9	+13,9
Amh 3	85	91,3	+6,3	Amm 3	90	87,0	-3,0
Amh 4	85	92,8	+7,8	Amm 4	75	88,4	+13,4
Amh 5	50	78,3	+28,3	Amm 5	55	72,5	+17,5
Amh 6	80	92,8	+12,8	Amm 6	35	53,6	+18,6
Amh 7	60	69,6	+9,6	Amm 7	90	95,7	+5,7
Amh 8	80	56,5	-23,5	Amm 8	30	53,6	+23,6
Amh 9	85	78,3	-6,7	Amm 9	90	95,7	+5,7
Amh 10	75	87,0	+12,0	Amm 10	80	76,8	-3,2

Aplicando-se o teste de Wilcoxon aos valores de inteligibilidade atribuídos pelos ouvintes na T1 e os efetivamente obtidos através da transcrição ortográfica na T2, observou-se que a diferença dos padrões (cujas médias para T1 foi de 69,7% e para T2, de 77,0%) foi significativa ($Z = -2,614$; $p = 0,009$). Isto mostra que o que cada ouvinte efetivamente entende não se aproxima do que julga entender. O resultado do teste (T2), em média, mostra-se superior à análise inicial do ouvinte (T1). O gráfico da Figura 12, que mostra o comparativo entre T1 e T2, deixa isso claro.

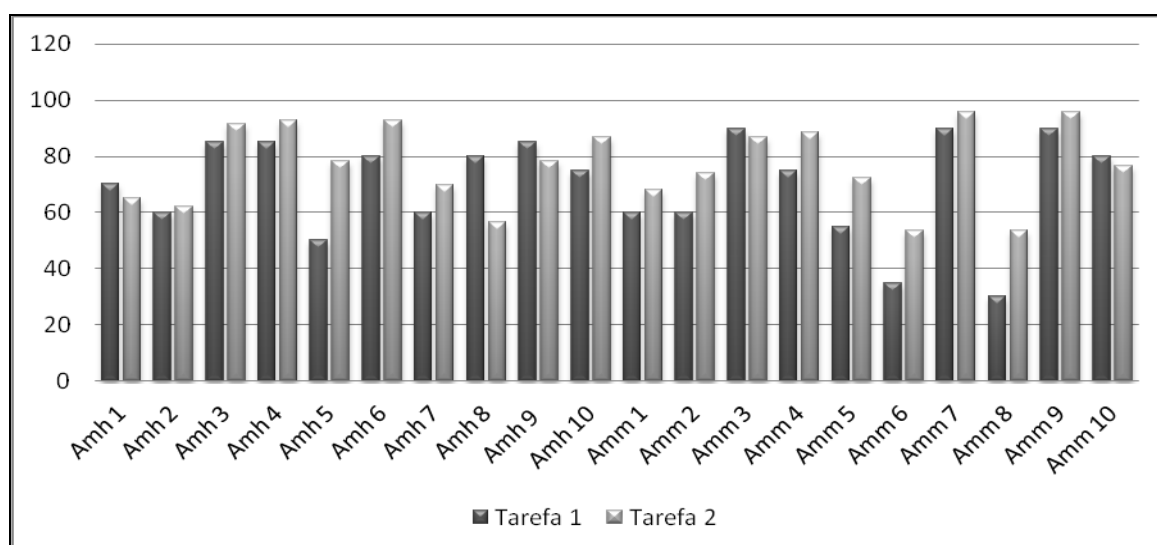


FIGURA 12 – GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE AS TAREFAS 1 E 2: AMERICANOS

5.3.3 Resultados referentes à Tarefa 3

Os resultados da Tarefa 3 são apresentados esquematicamente no Quadro 13.

	QUALIDADE DA VOZ	VELOCIDADE DA FALA	RITMO DA SENTENÇA	SÍLABA TÔNICA	SONS INDIV.	L1 DO FALANTE
Amh 1	1(chiado)	2 (rápido)	3(entonação inadequada)			Não se ateuve a esse aspecto.
Amh 2		1 (rápido)	2 (entonação)			Inglês americano
Amh 3			1			Inglês americano
Amh 4 ²⁰⁶						Não sabia
Amh 5	1(fala rouca e sussurrada)		2(entonação)			Não sabia
Amh 6			1			Inglês australiano
Amh 7		1(rápido)				Não sabia
Amh 8	2(fala rouca)		1 (<i>flat</i>)			Não sabia
Amh 9		1 (rápido)				Não sabia
Amh 10			1 (<i>flat</i>)		2	Inglês americano
Amm 1	2(agudo)				1	Inglês americano
Amm 2		1 (rápido)	2			Não sabia
Amm 3	3 (fala sussurrada)		2		1	Inglês americano
Amm 4		1(rápido)				Não sabia
Amm 5					1	Não sabia
Amm 6		2(rápido)			1	Inglês americano
Amm 7					2 ²⁰⁷	Português
Amm 8	3(nasalizada)	2(rápido)	4		1	Inglês britânico
Amm 9		1(rápido)				Inglês americano
Amm 10			1(<i>flat</i>)			Não sabia

QUADRO 13 – RESULTADOS DA TAREFA 3: AMERICANOS

Dos 20 ouvintes, seis consideraram a questão da velocidade da fala – muito rápida - como a mais importante para a inteligibilidade do texto, e para quatro destes seis ouvintes, foi o único fator a prejudicar a inteligibilidade. Três consideraram a rapidez da fala como o segundo fator mais importante. A velocidade rápida da fala

²⁰⁶ Declarou que o fato de o texto ter palavras desconhecidas comprometeu o seu entendimento.

²⁰⁷ O ouvinte considerou que o fator primordial para não inteligibilidade foi a existência de palavras por ele desconhecidas.

dos americanos foi, então, o fator mais importante para a não inteligibilidade de sua produção para os ouvintes.

Cinco ouvintes, todos da falante #237, consideraram a produção dos sons individualmente como o fator mais importante (o ouvinte Amm5, neste quesito, mencionou a maneira como os sons são produzidos, o mesmo ocorrendo com os ouvintes Amm3 (que citou a palavra *snack*), e Amm1, que citou ter tido dificuldades especificamente com as palavras *red* e também com *snack*). Dois ouvintes consideraram a produção individual dos sons como o segundo fator em termos de importância para o entendimento.

A questão do ritmo da sentença foi apontado por cinco ouvintes como causador de problemas de inteligibilidade, sendo que três deles o apontaram como fator único. Segundo os ouvintes, as sentenças eram faladas sem ênfases (*flat*), e para dois dos quatro ouvintes que mencionaram o ritmo como segundo fator de importância, foi citada a entonação inadequada. Este resultado foi bastante instigante, se considermos que os falantes em questão eram nativos, e que, portanto, não se supunha pudessem apresentar aos seus interlocutores problemas de inteligibilidade que tivessem por motivo o ritmo de sua fala. O que ocorre é que há uma diferença crucial entre a estrutura rítmica da língua inglesa e do PB, que é o que eles intuitivamente percebem.

A qualidade da voz foi mencionada como fator número um para falta de inteligibilidade para dois ouvintes, e para outros dois foi considerada o segundo fator mais importante. Qualidade de voz rouca e sussurrada foram mencionadas mais de uma vez para ambos os falantes.

Com relação à questão relacionada ao conhecimento da língua materna do falante, sete ouvintes citaram o inglês americano (35%), e dois citaram outras variedades da língua inglesa (britânica e australiana). Dez ouvintes (50%) declararam desconhecer a língua materna, e apenas um citou outra língua, no caso a língua portuguesa.

5.4 RESULTADOS RELATIVOS AOS FALANTES CHINESES

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos com o teste de percepção para os dois chineses falantes de mandarim.

5.4.1 Resultados da Tarefa 2

As transcrições dos testes de percepção da inteligibilidade realizados com os dois falantes chineses são mostradas no Apêndice 12. As transcrições fonéticas da produção da falante chinesa (#24) foram fornecidas pelo próprio *Accent Archive*, porém o site ainda não havia postado a transcrição do falante (#44). Por esse motivo, a transcrição foi feita pela própria autora do trabalho, e validada por um professor dessa área da UFPR, falante nativo de língua inglesa.

A Tabela 21 mostra os resultados das Tarefas 1 e 2, discriminando falantes, ouvintes e o total de palavras, as palavras de conteúdo e as funcionais.

Houve uma predominância do padrão correto (80,1% para o total de palavras, 76,3% para as de conteúdo, 85,7% para as funcionais) e o teste de Wilcoxon foi utilizado para verificar se as diferenças estatísticas pareadas entre os padrões de acertos e erros foram significativas. Demonstrou, para os 20 ouvintes, que a diferença entre os padrões de número total de acertos (média de 55,3 palavras) e número total de erros (média 13,7 palavras) é significativa ($Z = -3,923$; $p < 0,001$), o que quer dizer que os ouvintes não fizeram escolhas aleatórias quando da transcrição ortográfica dos excertos. O mesmo ocorreu para a diferença entre o número de acertos (média de 31,3 palavras) e número de erros (média de 9,7 palavras) das palavras de conteúdo, também significativa ($Z = -3,886$; $p < 0,001$), e para a diferença entre o número de acertos (média de 24,0 palavras) e número de erros (média de 4,0 palavras) das palavras funcionais ($Z = -3,927$; $p < 0,001$).

Considerando-se ainda os 20 sujeitos, e ainda aplicando o teste de Wilcoxon, a comparação entre o percentual de acertos das palavras de conteúdo (média de 76,3%) e as palavras funcionais (média de 85,7 %) foi significativa ($Z = -3,248$; $p = 0,001$). Isto indica que quando os brasileiros ouvem o texto, a inteligibilidade das palavras é favorecida por elas pertencerem a uma dessas categorias de palavras especificamente, e no caso dos brasileiros ouvindo o grupo de chineses, há maior inteligibilidade para as palavras funcionais.

TABELA 21 - RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: FALANTES CHINESES

Falante	T 1					T 2					Total de palavras funcionais:			
	%	Total de palavras:				Total de palavras de conteúdo: 41				28				
#44 (homem)	Int.	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int..)	Nº erros	% erros	
Validação*	80	68	98,5	1	1,5	40	97,6	1	2,4	28	100,0	0	0	
Ch 1	75	52	75,4	17	24,6	33	80,5	8	19,5	19	67,9	9	32,1	
Ch 2	80	61	88,4	8	11,6	35	85,4	6	14,6	26	92,9	2	7,1	
Ch 3	85	58	84,1	11	15,9	34	82,9	7	17,1	24	85,7	4	14,3	
Ch 4	80	59	85,5	10	14,5	31	75,6	10	24,4	28	100,0	0	0	
Ch 5	50	55	79,7	14	20,3	29	70,7	12	29,3	26	92,9	2	7,1	
Ch 6	50	35	50,7	34	49,3	20	48,8	21	51,2	15	53,6	13	46,4	
Ch 7	40	45	65,2	24	34,8	25	61,0	16	39,0	20	71,4	8	28,6	
Ch 8	75	49	71,0	20	29,0	28	68,3	13	31,7	21	75,0	7	25,0	
Ch 9	70	47	68,1	22	31,9	24	58,5	17	41,5	23	82,1	5	17,9	
Ch 10	60	56	81,2	13	18,8	31	75,6	10	24,4	25	89,3	3	10,7	
Média 1 (sub- total)	66,5	51,7	74,9	17,3	25,1	29,0	70,7	12,0	29,3	22,7	81,1	5,3	18,9	
Falante #24 (mulher)	% Int.	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int.)	Nº erros	% erros	Nº acer- tos	% acer- tos (Int..)	Nº erros	% erros	
Validação*	90	63	91,3	6	8,7	35	85,4	6	14,6	28	100,0	0	0	
Cm 1	50	57	82,6	12	17,4	33	80,5	8	19,5	24	85,7	4	14,3	
Cm 2	70	49	71,0	20	29,0	30	73,2	11	26,8	19	67,9	9	32,1	
Cm 3	70	57	82,6	12	17,4	32	78,0	9	22,0	25	89,3	3	10,7	
Cm 4	90	64	92,7	5	7,3	37	90,2	4	9,8	27	96,4	1	3,6	
Cm 5	80	58	84,1	11	15,9	32	78,0	9	22,0	26	92,9	2	7,1	
Cm 6	80	60	87,0	9	13,0	34	82,9	7	17,1	26	92,9	2	7,1	
Cm 7	65	55	79,7	14	20,3	31	75,6	10	24,4	24	85,7	4	14,3	
Cm 8	90	63	91,3	6	8,7	36	87,8	5	12,2	27	96,4	1	3,6	
Cm 9	80	63	91,3	6	8,7	35	85,4	6	14,6	28	100,0	0	0	
Cm 10	55	63	91,3	6	8,7	36	87,8	5	12,2	27	96,4	1	3,6	
Média 2 (sub- total)	73,0	58,9	85,4	10,1	14,6	33,6	82,0	7,4	18,0	25,3	90,4	2,7	9,6	
Média (total h+m)	69,8	55,3	80,1	13,7	19,9	31,3	76,3	9,7	23,7	24,0	85,7	4,0	14,3	
Desvio Padrão		7,328	-	7,328	-	4,378	-	4,378	-	3,509	-	3,509	-	

* Não consideradas no cálculo das médias e desvio padrão

Para verificar eventuais diferenças de resultados, caso fossem considerados separadamente os grupos que ouviram o falante do sexo masculino e a falante do sexo feminino, utilizou-se o teste de Mann-Whitney. Os resultados foram significativos para o acerto do número total de palavras ($Z = -2,237$; $p = 0,025$) e para o acerto apenas das palavras de conteúdo ($Z = -2,313$; $p = 0,021$). Para o acerto

apenas das palavras funcionais, o resultado foi não significativo ($Z = -1,638$; $p = 0,101$). Portanto, com relação ao percentual de palavras corretamente reconhecidas (inteligibilidade), há diferenças estatisticamente significativas entre o que é percebido pelos ouvintes como produção de um falante do sexo masculino ou produção de uma falante do sexo feminino para o total de palavras e para as palavras de conteúdo percebidas corretamente. Para esse grupo de produção (chineses), então, não é possível o descarte da variável “gênero dos falantes” quando se considera o total das palavras (média de inteligibilidade de 74,9% para o falante, e 85,4% para a falante) e as palavras de conteúdo (média de inteligibilidade de 70,7% para o falante e 82,0% para a falante): os resultados da inteligibilidade foram melhores quando os brasileiros ouviram a falante chinesa. Para as palavras funcionais, no entanto, a variável “gênero dos falantes”, por ter sido estatisticamente não significativa, poderia ser descartada (média de inteligibilidade de 81,1% para o falante, e 90,4 % para a falante).

Percebe-se para esse grupo de produção, que a inteligibilidade média, em termos de palavras totais corretas do texto, foi de 80,1%, valor próximo a 15 pontos percentuais abaixo da média de inteligibilidade dos dois ouvintes americanos do grupo controle (94,9%) – o que em número absoluto significa 10 palavras de um total de 69. O percentual de 15% praticamente mantém-se também ao considerarmos apenas as palavras de conteúdo (76,3% de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros contra 91,5% dos americanos), 6 palavras de um total de 41, e também para apenas as palavras funcionais (85,7% de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros contra 100,0% dos americanos), entre 4 palavras de um total de 28.

A inteligibilidade das palavras funcionais para os ouvintes brasileiros foi superior, em média, 9,4% em relação às palavras de conteúdo (85,7 e 76,3% respectivamente). Em números absolutos, a inteligibilidade média dos brasileiros para as palavras de conteúdo foi de 31, num total de 41 palavras.

5.4.1.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo

Na Tabela 22, tem-se o levantamento do número de acertos e, conseqüentemente erros, por falante chinês, por excerto, considerando-se apenas as palavras de conteúdo.

TABELA 22 – PALAVRAS DE CONTEÚDO POR FALANTE CHINÊS POR EXCERTO

Excertos	Palavras de Conteúdo	Falante #44				Falante #24			
		Nº acertos	% acertos	Nº erros	% erros	Nº acertos	% acertos	Nº erros	% erros
1	<i>please</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
	<i>call</i>	5	50	5	50	6	60	4	40
2	<i>Stella</i>	4	40	6	60	7	70	3	30
	<i>ask</i>	8	80	2	20	9	90	1	10
	<i>bring</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
3	<i>things</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>store</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
4	<i>six</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>spoons</i>	6	60	4	40	8	80	2	20
5	<i>fresh</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
	<i>snow</i>	0	0	10	100	5	50	5	50
	<i>peas</i>	5	50	5	50	4	40	6	60
	<i>five</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>thick</i>	3	30	7	70	3	30	7	70
6	<i>slabs</i>	1	10	9	90	2	20	8	80
	<i>blue</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>cheese</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>maybe</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>snack</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
7	<i>brother</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>Bob</i>	9	90	1	10	8	80	2	20
	<i>also</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>need</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
	<i>small</i>	7	70	3	30	7	70	3	30
8	<i>plastic</i>	9	90	1	10	10	100	0	0
	<i>snake</i>	0	0	10	100	5	50	5	50
	<i>big</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
	<i>toy</i>	4	40	6	60	9	90	1	10
9	<i>frog</i>	10	100	0	0	9	90	1	10
	<i>kids</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
	<i>can</i>	4	40	6	60	5	50	5	50
10	<i>scoop</i>	1	10	9	90	1	10	9	90
	<i>things</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
	<i>three</i>	10	100	0	0	10	100	0	0
11	<i>red</i>	1	10	9	90	9	90	1	10
	<i>bags</i>	9	90	1	10	9	90	1	10
	<i>go</i>	6	60	4	40	10	100	0	0
	<i>meet</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
Total: 410	<i>Wednesday</i>	7	70	3	30	2	20	8	80
	<i>train</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
	<i>station</i>	8	80	2	20	10	100	0	0
		290	70,7	120	29,3	336	82,0	74	18,0

Na Tabela 23 tem-se os números totais, isto é, considerando os dados obtidos com o falante #44 somados aos dados da falante #24:

TABELA 23 - PALAVRAS DE CONTEÚDO NO TOTAL POR EXCERTO: CHINESES

Excertos	Palavras Conteúdo	Nº Acertos	% Acertos	Nº Erros	% Erros	
1	<i>Please</i>	18	90	2	10	
	<i>call</i>	11	55	9	45	
	<i>Stella</i>	11	55	9	45	
2	<i>Ask</i>	17	85	3	15	
	<i>bring</i>	19	95	1	5	
	<i>things</i>	20	100	0	0	
3	<i>store</i>	18	90	2	10	
4	<i>six</i>	20	100	0	0	
	<i>spoons</i>	14	70	6	30	
	<i>fresh</i>	19	95	1	5	
	<i>snow</i>	5	25	15	75	
	<i>peas</i>	9	45	11	55	
	5	<i>five</i>	20	100	0	0
		<i>thick</i>	6	30	14	70
<i>slabs</i>		3	15	17	85	
<i>blue</i>		19	95	1	5	
<i>cheese</i>		19	95	1	5	
6	<i>maybe</i>	20	100	0	0	
	<i>snack</i>	20	100	0	0	
	<i>brother</i>	20	100	0	0	
	<i>Bob</i>	17	85	3	15	
7	<i>also</i>	19	95	1	5	
	<i>need</i>	20	100	0	0	
	<i>small</i>	14	70	6	30	
	<i>plastic</i>	19	95	1	5	
	<i>snake</i>	5	25	15	75	
	<i>big</i>	18	90	2	10	
8	<i>toy</i>	13	65	7	35	
	<i>frog</i>	19	95	1	5	
	<i>kids</i>	18	90	2	10	
	<i>can</i>	9	45	11	55	
9	<i>scoop</i>	2	10	18	90	
	<i>things</i>	18	90	2	10	
	<i>three</i>	20	100	0	0	
	<i>red</i>	10	50	10	50	
10	<i>bags</i>	18	90	2	10	
	<i>go</i>	16	80	4	20	
	<i>meet</i>	18	90	2	10	
	<i>Wednesday</i>	9	45	11	55	
11	<i>train</i>	18	90	2	10	
	<i>station</i>	18	90	2	10	
TOTAL	820 palavras	626	76,3	194	23,7	

A fim de se proceder a uma análise das palavras que apresentaram mais ou menos problemas de inteligibilidade aos falantes de PB ouvintes dos excertos produzidos pelos chineses, a Tabela 24 mostra as palavras de conteúdo em faixas de inteligibilidade de (a) a (i), que serão comentadas a seguir. A faixa (j),

correspondente à faixa de 0 a 9% de inteligibilidade não apresentou nenhuma palavra.

TABELA 24 – FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: CHINESES

Faixa de inteligibilidade	Palavra	Posição segundo BNC	Posição segundo COCA	
> 90%	<i>six</i>	----	426 ^o	
	<i>five</i>	----	300 ^o	
	<i>maybe</i>	965 ^o	384 ^o	
	<i>snack</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o	
	<i>brother</i>	864 ^o	615 ^o	
	<i>need</i>	147 ^o	132 ^o	
	<i>three</i>	----	135 ^o	
	<i>bring</i>	211 ^o	216 ^o	
	<i>things</i>	115 ^o	97 ^o	
	<i>fresh</i>	1390 ^o	1109 ^o	
	<i>blue</i>	1109 ^o	845 ^o	
	<i>cheese</i>	2783 ^o	2122 ^o	
	<i>also</i>	81 ^o	87 ^o	
	<i>plastic</i>	1999 ^o	1532 ^o	
	<i>frog</i>	5688 ^o	Acima de 5000 ^o	
	<i>Please</i>	790 ^o	1171 ^o	
	<i>store</i>	1645 ^o	701 ^o	
	<i>big</i>	282 ^o	162 ^o	
	de 80 a 89%	<i>kids</i>	1627 ^o	313 ^o
		<i>bags</i>	1389 ^o	1011 ^o
<i>meet</i>		267 ^o	289 ^o	
<i>train</i>		1220 ^o	1701 ^o	
<i>station</i>		829 ^o	844 ^o	
de 80 a 89%		<i>Ask</i>	154 ^o	131 ^o
		<i>Bob</i>	----	-----
de 70 a 79%		<i>go</i>	40 ^o	35 ^o
		<i>spoons</i>	5906 ^o	4384 ^o
de 70 a 79%		<i>small</i>	183 ^o	203 ^o
de 60 a 69%	<i>toy</i>	3697 ^o	2441 ^o	
de 50 a 59%	<i>call</i>	175 ^o	122 ^o	
	<i>Stella</i>	----	----	
de 50 a 59%	<i>red</i>	791 ^o	598 ^o	
	<i>peas</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o	
de 40 a 49%	<i>can</i>	37 ^o	37 ^o	
	<i>Wednesday</i>	----	-----	
de 30 a 39%	<i>thick</i>	2052 ^o	1734 ^o	
de 20 a 29%	<i>snow</i>	2627 ^o	1795 ^o	
	<i>snake</i>	5513 ^o	3512 ^o	
de 10 a 19%	<i>slabs</i>	5985 ^o	Acima de 5000 ^o	
	<i>scoop</i>	Acima de 6318 ^o	Acima de 5000 ^o	
de 0 a 9%	---	---	---	

(a) Palavras com inteligibilidade acima de 90%: *please, store, big, kids, bags, meet, train, station* (90%); *bring, things, fresh, blue, cheese, also, plastic, frog* (95%); *six, five, maybe, snack, brother, need, three* (100%).

As 23 palavras de conteúdo desta faixa correspondem a 57,5% do total. Como os testes estatísticos mostraram, a falante #24 apresentou resultados superiores de inteligibilidade para as palavras de conteúdo. Isto também se verificou para esta faixa de inteligibilidade em particular. À exceção das palavras *please* (o excerto todo em que a palavra se encontrava não foi transcrito para ambos os falantes) e *bags* (que também para ambos foi transcrita com a substituição da oclusiva vozeada pela sua correspondente não vozeada; *packs*, portanto), que apresentaram um caso de não inteligibilidade para cada falante, e *fresh* (transcrita com *spreash*) e *frog* (não transcrita), em que os únicos casos de falta de inteligibilidade ocorreram com a falante #24, todos os demais problemas ocorreram com o falante, em que na maioria dos casos não houve transcrição alguma dos ouvintes.

A palavra *things* (pronunciada [sɪŋz] apenas no excerto 9) não foi transcrita num dos casos e no outro, como esperado, como *sings*. Apenas dois ouvintes portanto, não foram capazes de inferir o significado da palavra pelo contexto, confiando na pronúncia isolada da palavra, que diferia significativamente do padrão.

A oclusiva [d] de *kids* teve uma soltura praticamente não audível, e dois casos de transcrição como *kiss*.

O sintagma *at the train station* não foi reconhecido por completo por dois ouvintes. O falante não produziu o ditongo [eɪ] em *train*, o que pode ter gerado o problema de inteligibilidade.

(b) Palavras com inteligibilidade de 80 a 89%: *go* (80%); *ask*, *Bob* (85%).

A qualidade da vogal para a palavra *Bob*, [ɑ], e a dessonorização final podem ter sido os causadores de problemas de inteligibilidade para dois ouvintes da falante #24, em que uma das transcrições foi *Barb*. O falante #44 também produziu a vogal [ɑ], mas houve apenas um caso de falta de transcrição.

O verbo *ask* foi transcrito por um ouvinte da falante #24 como *Oskar*: a vogal foi mais aberta e houve a proximidade com a sonoridade da palavra *her*.

O verbo *go* não foi inteligível para quatro ouvintes, todos do falante #44. Em três dos casos não houve transcrição alguma, e no quarto caso, uma interpretação

do tempo verbal: o futuro simples com *will*, original, foi transcrito como *going to* (*we are going* ao invés de *we will go*).

(c) Palavras com inteligibilidade de 70 a 79%: *spoons*, *small* (70%).

A palavra *small* teve três transcrições, todas de ouvintes da falante #24, como *more*, talvez por apresentarem vogais de mesma qualidade. Além da ausência de duas transcrições, um dos ouvintes do falante #44 grafou a palavra *some*.

Spoons não foi inteligível para seis ouvintes, e três de suas transcrições foram *buns*, *pooms*, *pouns*. Houve percepção de uma vogal posterior, uma consoante nasal e uma oclusiva, mas a combinação não foi a correta.

(d) Palavras com inteligibilidade de 60 a 69%: *toy* (65%).

Apenas um dos sete casos de falta de inteligibilidade ocorreu com ouvintes da falante #24, em que não foi feita transcrição alguma, da mesma forma que para três casos do falante #44. No entanto, para os ouvintes desse falante, três vezes foi transcrita a palavra *pie* (seguida por *frog*, a opção correta). Nenhum desses ouvintes relatou ter desconhecimento da palavra *toy*.

(e) Palavras com inteligibilidade de 50 a 59%: *red* (50%), *call*, *Stella* (55%).

O par *call Stella* não foi inteligível em conjunto na maioria das vezes. Isso apenas deixou de ocorrer duas vezes: uma vez com o nome próprio, em que um ouvinte do falante #44 não fez transcrição alguma, e outra com ouvinte da falante #24, em que o verbo foi transcrito como o substantivo *cousin* seguido do nome correto. Nas demais vezes, os casos de não inteligibilidade ocorreram simultaneamente: quatro casos de ausência de transcrição, um logatoma (“cose dalla”), *come fellow*, uma palavra em português, junção do som das duas palavras inglesas (“costela”), e *cost teller*, estas duas últimas possibilidades ocorridas com ouvintes da falante #24.

A palavra *red* teve dez casos de não inteligibilidade, dos quais nove ocorreram com ouvintes do falante #44. Em seis desses casos não houve transcrição alguma, e as outras três foram *white*, *rat* e *right*. Os ouvintes talvez não esperassem um adjetivo entre o numeral e o substantivo.

(f) Palavras com inteligibilidade de 40 a 49%: *peas*, *can*, *Wednesday* (45%).

O par *snow peas*, de significado desconhecido dos falantes, foi possivelmente o responsável pela baixa inteligibilidade da palavra *peas*. Some-se a isso a dificuldade de brasileiros no uso dos sons de [s] e [z] em língua inglesa, e o resultado para os ouvintes do falante #44 foi, além de dois casos de ausência de transcrição, dois casos de *piece*, e um caso do seu homófono *peace* (a palavra *snow* também não foi reconhecida em nenhum desses casos). Para a falante #24, que produziu a fricativa não vozeada, mas manteve a duração da vogal mais alongada, típico de casos de anteceder uma consoante vozeada, ocorreram três casos de ausência de transcrição e três de transcrição da palavra *piece*, esta última provavelmente parecendo semanticamente a opção mais lógica frente a seu par homófono.

A não inteligibilidade do verbo *can* está ligada ao verbo que o sucede no excerto (*scoop*), desconhecido pelos ouvintes. No caso do falante #44, houve três casos de ausência de transcrição e três transcrições como *casted*, *gets* e *has* (em nenhum dos casos houve inteligibilidade da palavra *scoop*). Para a falante #24, também três casos de ausência de transcrição, e duas transcrições: *keeps* e *could* (esta última, semanticamente próxima). Também em nenhum dos casos houve inteligibilidade da palavra *scoop*.

Para dois ouvintes do falante #44, a palavra *Wednesday* foi transcrita como *Thursday*, o que possivelmente indica que houve entendimento de que se tratava de um dia da semana. A maior parte dos casos de falta de inteligibilidade – oito - , no entanto, ocorreu com ouvintes da falante #24. Não houve transcrição em sete dos casos e uma delas foi *and stay*. O fato da falante ter deixado de pronunciar a consoante nasal [n] pode ter sido uma das causas.

(g) Palavras com inteligibilidade de 30 a 39%: *thick* (30%).

Provavelmente o mesmo caso de falta de contextualização que ocorreu com outros pares sequenciais, pois a palavra *thick* era seguida de *slabs* no excerto 5 (assim como *snow peas* e *scoop*, *slab* era palavra desconhecida dos ouvintes, sendo as duas palavras de menor inteligibilidade para este grupo de produção e para todos os grupos considerados em conjunto, juntamente com a palavra *thick*). Não se teve ideia, possivelmente, de que se tratava de um adjetivo, o que resultou, para os ouvintes do falante #44, em quatro casos de falta de transcrição e três de

transcrição da palavra *big* (em nenhum dos sete casos, a palavra *slab* foi inteligível). Similarmente, para os ouvintes da falante #24 houve cinco casos de ausência de transcrição e dois ouvintes transcreveram a palavra *fix*. Aqui também, para todos os sete casos, a palavra *slab* foi ininteligível. Importante observar que a produção dos dois falantes foi de acordo com o padrão: [θɪk].

(h) Palavras com inteligibilidade de 20 a 29%: *snow*, *snake* (25%).

O caso da palavra *snow* foi comentado quando da baixa inteligibilidade de seu par *peas*, *snow peas*. Foi não inteligível para todos os ouvintes do falante #44, transcrita duas vezes como *no*, duas vezes como *new*, uma vez como uma composição única, o logatoma *nopies*, e uma como *o'*. Para a falante #24 houve cinco casos de falta de inteligibilidade, com uma transcrição da palavra *snoopies*, e uma da palavra *small*. Para apenas dois ouvintes houve inteligibilidade do par *snow peas*, porém os ouvintes declararam desconhecer o seu significado e terem se guiado exclusivamente pelos sons.

A palavra *snake* foi não inteligível para todos os ouvintes do falante #44, já que ele produziu a palavra sem o ditongo, na forma [snæk], causando a esperada percepção da palavra *snack*, caso de dificuldade já usual entre alunos brasileiros de inglês, que foi transcrita quatro vezes como tal. Outros quatro ouvintes perceberam uma sonorização final e a transcrição foi *snag*. Houve ainda um caso de ausência de transcrição e um caso de transcrição da palavra *neck*. A falante #24 produziu o ditongo, [sneɪk], porém assim mesmo houve quatro casos de transcrição como a palavra *snack* (o que confirma a dificuldade na distinção das duas palavras), um caso de falta de transcrição e uma percepção como *snaag*.

(i) Palavras com inteligibilidade de 10 a 19%: *scoop* (10%); *slabs* (15%).

Estas duas palavras eram desconhecidas dos ouvintes, o que parece ser uma das, senão a principal causa de não inteligibilidade, e não apenas para esse grupo de produção. Diversos ouvintes, inclusive, reportaram o desconhecimento do vocabulário como causa para não entendimento do texto (Tarefa 3). Outros não deixaram isso por escrito, porém em relatos orais confirmaram tal problema.

O falante #44 produziu a vogal da palavra *slabs* com qualidade diferente do usual, como [ɑ], e teve apenas um acerto. Houve, por parte de seus ouvintes, seis casos de ausência de transcrição e duas como *lobs*, *slobs* e *slaps*. Para a falante #24, houve dessonorização final, com produção [sɫæps], e a percepção da palavra *slaps* por dois ouvintes, e *laps* por outros dois. Houve ainda transcrição de *snacks* e dois casos de falta de transcrição. Interessante notar que os dois acertos foram de ouvintes que haviam já percebido corretamente a palavra anterior, *thick*, porém mesmo estes declararam desconhecimento da palavra.

A palavra *scoop*, que apresentou a mais baixa inteligibilidade para este grupo de produção, teve um acerto para cada falante, e em ambos os casos, os ouvintes transcreveram corretamente o excerto em que se encontrava. Houve 11 casos de ausência de transcrição, e como foram percebidas por alguns ouvintes as oclusivas [k] e [p], diversas tentativas de verbos como *go*, *get*, *put*, *bring*, *transcript*.

A Figura 13 mostra um gráfico em que se verifica claramente a relação entre a inteligibilidade da palavra e a sua posição no corpus BNC: para a maioria das palavras, quanto maior a sua frequência, e conseqüentemente mais baixa a sua posição no *corpus*, maior a inteligibilidade.

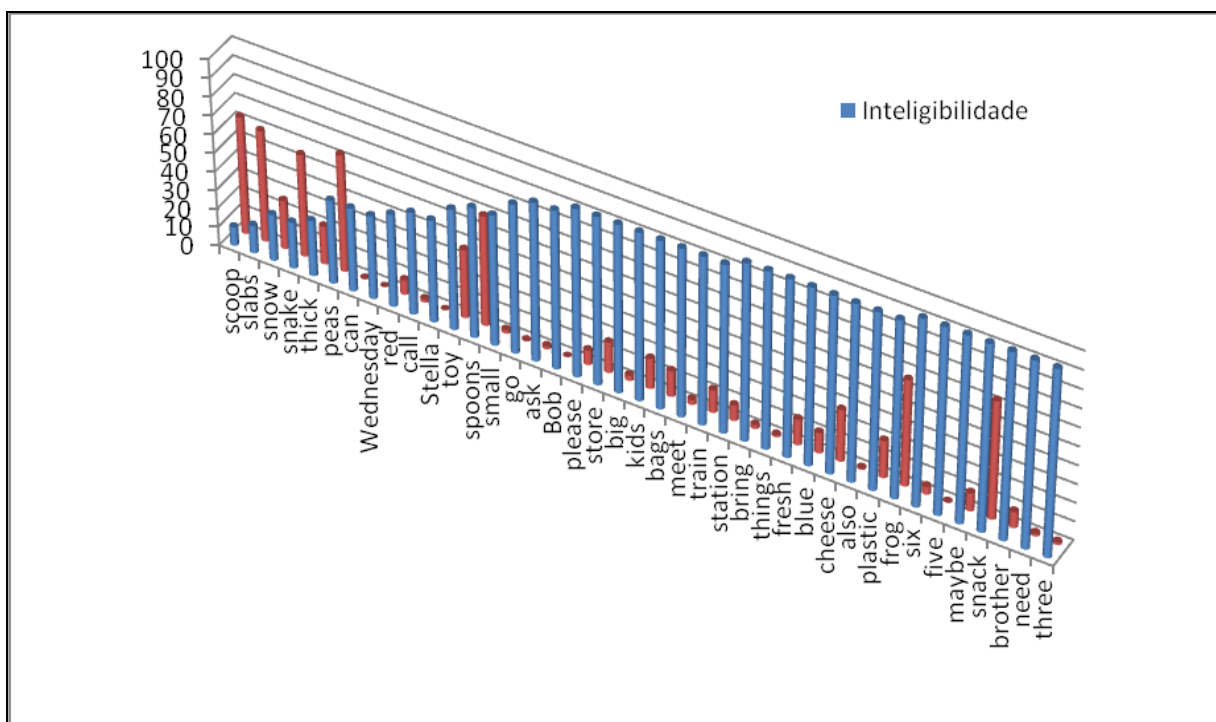


FIGURA 13 - PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: CHINESES

5.4.2 Comparativo dos resultados das Tarefas 1 e 2

Através da Tabela 25, pode-se comparar os valores de inteligibilidade obtidos pela análise impressionística (T1) dos ouvintes brasileiros, e o resultado que cada ouvinte obteve no teste de transcrição ortográfica (T2), para cada um dos falantes chineses. Foi considerado o total de palavras (69) do texto.

TABELA 25 – COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS DAS TAREFAS 1 E 2: CHINESES

	Falante #44			Falante #24			
	Tarefa 1 (T1) % Int.	Tarefa 2 (T2) % Int.	Diferença percentual T2 – T1	Tarefa 1 (T1) % Int.	Tarefa 2 (T2) % Int.	Diferença percentual T2 – T1	
Validação	80	98,5	+18,5	Validação	90	91,3	+1,3
Ch 1	75	75,4	+0,4	Cm 1	50	82,6	+32,6
Ch 2	80	88,4	+8,4	Cm 2	70	71,0	+1,0
Ch 3	85	84,1	-0,9	Cm 3	70	82,6	+12,6
Ch 4	80	85,5	+5,5	Cm 4	90	92,6	+2,6
Ch 5	50	79,7	+29,7	Cm 5	80	84,1	+4,1
Ch 6	50	50,7	+0,7	Cm 6	80	87,0	+7,0
Ch 7	40	65,2	+25,2	Cm 7	65	79,7	+14,7
Ch 8	75	71,0	-4,0	Cm 8	90	91,3	+1,3
Ch 9	70	68,1	-1,9	Cm 9	80	91,3	+11,3
Ch 10	60	81,2	+21,2	Cm 10	55	91,3	+36,3

Aplicando o teste de Wilcoxon aos valores de inteligibilidade atribuídos pelos ouvintes na T1 e os efetivamente obtidos através da transcrição ortográfica na T2, observou-se que a diferença dos padrões (cuja média para T1 foi de 69,7% e para T2, de 80,1%) foi significativa ($Z = -3,285$; $p = 0,001$), isto mostrando que o que cada ouvinte efetivamente entende não se aproxima do que julga entender, considerando como o teste foi realizado. O resultado do teste (T2) mostra-se superior à análise inicial do ouvinte (T1). A Figura 14 mostra este fato com mais clareza. Para a falante #24, os resultados da diferença entre T2 e T1 foi positiva para todos os ouvintes, que, portanto, subestimaram sua inteligibilidade. No caso do falante #44, em três casos (Ch 3, Ch 8 e Ch 9) os resultados foram positivos, porém as diferenças

percentuais foram bastante baixas (0,9%, 4,0% e 1,9% respectivamente, o que em número absoluto de palavras (do total de 69) corresponde a 0,6 palavras, isto é, entre 0 e 1 palavra; 2,8 palavras, ou entre 2 e 3 palavras, e 1,3, ou entre 1 e 2 palavras).

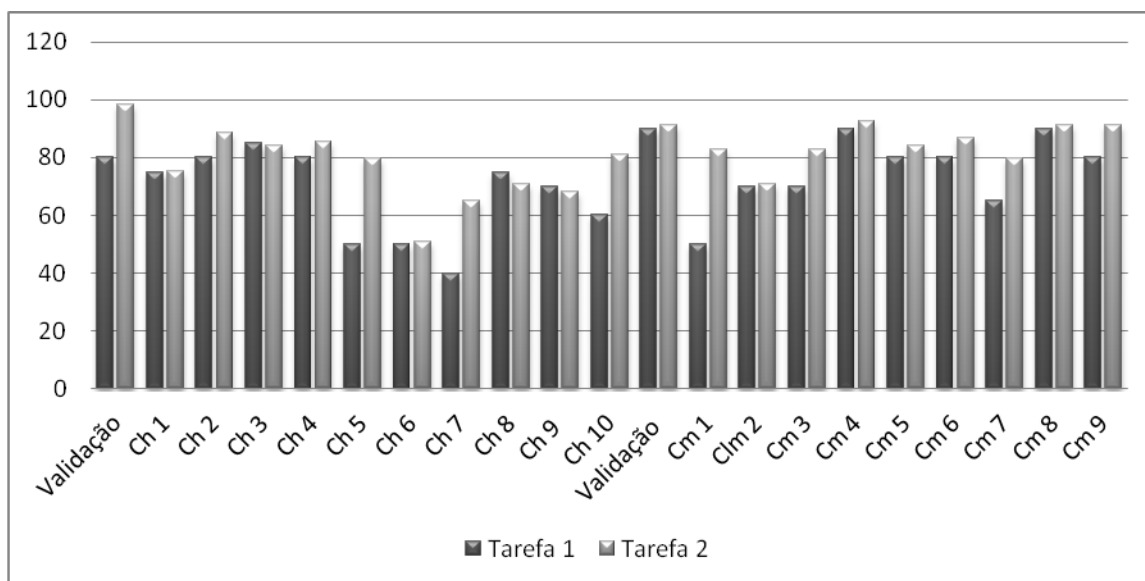


FIGURA 14 – GRÁFICO COMPARATIVO ENTRE AS TAREFAS 1 E 2: CHINESES

5.4.3 Resultados referentes à Tarefa 3

Os resultados da Tarefa 3 são apresentados no Quadro 14.

Metade dos ouvintes (dez dentre os vinte) consideraram a questão da produção dos sons individuais como a mais importante para a inteligibilidade do texto, e três deles como o único fator dificultador. Dois ouvintes consideraram como o segundo fator mais importante.

O item relacionado ao ritmo das sentenças foi considerado o mais importante por quatro ouvintes, e o segundo fator mais importante para a inteligibilidade para cinco dos ouvintes, que se queixaram da maneira como os falantes chineses não davam ênfase a partes que poderiam ser consideradas importantes do discurso, falando de forma monótona. Esses dois – sons individuais de vogais e consoantes e ritmo da sentença - foram, então, os fatores apontados como maiores causadores de problemas de inteligibilidade.

	QUALIDADE DA VOZ	VELOCIDADE DA FALA	RITMO DA SENTENÇA	SÍLABA TÔNICA	SONS INDIV.	L1 DO FALANTE
Validação falante #44			1	2	3	Árabe ou do oriente médio
Ch 1	1		3 (muito pausada; pouca ênfase)		2 (vogais e ditongos)	Inglês australiano
Ch 2					1	Inglês
Ch 3			2 (<i>flat</i>)		1	Inglês
Ch 4		1 (rápida)				Não sabia
Ch 5					1	Japonês ou língua oriental
Ch 6					1	Não sabia
Ch 7	2(nasalizada e aguda)	1 (rápida)			3	Japonês
Ch 8			2 (entonação inadequada)		1 ²⁰⁸	Inglês britânico
Ch 9			1(entonação inadequada; pouca ênfase)	2		Italiano, espanhol
Ch 10	2 (rouca)				1	Não sabia
Validação falante #24					1	Não sabia
Cm 1	1("arrastada")	2 (rápida)	3(monótona)			Não sabia
Cm 2			2		1	Inglês britânico
Cm 3			2 (<i>flat</i>)		1	Não sabia
Cm 4	2(sussurrada)		1(<i>flat</i>)			Inglês britânico
Cm 5	1(sussurrada)		2(<i>flat</i>)			Inglês britânico
Cm 6	1(sussurrada)	2 (devagar)			3	Inglês britânico
Cm 7				2	1	Não sabia
Cm 8			1 (<i>flat</i>)		2	Inglês britânico
Cm 9			1(entonação inadequada) ²⁰⁹			Inglês
Cm 10	3		1		2	Não sabia

QUADRO 14 – RESULTADOS DA TAREFA 3: CHINESES

A qualidade da voz foi referida por quatro ouvintes como o fator mais importante, com menção de voz “arrastada” e sussurrada por três dos quatro ouvintes da falante #24. Outros três ouvintes assinalaram a qualidade da voz – nasalizada, aguda, rouca (falante #44) e sussurrada (falante #24) – como o fator de número dois em representar impecilhos para o entendimento do texto.

²⁰⁸ O ouvinte também citou que palavras desconhecidas dificultaram o entendimento

²⁰⁹ O ouvinte citou como item que dificultou o entendimento a existência de palavras novas para ele.

Com relação à velocidade da fala, dois ouvintes a consideraram como o problema número um para a inteligibilidade – muito rápida, enquanto que para outros dois ouvintes, um dos quais achou que a velocidade de fala era muito baixa, assinalaram este ítem como o segundo em importância para a inteligibilidade.

O ouvinte americano que validou o falante #44 também considerou o ritmo da sentença como o maior causador de problemas de inteligibilidade, colocando sílaba tônica e sons individuais como os problemas seguintes, porém sem nenhuma outra observação adicional. O mesmo ocorreu para o ouvinte que validou a falante #24, sem observações mais esclarecedoras com relação ao único ítem que classificou como problemático para a inteligibilidade: a produção individual dos sons.

Com relação à última questão sobre o conhecimento de qual era a língua materna do falante de inglês que cada um dos 20 ouvintes analisou, a língua chinesa foi apontada por apenas um dos ouvintes brasileiros (Ch 5), dentro de um grupo de línguas – orientais. Curiosamente, metade dos dez ouvintes da falante #24 supuseram que ela fosse uma falante nativa, com inglês britânico; um dos seus ouvintes supôs que fosse inglês, mas não definiu a variedade, e os demais não souberam dizer. Para o falante #44, quatro entre os dez ouvintes, declararam ser ele falante também da língua inglesa, porém houve mais variações: dois ouvintes declararam que o falante tinha como língua materna a língua japonesa (um deles estendeu a possibilidade para línguas orientais), outro achou que fosse falante de alguma língua latina como italiano ou espanhol, e três não quiseram opinar. Portanto, interessante perceber que dos 20 ouvintes brasileiros, dez, isto é, 50%, acreditaram estar ouvindo um falante nativo ao ouvirem os falantes do grupo de produção de chineses.

5.5 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS ENTRE OS QUATRO GRUPOS DE PRODUÇÃO

Nesta seção será apresentado um estudo comparativo entre os quatro grupos de produção. A Tabela 26 traz um resumo dos valores mínimos e máximos de acertos que ouvintes de cada grupo obtiveram, além do número médio de acertos por grupo e do desvio padrão, considerando o número total de palavras, que é de 69.

TABELA 26 - VALORES DE ACERTO (NÚMERO DE PALAVRAS CORRETAS) PARA OS QUATRO GRUPOS DE PRODUÇÃO

Grupos	Número de Ouvintes	Número Mínimo de Acertos/ouvinte	Número Máximo de Acertos/ouvinte	Número Médio de Acertos/ouvinte	Desvio Padrão
Alemães	20	37	66	53,3	8,773
Americanos	20	37	66	53,1	9,706
Chineses	20	35	64	55,3	7,328
Japoneses	20	31	58	42,3	7,637
Todos os grupos	80	31	66	51,0	9,716

Com base apenas nos valores da Tabela 26, verifica-se que os números médios de acertos do total de palavras obtidas pelos ouvintes brasileiros são muito próximos, considerando os grupos de alemães, americanos e chineses (os resultados para o grupo de produção dos japoneses tem valor médio mais baixo).

A variável ‘número total de palavras corretas’ foi a utilizada para o teste estatístico de Kruskal-Wallis (intersujeitos, mais de três níveis), para averiguar se fazia alguma diferença para os brasileiros ouvirem a estes diferentes grupos de produção. Considerando-se os 80 sujeitos pertencentes aos 4 diferentes grupos de produção, percebeu-se que faz diferença, para os brasileiros, ouvir a cada um dos grupos de produção isoladamente ($\chi^2=20,863$; $p<0,001$), pois o resultado do teste estatístico foi significativo. Procedeu-se, então, à análise estatística de par a par dos grupos de produção, para se verificar onde residia a diferença. Utilizou-se, para isso, o teste de Mann-Whitney, par a par, a partir dos valores percentuais de inteligibilidade para o total de palavras, para as palavras de conteúdo e para as palavras funcionais. Estes percentuais e os resultados encontram-se na Tabela 27. Nela estão tabulados também os valores de Z e p obtidos com o teste, assim como o que estes valores revelam, através dos termos “não significativo” (o entendimento dos brasileiros ouvintes é independente dos dois grupos de produção em questão) e “significativo” (há diferença entre ouvir cada um dos dois grupos considerados).

TABELA 27 - RESULTADOS DO TESTE DE MANN-WHITNEY PARA OS GRUPOS DE PRODUÇÃO PAR A PAR

Grupos de produção	% inteligibilidade Total de palavras	% inteligibilidade Palavras de conteúdo	% inteligibilidade Palavras funcionais
Alemães e americanos	77,2% e 77,0% Não significativo (Z=-0,081; p=0,935)	75,1% e 78,8% Não significativo (Z=-1,059; p=0,289)	80,4% e 74,3% Não significativo (Z=-0,977; p=0,329)
Alemães e chineses	77,2% e 80,1% Não significativo (Z=-0,732; p=0,464)	75,1% e 76,3% Não significativo (Z=-0,289; p=0,765)	80,4% e 85,7% Não significativo (Z=-1,156; p=0,248)
Alemães e japoneses	77,2% e 61,3% Significativo (Z=-3,438; p=0,001)	75,1% e 56,0% Significativo (Z=-4,134; p<0,001)	80,4% e 69,3% Significativo (Z=-2,161; p=0,031)
Americanos e chineses	77,0% e 80,1% Não significativo (Z=-0,542; p=0,588)	78,8% e 76,3% Não significativo (Z=-0,652; p=0,515)	74,3% e 85,7% Significativo (Z=-2,051; p=0,040)
Americanos e japoneses	77,0% e 61,3% Significativo (Z=-3,235; p=0,001)	78,8% e 56,0% Significativo (Z=-4,514; p<0,001)	74,3% e 69,3% Significativo (Z=-1,100; p=0,271)
Chineses e japoneses	80,1% e 61,3% Significativo (Z=-4,265; p<0,001)	76,3% e 56,0% Significativo (Z=-4,375; p<0,001)	85,7% e 69,3% Significativo (Z=-3,423; p=0,001)

Através da avaliação par a par proporcionada pelo teste de Mann-Whitney, verificou-se que os resultados foram significativos para todos os pares em que o grupo de produção de japoneses se encontrava, o que o destaca em relação aos outros três grupos.

Para os ouvintes brasileiros, portanto, os grupos de falantes alemães, americanos e chineses apresentam a mesma inteligibilidade, superior ao grupo de japoneses, que se constituiu um grupo distinto. Com relação às palavras consideradas na sua totalidade, o grupo de falantes de japonês foi o que os brasileiros entenderam menos (61,3%), o mesmo ocorrendo com relação às palavras de conteúdo (56,0% de inteligibilidade para os japoneses). Para os brasileiros, não há diferenças significativas na inteligibilidade para o total de palavras entre os grupos de alemães (77,2%), chineses (80,1%) e americanos (77,0%). Este fato se repete para as palavras de conteúdo, isto é, os brasileiros não distinguem esses grupos como diferentes entre si (alemães: 75,1%; americanos: 78,8%; chineses: 76,3%) em termos de inteligibilidade. Para as palavras funcionais, no entanto, os

brasileiros além do contraste com o grupo de japoneses, cujo valor de inteligibilidade é o menor dos quatro grupos de produção (69,3%), com diferença significativa em relação a todos os demais, distinguem os grupos de americanos e chineses (cujos valores de inteligibilidade são de 74,3% e 85,7% respectivamente), com os chineses apresentando melhores resultados de inteligibilidade. Pode-se supor que isto se deve ao fato de que os americanos reduzem praticamente todas as vogais das palavras funcionais, monossilábicas em sua maioria, o que dificultaria o entendimento dos brasileiros, acostumados a produzirem (WATKINS, 2001) – e provavelmente perceberem - vogais não reduzidas em língua inglesa, o que poderia vir a comprometer a inteligibilidade das palavras em que elas se encontram.

5.5.1 Inteligibilidade das palavras de conteúdo

Para uma melhor visualização dos resultados dos testes de inteligibilidade para as palavras de conteúdo para os quatro grupos de produção, os números de acertos são mostrados individualmente na Tabela 28, assim como o número total de acertos de todos os grupos (a somatória dos acertos de cada grupo) para a palavra em questão (o número máximo de acertos é 80, considerando todos os ouvintes brasileiros - 20 ouvintes por grupo x 4 grupos). E baseado neste número total de acertos foi calculado o percentual de acertos, como aparece na última coluna desta Tabela .

Também, apesar das consideráveis diferenças apresentadas nos resultados dos grupos individualmente, mas inclusive para salientar este fato, e poderem se comparar os valores obtidos para todos os grupos de produção em conjunto e suas faixas de inteligibilidade, como foi efetuado com os grupos individualmente, foi elaborada a Tabela 29, que apresenta o percentual de acertos, inteligibilidade portanto, dentro de faixas de inteligibilidade, também como foi feito com cada um dos grupos, além de suas posições dentro dos dois *corpora* consultados.

TABELA 28 - NÚMERO DE ACERTOS DAS PALAVRAS DE CONTEÚDO POR GRUPO DE PRODUÇÃO

Excertos	Palavras de conteúdo	Alemães	Americanos	Chineses	Japoneses	Número total de acertos	% de acertos
1	<i>Please</i>	19	20	18	10	67	83,7
	<i>call</i>	14	19	11	10	54	67,5
2	<i>Stella</i>	14	19	11	2	46	57,5
	<i>Ask</i>	20	20	17	15	72	90,0
	<i>bring things</i>	20	19	19	14	72	90,0
3	<i>store</i>	20	19	20	9	68	85,0
	<i>store</i>	18	19	18	14	69	86,2
4	<i>six</i>	20	20	20	11	71	88,7
	<i>spoons</i>	12	11	14	4	41	51,2
5	<i>fresh</i>	19	19	19	16	73	91,2
	<i>snow</i>	6	2	5	3	16	20,0
	<i>peas</i>	5	4	9	6	24	30,0
	<i>five</i>	16	20	20	8	64	80,0
6	<i>thick</i>	3	5	6	0	14	17,5
	<i>slabs</i>	1	3	3	0	7	8,7
	<i>blue</i>	18	15	19	14	66	82,5
	<i>cheese</i>	16	18	19	16	69	86,2
	<i>maybe</i>	18	19	20	19	76	95,0
7	<i>snack</i>	19	18	20	17	74	92,5
	<i>brother</i>	17	17	20	13	67	83,7
	<i>Bob</i>	13	16	17	11	57	71,2
	<i>also</i>	19	18	19	20	76	95,0
8	<i>need</i>	20	18	20	20	78	97,5
	<i>small</i>	15	14	14	13	56	70,0
	<i>plastic</i>	20	18	19	14	71	88,7
	<i>snake</i>	12	13	5	5	35	43,7
9	<i>big</i>	18	18	18	18	72	90,0
	<i>toy</i>	12	16	13	8	49	61,2
	<i>frog</i>	6	14	19	8	47	58,7
	<i>kids</i>	20	20	18	17	75	93,7
10	<i>can</i>	15	19	9	12	55	68,7
	<i>scoop</i>	7	4	2	1	14	17,5
	<i>things</i>	18	18	18	9	63	78,7
11	<i>three</i>	19	18	20	8	65	81,2
	<i>red</i>	11	15	10	0	36	45,0
	<i>bags</i>	19	19	18	9	65	81,2
	<i>go</i>	9	14	16	17	56	70,0
11	<i>meet</i>	17	11	18	14	60	75,0
	<i>Wednesday</i>	13	19	9	12	53	66,2
	<i>train</i>	18	18	18	20	74	92,5
	<i>station</i>	20	20	18	20	78	97,5

TABELA 29 - FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE X FREQUÊNCIA DE USO DE ITEM: TODOS OS GRUPOS

Faixa de inteligibilidade	Palavra	% de acertos	Posição segundo BNC	Posição segundo COCA
>90%	<i>need</i>	97,5	147 ⁰	132 ⁰
	<i>station</i>	97,5	829 ⁰	844 ⁰
	<i>maybe</i>	95,0	965 ⁰	384 ⁰
	<i>also</i>	95,0	81 ⁰	87 ⁰
	<i>train</i>	92,5	1220 ⁰	1701 ⁰
	<i>kids</i>	93,7	1627 ⁰	313 ⁰
	<i>snack</i>	92,5	Acima de 6318 ⁰	Acima de 5000 ⁰
	<i>fresh</i>	91,2	1390 ⁰	1109 ⁰
	<i>ask</i>	90,0	154 ⁰	131 ⁰
	<i>bring</i>	90,0	211 ⁰	216 ⁰
de 80 a 89%	<i>big</i>	90,0	282 ⁰	162 ⁰
	<i>six</i>	88,7	----	426 ⁰
	<i>plastic</i>	88,7	1999 ⁰	1532 ⁰
	<i>store</i>	86,2	1645 ⁰	701 ⁰
	<i>cheese</i>	86,2	2783 ⁰	2122 ⁰
	<i>please</i>	83,7	790 ⁰	1171 ⁰
	<i>brother</i>	83,7	864 ⁰	615 ⁰
	<i>blue</i>	82,5	1109 ⁰	845 ⁰
	<i>things</i>	81,8 ²¹⁰	115 ⁰	97 ⁰
	<i>three</i>	81,2	----	135 ⁰
de 70 a 79%	<i>bags</i>	81,2	1389 ⁰	1011 ⁰
	<i>five</i>	80,0	----	300 ⁰
	<i>meet</i>	75,0	267 ⁰	289 ⁰
	<i>Bob</i>	71,2	----	----
	<i>small</i>	70,0	183 ⁰	203 ⁰
de 60 a 69%	<i>go</i>	70,0	40 ⁰	35 ⁰
	<i>can</i>	68,7	37 ⁰	37 ⁰
	<i>call</i>	67,5	175 ⁰	122 ⁰
de 50 a 59%	<i>Wednesday</i>	66,2	----	----
	<i>toy</i>	61,2	3697 ⁰	2441 ⁰
	<i>frog</i>	58,7	5688 ⁰	Acima de 5000 ⁰
	<i>Stella</i>	57,5	----	----
de 40 a 49%	<i>spoons</i>	51,2	5906 ⁰	4384 ⁰
	<i>red</i>	45,0	791 ⁰	598 ⁰
de 30 a 39%	<i>snake</i>	43,7	5513 ⁰	3512 ⁰
	<i>peas</i>	30,0	Acima de 6318 ⁰	Acima de 5000 ⁰
de 20 a 29%	<i>snow</i>	20,0	2627 ⁰	1795 ⁰
de 10 a 19%	<i>thick</i>	17,5	2052 ⁰	1734 ⁰
de 0 a 9%	<i>scoop</i>	17,5	Acima de 6318 ⁰	Acima de 5000 ⁰
	<i>slabs</i>	8,7	5985 ⁰	Acima de 5000 ⁰

Na Tabela 30 são mostradas as palavras de conteúdo por faixa de inteligibilidade e por grupo de produção. Na última coluna, as palavras quando considerados todos os quatro grupos, de acordo com a Tabela 29, e em negrito, o que ocorreu apenas para a mais alta faixa de inteligibilidade - >90% - , foram marcadas as palavras que são comuns a todos os grupos para esta faixa de

²¹⁰ Valor médio entre os valores das duas ocorrências da palavra *things*: 85,0 % no excerto 2 e 78,7% no excerto 9

inteligibilidade. Na última linha para cada faixa, aparece o número de palavras para esta faixa por grupo e no total (os quatro grupos) , e ao lado seu percentual em relação ao total de 41 palavras de conteúdo²¹¹.

TABELA 30 - FAIXAS DE INTELIGIBILIDADE POR GRUPO DE PRODUÇÃO

Faixa de inteligibilidade	Alemães	Americanos	Chineses	Japoneses	Total (4 grupos)
>90%	<i>ask</i> <i>bring</i> <i>six</i> <i>need</i> <i>plastic</i> <i>kids</i> <i>station</i> <i>please</i> <i>things</i> <i>fresh</i> <i>snack</i> <i>also</i> <i>three</i> <i>bags</i> <i>store</i> <i>blue</i> <i>maybe</i> <i>big</i> <i>train</i>	<i>please</i> <i>ask</i> <i>six</i> <i>five</i> <i>kids</i> <i>station</i> <i>call</i> <i>Stella</i> <i>bring</i> <i>store</i> <i>fresh</i> <i>maybe</i> <i>can</i> <i>bags</i> <i>Wednesday</i> <i>things</i> <i>cheese</i> <i>snack</i> <i>also</i> <i>need</i> <i>plastic</i> <i>big</i> <i>three</i> <i>train</i>	<i>six</i> <i>five</i> <i>maybe</i> <i>snack</i> <i>brother</i> <i>need</i> <i>three</i> <i>bring</i> <i>things</i> <i>fresh</i> <i>blue</i> <i>cheese</i> <i>also</i> <i>plastic</i> <i>frog</i> <i>please</i> <i>store</i> <i>big</i> <i>kids</i> <i>bags</i> <i>meet</i> <i>train</i> <i>station</i>	<i>also</i> <i>need</i> <i>train</i> <i>station</i> <i>maybe</i> <i>big</i>	<i>need</i> <i>station</i> <i>maybe</i> <i>also</i> <i>train</i> <i>kids</i> <i>snack</i> <i>fresh</i> <i>ask</i> <i>bring</i> <i>big</i>
Nº de palavras / % do total	19 / 47,5%	24 / 60%	23 / 57,5%	6 / 15,0%	11 / 27,5%
de 80 a 89 %	<i>brother</i> <i>meet</i> <i>five</i> <i>cheese</i>	<i>brother</i> <i>Bob</i> <i>toy</i>	<i>ask</i> <i>Bob</i> <i>go</i>	<i>snack</i> <i>kids</i> <i>go</i> <i>fresh</i> <i>cheese</i>	<i>six</i> <i>plastic</i> <i>store</i> <i>cheese</i> <i>please</i> <i>brother</i> <i>blue</i> <i>things</i> <i>three</i> <i>bags</i> <i>five</i>
Nº de palavras / % do total	4 / 10,0%	3 / 7,5%	3 / 7,5%	5 / 12,5%	11 / 27,0%

²¹¹ Para fins de cálculo de percentual, considerou-se um total de 40 palavras apenas, pois a palavra *things* aparece em dois excertos distintos, e o percentual de sua inteligibilidade para cada grupo individualmente foi calculado como a média aritmética dos valores obtidos nos dois excertos.

Faixa de inteligibilidade	Alemães	Americanos	Chineses	Japoneses	Total (4 grupos)
de 70 a 79%	<i>small can call Stella</i>	<i>blue red small frog go</i>	<i>spoons small</i>	<i>ask bring store blue plastic meet</i>	<i>meet Bob small go</i>
Nº de palavras / % do total	4 / 10,0%	5 / 12,5%	2 / 5,0%	6 / 15,0%	4 / 10,0%
de 60 a 69%	<i>Bob Wednesday spoons snake toy</i>	<i>snake</i>	<i>toy</i>	<i>brother small can Wednesday</i>	<i>can call Wednesday toy</i>
Nº de palavras / % do total	5 / 12,5%	1 / 2,5%	1 / 2,5%	4 / 10,0%	4 / 10,0%
de 50 a 59%	<i>red</i>	<i>spoons meet</i>	<i>call Stella red</i>	<i>six Bob please call</i>	<i>frog Stella spoons</i>
Nº de palavras / % do total	1 / 2,5%	2 / 5,0%	3 / 7,5%	4 / 10,0%	3 / 7,5%
de 40 a 49%	<i>go</i>	-	<i>peas can Wednesday</i>	<i>things bags five toy frog three</i>	<i>red snake</i>
Nº de palavras / % do total	1 / 2,5%	0 / 0%	3 / 7,5%	6 / 15,0%	2 / 5,0%
de 30 a 39%	<i>scoop frog snow</i>	-	<i>thick</i>	<i>peas</i>	<i>peas</i>
Nº de palavras / % do total	3 / 7,5%	0 / 0%	1 / 2,5%	1 / 2,5%	1 / 2,5%
de 20 a 29%	<i>peas</i>	<i>thick peas scoop</i>	<i>snow snake</i>	<i>snake spoons</i>	<i>snow</i>
Nº de palavras / % do total	1 / 2,5%	3 / 7,5%	2 / 5,0%	2 / 5,0%	1 / 2,5%
de 10 a 19%	<i>thick</i>	<i>slabs snow</i>	<i>slabs scoop</i>	<i>snow Stella</i>	<i>thick scoop</i>
Nº de palavras / % do total	1 / 2,5%	2 / 5,0%	2 / 5,0%	2 / 4,9%	2 / 5,0%
de 0 a 9%	<i>slabs</i>	-	-	<i>scoop thick slabs red</i>	<i>slabs</i>
Nº de palavras / % do total	1 / 2,5%	0 / 0%	0 / 0%	4 / 10,0%	1 / 2,5%

Através da Tabela 30, veem-se claramente as diferenças entre a percepção da inteligibilidade dos diferentes grupos de produção pelos brasileiros. O que já havia sido comprovado pela análise estatística, fica mais aqui saliente: o grupo de produção dos japoneses foi o que obteve os mais baixos resultados de inteligibilidade. Enquanto os três demais grupos tiveram em torno de 50% de suas palavras acima da faixa de 90% de inteligibilidade (alemães com 47,5% ou 19 palavras, americanos com 60% ou 24 palavras, e chineses com 57,5% ou 23 palavras), os japoneses tiveram apenas seis palavras, ou 15% do total, nesta faixa. Só atingiram o patamar de 52,5% de palavras ou 21 palavras de conteúdo inteligíveis quando consideradas as faixas mais baixas de inteligibilidade (a partir da faixa de 60%).

Se considerarmos palavras que ficaram abaixo desta faixa de 60% de inteligibilidade, isto é, que não foram compreendidas nenhuma vez (0%) até serem compreendidas 59% das 80 vezes em que apareceram (20 vezes para cada grupo de produção x 4 grupos de produção), ou seja, 47 vezes no total, e 12 vezes para cada um dos grupos de produção, alguns pontos importantes surgem. O primeiro deles, ao observarmos a Tabela 30, é que as palavras que não eram do conhecimento dos ouvintes, *snow peas*, *slabs* – precedida de *thick* (que não era totalmente desconhecida, mas era vizinha de uma totalmente desconhecida), e *scoop* aparecem nos quatro grupos de produção e no total dos grupos, conseqüentemente, com os mais baixos valores de inteligibilidade.

Das palavras que aparecem na coluna correspondente ao total dos quatro grupos (a última coluna da Tabela 30), cada uma delas aparece pelo menos em dois grupos de produção para esta faixa de inteligibilidade (abaixo de 60%). Consideremos, então, essas palavras para uma análise tendo o Língua Franca Core (LFC) (JENKINS, 2000) como pano de fundo. As informações que aparecem para as palavras de cada faixa são as que aparecem para os grupos de produção quando considerados individualmente, apenas que aqui foram repetidas pois a falta de inteligibilidade mais pronunciada em um ou mais grupos foi a responsável por a palavra aparecer na análise do total como apresentando baixa inteligibilidade.

Faixa de 50 a 59% de inteligibilidade: *frog*, *Stella*, *spoons*

Para a palavra *frog*, a dessonorização final do grupo de alemão e a proximidade de outra palavra de igual baixa inteligibilidade, *toy*, além da dificuldade para a produção de *clusters*, no caso do grupo de japoneses, parecem ter sido as causas principais da colocação da palavra nesta faixa. A palavra *Stella* aparece com baixíssima inteligibilidade para o grupo de japoneses, e isso deve ter se devido ao fato da produção da palavra ter tido as características típicas da sua L1: ausência de encontros consonantais e substituição de [l] por [r]. Para o grupo dos chineses, em que ela também aparece, o único problema na produção de *Stella*, e sua baixa inteligibilidade, parece ter sido a não redução da vogal final. A palavra *spoons* teve baixa inteligibilidade para o grupo de alemães, porém não ocorreu nenhum problema específico de produção da palavra, mas talvez o fato de não ter sido reconhecida como unidade de medida para o par desconhecido *snow peas*. A baixa inteligibilidade de *spoons* do grupo de japoneses deve ter ocorrido pela produção, por um dos falantes, de [spũ:ns].

Faixa 40 a 49% de inteligibilidade: *red*, *snake*

A palavra *red* teve 0% de inteligibilidade para o grupo de japoneses, em grande parte devido à substituição de [ɹ] por [l]. Teve baixa inteligibilidade também no grupo de alemães, talvez devido à diferente qualidade de vogal que foi produzida [æ].

A palavras *snake* teve baixa inteligibilidade para o grupo de chineses e japoneses, em que o ditongo não foi produzido por um dos dois falantes de cada grupo.

Faixa abaixo de 39% de inteligibilidade: nesta faixa, as palavras *snow peas*, *thick slabs* e *scoop* são comuns a todos os grupos de produção. Como comentado nesta seção, à exceção de *thick*, as demais, além da baixa frequência de uso apontado pelo BNC e pelo COCA, eram desconhecidas dos ouvintes, alguns dos quais apontaram este como fator para não inteligibilidade de palavras. A palavra *thick*, além do efeito de contexto, pois antecedia *slabs*, foi produzida como [sɪk] por um dos falantes japoneses e como o esperado, isto é, com a fricativa dental [θ] pelos

demais falantes dos demais grupos de produção. Além de o sintagma *snow peas* ser desconhecido dos ouvintes, ele apresentou a palavra *peas* que também foi percebida como *peace* e *piece*, homófonos, fator decorrente da dessonorização do último segmento e/ou alongamento da vogal [i]. A palavra *slabs*, além do fator baixa frequência e desconhecimento por parte dos ouvintes, teve dessonorização final da oclusiva e qualidade de vogal diversa do esperado.

Como foi feito para os grupos de produção individualmente, a Figura 15 mostra a posição do item no corpus BNC e os valores obtidos para a inteligibilidade das palavras do texto, considerando todos os grupos de produção, conforme a Tabela 29. O padrão observado para os grupos de produção analisados individualmente se repete, e também fica claro para a maioria das palavras o efeito da frequência nos resultados da inteligibilidade: menos frequente, menos inteligível. As palavras *cheese* e *snack*, parecem destoar desta afirmação, mas como comentado no item 5.1.1.1 deste capítulo, têm baixa frequência de acordo com os dois *corpora* consultados, mas no Brasil são bastante mais frequentes. Reforça-se a ideia da Fonologia de Uso de que “habilidades perceptuais também melhoram com a repetição” ²¹²(BYBEE, 2007, p. 332).

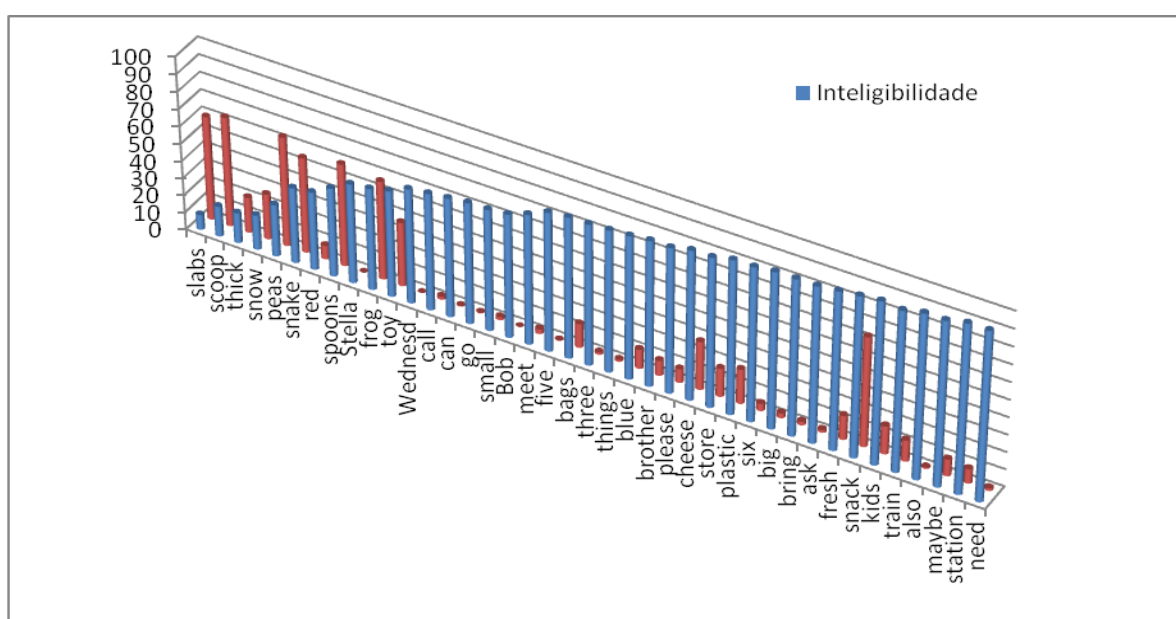


FIGURA 15 - PALAVRAS x INTELIGIBILIDADE & POSIÇÃO DO ÍTEM NO CORPUS: TODOS OS GRUPOS

²¹² *Perceptual skills also improve with repetition.*

Se levarmos em conta o LFC e suas características, poderemos auxiliar a discussão de alguns de seus pressupostos, através de dados que emergiram desta pesquisa. É importante reafirmar que o texto utilizado pelos grupos de produção (e fornecido pelo *Speech Archive*) não havia sido concebido para validar ou não o LFC, e conseqüentemente diversas características do núcleo nem sequer puderam ser avaliadas por não estarem nele presentes, e quando estavam, o seu número e ambientes fonológicos não eram suficientes para uma validação ou não. Muitos mais dados e pesquisas são ainda necessários para uma efetiva análise do LFC. Neste trabalho de pesquisa foram observados alguns itens mais salientes que serão discutidos a seguir.

Inicialmente, serão discutidos os sons consonantais, que se mostraram realmente importantes para que não haja perda da inteligibilidade. Aqui entram também as fricativas dentais, que são deixadas de fora do LFC, mas no caso desta pesquisa, produzidas como fricativas alveolares, geraram problemas de inteligibilidade, como as palavras *brother*, *thick*, *things* pelo grupo de japoneses. O *flap* vozeado dos americanos (*meet her*) também foi causa de falta de inteligibilidade, e então, possivelmente o fone [t] seja o indicado, conforme apregoa o LFC. Houve também casos de perda de inteligibilidade quando havia dessonorização final, típica do grupo de alemães, reafirmando a manutenção de todos os sons consonantais no núcleo.

Os encontros consonantais – *clusters* - foram também decisivos para a falta de inteligibilidade de palavras do grupo de japoneses como *please*, *call*, *Stella*, *six*, em que houve a opção pela adição de sons ao invés de seu apagamento. Este fato é diverso do que apregoa o LFC, em que a ideia é a de que para a inteligibilidade em contexto de ELF a adição é preferível ao apagamento (JENKINS, 2000, p. 143).

A falta de distinção entre vogais longas e breves teve um exemplo emblemático de falta de inteligibilidade no texto: a palavra *peas*. A dificuldade dos ouvintes brasileiros em percebê-la como mais longa por estar diante de uma fricativa vozeada (quando da produção pelo grupo de americanos), ou a própria dificuldade dos demais grupos de falantes não nativos em produzi-la como tal podem atestar a importância do item duração de vogal na inteligibilidade. No entanto houve também a questão do desconhecimento do par *snow peas* pelos ouvintes como um importante fator. Mas é, de qualquer forma, apenas *um* exemplo. Casos de

transcrição de *this* quando a palavra era *these* ocorreram também, mas a falta de distinção entre esses pronomes demonstrativos é um erro relativamente comum entre alunos brasileiros, e não significa necessariamente problemas de falta de inteligibilidade.

Por fim, a qualidade da vogal parece ter sido crucial em alguns casos de não inteligibilidade (*snack, snake, red, slab*), característica que não é considerada relevante para o *core*. O mesmo ocorreu com o caso de ausência de redução da última vogal em *Stella*. Em nenhum desses casos, no entanto, foi fator único e isolado para a falta de inteligibilidade da palavra em questão.

5.5.2 Resultados comparativos das Tarefas 1 e 2

Percebeu-se pelos resultados dos grupos de produção analisados individualmente, e comprovados estatisticamente, que apenas os ouvintes dos falantes alemães tiveram a sua análise impressionística (Tarefa 1, com média de 75,6%) com resultados próximos do que efetivamente conseguiram através do teste de inteligibilidade (Tarefa 2, com média de 77,2%).

Os ouvintes dos demais grupos de produção – americanos, chineses e japoneses - subestimaram sua capacidade de inteligibilidade, com resultados da Tarefa 1 bastante inferiores aos da Tarefa 2 (em valores médios, tem-se, para os americanos: T1= 69,7% e T2 = 77,0%; para os chineses, T1 = 69,7% e T2 = 80,1%; para os japoneses, T1 = 42,6% e T2 = 61,3%), resultados também comprovados através da análise estatística dos dados.

5.5.3 Resultados da Tarefa 3

A Tarefa 3, que consistia de um questionário com opção de escolha para qual fator ou quais fatores foram mais decisivos para a inteligibilidade dos dados do falante que cada ouvinte analisou, foi preenchida após uma terceira audição do texto. À exceção do grupo de produção de americanos, para os quais a velocidade da fala, muito alta, foi apontada como o fator mais decisivo para a falta de inteligibilidade de alguns itens, os três demais grupos apontaram para a produção dos sons individuais de vogais e consoantes como fator principal. Estes resultados não eram, de todo, inesperados. Walker (2010) já apontava para a construção do

entendimento da mensagem a partir de sons individuais no caso de falantes de inglês de diferentes *backgrounds* linguístico-culturais. O ritmo foi apontado como segundo fator principal para a falta de inteligibilidade. Esse fato confirma a preocupação de Crystal (2003), por exemplo, que aponta que fatores suprasegmentais como o ritmo e a entonação merecem mais pesquisas, pois elas têm se concentrado – como neste trabalho – nas questões segmentais. O ritmo foi percebido pelos ouvintes como fator que influenciou os resultados de inteligibilidade. Considerando-se que o ritmo é influenciado pelo *nuclear stress*, este seria mais um item a corroborar o LFC.

Com relação ao conhecimento da língua materna do falante de inglês que cada ouvinte havia analisado, houve diferenças interessantes entre os grupos de produção. Onze dos vinte ouvintes dos falantes japoneses conseguiram identificar, ao menos dentro de um grupo de línguas (citadas como asiáticas, orientais), a língua materna dos falantes deste grupo de produção. Foi o único grupo de produção em que variedades nativas não receberam citação. Os falantes alemães não tiveram sua L1 reconhecida por nenhum ouvinte brasileiro, mas na maioria dos casos, no que diz respeito ao falante #9, como falante nativo da variedade britânica. A língua chinesa foi apontada por apenas um dos ouvintes brasileiros, mas dentro de um grupo de línguas – orientais -. No entanto, 50% dos ouvintes acreditaram se tratar da produção de um falante nativo da língua inglesa. E para o grupo de produção de americanos, sete ouvintes citaram o inglês americano (35%), e dois citaram outras variedades da língua inglesa (britânica e australiana). Metade dos ouvintes não soube dizer qual era a língua materna do falante que havia analisado para o grupo de americanos.

Os ouvintes, todos alunos de Letras, tiveram mais contato com as variedades nativas britânica e americana, e provavelmente quando julgavam o inglês fluente e inteligível, devem ter creditado o fato à concepção de que se tratava de falante nativo. Por isso, talvez, o número grande de suposições referentes a estes, mesmo quando se tratavam de alemães ou chineses com um bom comando da língua inglesa.

Tendo sido apresentados os resultados obtidos com os testes de percepção da inteligibilidade e feitos comentários a eles pertinentes, passaremos agora ao

capítulo final de conclusões deste estudo, em que se tentará responder as perguntas de pesquisa de acordo com os resultados constantes deste capítulo. Serão também mostradas as limitações deste trabalho, assim como as possibilidades de estudos futuros nessa área.

6 CONCLUSÕES

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa foi investigar a inteligibilidade da língua inglesa dentro do paradigma de língua franca, bastante diverso do existente quando o fenômeno da globalização era apenas uma possibilidade. Hoje, a globalização é uma realidade, tão palpável que necessita de uma língua de contato entre falantes que não comungam da mesma língua materna, e a língua inglesa ocupa esse espaço.

O fato de a maior parte das comunicações nesse mundo globalizado ocorrer entre falantes que não nasceram em países onde o inglês é tradicionalmente a língua materna - países estes chamados “do círculo interno” segundo o que se difundiu a partir de Kachru (1985) - altera consideravelmente a noção de como ele precisa ser produzido e percebido: não mais como um falante “nativo” o faria. Entra então em cena a dimensão inteligibilidade, que é a mais importante quando consideramos a produção e percepção oral da língua inglesa, a língua franca dessas interações.

A inteligibilidade, porém, é um construto bastante complexo, e sua investigação pressupõe que se devem levar em consideração, no mínimo, as características que as línguas maternas dos participantes de uma interação oral imprimiram ao inglês que utilizam entre si, considerando fato o fenômeno de transferência de características linguísticas de uma língua quando do aprendizado de outra.

Este trabalho tencionou colaborar com pesquisas que envolvessem falantes de português brasileiro em situações de percepção da língua inglesa como língua franca, considerando-se que a maior parte das pesquisas envolvendo a inteligibilidade tem priorizado falantes do círculo interno como ouvintes (PICKERING, 2006). Para se decidir quais seriam os falantes que produziram os estímulos pensou-se nos países com os quais o Brasil tem o maior volume de relações comerciais, e à princípio com quem ocorreria o maior número de contatos que utilizassem o inglês para intermediação: Alemanha, China, Japão e Estados Unidos, este último funcionando também como uma espécie de grupo controle, já que é um país do círculo interno.

Os testes foram de percepção utilizando dados de fala de uma fonte bastante ampla e disponível *online*: o *Speech Accent Archive*, que apesar de

oferecer limitações à pesquisa, conquanto não foi concebido apenas para estudos de inteligibilidade, tem a imensa vantagem de possuir um acervo bastante grande e variado em termos de falantes de inglês ao redor do mundo. Os ouvintes foram 80 estudantes de um curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês, falantes de PB, que além de não serem leigos, já são ou serão formadores de novos falantes de inglês. Como não há unanimidade ainda com relação à própria definição de inteligibilidade, adotou-se aquela conforme o paradigma de Smith, “o reconhecimento da palavra ou do enunciado” (SMITH; NELSON, 1985, p. 334), tomando-se por base pesquisas de Munro e Derwing (1995b), em que ela se refere à extensão na qual uma produção é entendida de fato. Para a avaliação da inteligibilidade, utilizou-se a transcrição ortográfica com a contagem das palavras corretamente percebidas pelos ouvintes (ISAACS, 2008a, 2008b; MUNRO; DERWING, 1995a, 1995b, 1999; MUNRO; DERWING; MORTON, 2006).

A primeira pergunta de pesquisa tem relação direta com a avaliação: qual o percentual de inteligibilidade conseguido pelos ouvintes falantes de PB para cada grupo de produção e qual dos grupos apresenta mais inteligibilidade para falantes de PB?

Não houve um grupo de produção que apresentou maior inteligibilidade, mas três deles, considerando o total de palavras e/ou apenas as palavras de conteúdo: alemães, americanos e chineses. A análise estatística mostrou diferenças não significativas entre os resultados destes três grupos. O único grupo destoante foi o grupo de falantes japoneses, cujos valores de inteligibilidade foram bastante inferiores aos dos outros três. Os resultados são mostrados na Tabela 31, que mostra o percentual de acertos, a inteligibilidade, portanto, (de acordo com os pressupostos adotados para a sua avaliação neste trabalho de pesquisa) de todas as palavras do texto, que são 69, apenas das palavras de conteúdo, que são 41, e das palavras funcionais, 28.

TABELA 31 - RESULTADOS DOS TESTES DE PERCEPÇÃO DA INTELIGIBILIDADE DOS 4 GRUPOS DE PRODUÇÃO

	% INTELIGIBILIDADE TOTAL DE PALAVRAS	% INTELIGIBILIDADE PALAVRAS DE CONTEÚDO	% INTELIGIBILIDADE PALAVRAS FUNCIONAIS
Alemães	77,2	75,1	80,4
Americanos	77,0	78,8	74,3
Chineses	80,1	76,3	85,7
Japoneses	61,3	56,0	69,3

Com relação às palavras funcionais, se consideradas isoladamente, além da diferença significativa do desempenho do grupo de japoneses, com inteligibilidade em torno de 70%, os testes mostraram que foi significativa a diferença de desempenho dos grupos de produção de americanos e chineses, em que estes últimos foram mais inteligíveis. A produção de vogais reduzidas por parte dos americanos pode ser considerada uma possibilidade bem robusta para que isso tenha ocorrido (WATKINS, 2001).

A Tabela 31 também ajuda a responder a segunda pergunta de pesquisa, que diz respeito à diferença entre o percentual de inteligibilidade das palavras de conteúdo e o das palavras funcionais para cada grupo de produção. Para os grupos de alemães e americanos, os testes estatísticos mostraram que a diferença na inteligibilidade das palavras de conteúdo e das palavras funcionais foi não significativa, isto é, a inteligibilidade não foi favorecida pelo fato das palavras pertencerem a uma ou outra categoria. Por outro lado, para os grupos de chineses e japoneses, a diferença mostrou-se significativa, e em ambos os casos a inteligibilidade foi maior para a categoria das palavras funcionais.

Como para os brasileiros, a inteligibilidade foi similar para o grupo de americanos, o de alemães e o de chineses, se fôssemos tomar o “benefício da inteligibilidade da fala entre interlínguas dissimilares”, conforme Bent e Bradlow (2003), poderíamos supor que a faixa de proficiência entre os alemães e chineses é próxima daquela dos brasileiros ouvintes. Isso pode ter ocorrido. Porém, não há como confirmar esse fato, pois apesar de considerarmos como linhas de corte para os ouvintes brasileiros o número de horas de instrução (450) e uma faixa mínima de inteligibilidade de 50% da obtida pelo grupo de validação, os dados dos falantes fornecidos pelo *Accent Archive* não são conclusivos nesse sentido (não se define o quão proficiente o informante é, uma limitação do trabalho devido à limitação do próprio banco de dados utilizado).

Também conforme estudos de Munro, Derwing e Norton (2006), pelos resultados deste estudo, é prematuro afirmar que familiaridade com determinado tipo de sotaque gera melhores resultados de inteligibilidade. A familiaridade foi um elemento facilitador da inteligibilidade no caso de dois ouvintes do grupo de japoneses apenas (declarado pelos próprios ouvintes). Três ouvintes do grupo de alemães declararam ter contato com essa língua, porém nem sequer reconheceram

eventuais características da língua alemã na produção dos seus falantes (um acreditou que se tratasse de falante de inglês britânico e outros dois não sabiam).

A terceira pergunta de pesquisa avalia as características fonéticas ao nível segmental que puderam ser parte das causas dos problemas de inteligibilidade: quais as características fonéticas causadoras de problemas de inteligibilidade por grupo de produção e no total dos dados? Existem características comuns dos problemas de inteligibilidade aos quatro grupos de produção?

Para responder a esta pergunta, os estudos focaram a categoria de palavras de conteúdo.

Como era esperado, cada grupo de produção imprimiu suas características à língua inglesa que falava, o que resultou ou não em problemas de inteligibilidade para os ouvintes brasileiros falantes de PB. Este fato mostrou-se muito relevante na análise de inteligibilidade neste trabalho de pesquisa: os resultados apontam para especificidades para aquele par interagindo em inglês que tem duas específicas L1s. Este fato leva a uma das limitações deste trabalho, em que apenas dois falantes de cada grupo de produção foram analisados. Há necessidade de um número maior de falantes para resultados mais conclusivos.

Para o grupo de alemães, a desonorização terminal pode ser apontada como problemática para os brasileiros, o que já era previsto na literatura (WALKER, 2010). Esta característica foi perceptível nas palavras *Bob*, *frog*, *slabs*, cuja inteligibilidade foi inferior a 60%, mas também ocorreram casos em faixas de inteligibilidade superiores, como em *kids*, *big*, *five*, *red*.

Válido para o grupo de produção dos alemães e repetindo-se para os demais grupos é o efeito do ambiente, não apenas em termos de sons que precedem ou seguem um segmento específico, mas em termos de contexto semântico. Isto provou ser muito importante para a inteligibilidade, pois quando uma palavra ou palavras eram desconhecidas para os falantes, muitas vezes não ocorria tentativa alguma de transcrição ortográfica, e não apenas desta palavra, mas de outras na sua vizinhança. Quando a transcrição ocorria, levava em conta o ambiente: a transcrição de *six* para o conjunto *thick slabs* é um exemplo a ser considerado (individualmente o segmento até havia sido produzido como o esperado, como no caso dos falantes alemães, e não apenas com [s] substituindo o esperado [θ]).

Para o grupo de americanos o que ocorreu não foram produções divergentes do que se esperaria, visto que eles têm o inglês como língua materna, mas como a sua variedade da língua inglesa pode apresentar dificuldades para o falante de PB. Não é de se estranhar que, se para os demais três grupos de produção as características apontadas pelos ouvintes (Tarefa 3) como maiores geradoras de problemas de inteligibilidade estavam ligadas à produção individual dos sons de vogais e consoantes e ao ritmo da fala, para os americanos foi a velocidade da fala a declarada como o maior problema. Isto somado ou salientando os efeitos de contexto semântico gerou os casos de não inteligibilidade de palavras abaixo da faixa de 60% e para os americanos, apenas sete palavras de conteúdo, isto é, 17,5% deste tipo de palavras aí se encaixam (TABELA 30). Como nas variedades “nativas” e na fala rápida os efeitos de *linking* são mais pronunciados, a sequência *meet her*, e especificamente a palavra *meet*, que foi produzida com um *flap*, gerou problemas de inteligibilidade entre os brasileiros. Isto corroborou o efeito negativo deste *flap* produzido no lugar da oclusiva, apontado por Jenkins (2000), que no LFC optou somente para o fonema /t/ para qualquer posição na sílaba ou palavra, deixando de lado o flap típico da variedade americana nesses ambientes.

Para o grupo de chineses, apesar de a literatura apontar diversas eventuais características de falantes de mandarim que poderiam vir a gerar problemas de inteligibilidade (Walker (2010), por exemplo, cita o caso de /ʒ/ como um dos maiores problemas para os falantes de mandarim, mas ele não aparece em nenhuma palavra de nenhum dos excertos), nenhum dos casos de segmentos que se fizeram presentes pareceu de relevância para os ouvintes envolvidos nesta pesquisa. Houve casos de dessonorização terminal, como nas palavras *Bob*, *slabs*, *big*, *kids*, sem praticamente perda da inteligibilidade (no caso das palavras *big* e *kids*, inclusive, houve 100% de inteligibilidade no caso do falante que as produziu com dessonorização final). Houve também variações na qualidade de vogal, com maiores consequências para a inteligibilidade no caso da palavra *snake*.

Para o grupo de japoneses, algumas características de sua L1 incorporadas na L2 pareceram cruciais para a inteligibilidade do inglês por eles produzidos. Assim como no chinês, não ocorrem no japonês encontros consonantais (OLIVEIRA, 2011). No entanto, diferentemente dos chineses, para os quais este fato não foi de relevância para a inteligibilidade, pois a sua produção contemplou os encontros

consonantais, para os japoneses parece ter sido determinante para a inteligibilidade de algumas palavras em que eles ocorreram (*please, Stella, six*). Outra característica que pode ter levado à falta de inteligibilidade de algumas palavras foi a indistinção, na língua japonesa, entre /l/ e /ɹ/ (em palavras como *please, Stella, bring, six, slabs, plastic, red*) (WALKER, 2010). É importante observar que existe mais de uma característica, para algumas palavras, que pode ter colaborado para a sua inteligibilidade ou não, e isso ocorre para todos os grupos de produção e todas as palavras. As fricativas dentais /θ/ e /ð/ foram também substituídas por suas correspondentes alveolares /s/ e /z/, com prejuízo para a inteligibilidade no caso dos ouvintes do grupo de produção dos japoneses.

Se levarmos em consideração as palavras que tiveram a sua inteligibilidade em patamares mais baixos - abaixo de 30% - e comuns a todos os grupos de produção, elas são: *snow, peas, thick, slabs, scoop*. As palavras nos pares *snow peas* e *thick slabs* eram contíguas e assim como a palavra *scoop*, desconhecidas dos ouvintes. Esse é um fator bastante significativo e apontado até por alguns ouvintes explicitamente como causa maior de não inteligibilidade. Nestes pares há casos de diferenças de duração de vogais (*peas*), que geraram interpretações diversas (como os homófonos *peace* e *piece*), mas não se pode assegurar se o problema ocorreu por este fator ou pelo desconhecimento das palavras em questão. O mesmo aconteceu com *thick*, em que a fricativa dental foi produzida como alveolar pelos japoneses. A contiguidade com a palavra *slabs* pode ter sido um fator preponderante na sua falta de inteligibilidade, pois nos grupos de alemães e americanos em que a pronúncia de *thick* era com a fricativa dental, ela também – assim como *slabs* - teve muitos casos de falta de inteligibilidade.

Para estas palavras de inteligibilidade mais baixa, há possivelmente o fator mais determinante que é a frequência de seu uso, o que responde à quinta pergunta de pesquisa: a frequência de uso de item para as palavras de conteúdo mostra-se relevante para a inteligibilidade? Sim. No decorrer deste trabalho, durante a análise de cada grupo de produção e no comparativo entre os quatro grupos, foi apontada a frequência das palavras de conteúdo tendo por base dois corpora, o BNC e o COCA. Eles mostram a frequência nos locais de origem (Grã Bretanha e Estados Unidos, respectivamente), porém os ouvintes, estudantes da língua inglesa, utilizaram (e têm utilizado) na sua formação material didático que são destas fontes.

Conseqüentemente, as palavras pouco comuns nas regiões de origem, são as que pouco aparecem nos livros utilizados. Este parece ter sido um fator determinante para a falta de inteligibilidade de algumas palavras, o que corrobora os pressupostos da Teoria dos Exemplos e da Fonologia de Uso: “palavras de alta frequência são reconhecidas mais rapidamente, com menor input sensorial, e com menor interferência de seus vizinhos do que palavras de baixa frequência.”²¹³ (JURAFSKI, 2003, p. 62).

O primeiro pressuposto da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001) foca exatamente a importância da frequência de uso, quando coloca que a experiência afeta a representação, tanto na percepção quanto na produção. De acordo com o modelo proposto por Bybee, o entendimento tanto da estrutura quanto do uso da língua é realçado pelo fato de que a memória linguística é grandemente afetada pelo próprio uso que se faz da língua, a frequência. Ela deixa claro que as habilidades perceptuais são também melhoradas pela repetição (BYBEE, 2007). Pierrehumbert (2003), na Teoria de Exemplos, também coloca que há mais “força” num exemplar mais utilizado, que num de baixa frequência, e este exemplar mais frequente é o mais acessado, mais produzido e mais facilmente percebido. Os resultados deste trabalho de pesquisa, consideradas as suas limitações em termos de abrangência, parecem confirmar que adquirir o sistema fonético de uma língua envolve a questão da aquisição de suas distribuições probabilísticas no espaço fonético.

Voltando à questão das características fonéticas eventuais causadoras de problemas de inteligibilidade, a partir deste trabalho e das outras pesquisas (citadas na seção 3.5) sobre percepção e inteligibilidade, constata-se ser bastante difícil generalizar os resultados obtidos para afirmar que essa ou aquela característica fonética é comum a todos os grupos como causadora de falta de inteligibilidade. Esse é, inclusive, um ponto a ser considerado, pois nenhuma das palavras de conteúdo foi 100% inteligível. E o que seria considerado inteligível é uma outra questão. Para este trabalho especificamente, consideraram-se para análise mais detalhada (conforme seção 5.5.1) as palavras com inteligibilidade abaixo da faixa de 60%, mas aqui foram consideradas as peculiaridades destes grupos de produção e as do grupo de brasileiros de percepção. Problemas de inteligibilidade específicos ocorrem com grupos específicos, e conseqüentemente, não se pode afirmar, ou

²¹³ *High-frequency words are recognized more quickly, with less sensory input, and with less interference by neighbors than low-frequency words*

vislumbrar, com o número de dados de que se dispõe neste trabalho de pesquisa, e as condições em que ela foi realizada, a existência de um núcleo único de inteligibilidade comum a falantes de inglês de diversas línguas maternas.

A quarta pergunta de pesquisa tem relação à terceira no que diz respeito a características fonéticas ao nível segmental que afetam a inteligibilidade, mas o que se espera é um comparativo entre os resultados e o LFC: quais as características fonéticas ao nível segmental estão de acordo com o núcleo de inteligibilidade fonológica de Jenkins (2000) - o *lingua franca core*?

Diversos resultados aqui obtidos estão de acordo com o LFC (JENKINS, 2000), como por exemplo, a importância dos sons consonantais para a inteligibilidade, mas nestes sons estariam incluídas também as fricativas dentais, o que, a princípio (pois Jenkins também afirma a necessidade de mais pesquisas para validar o LFC em definitivo), é negado no LFC. Os encontros consonantais também se mostraram de significativa importância, se levarmos em consideração que para o grupo de japoneses, em que não foram produzidos, também as palavras em que se encontravam não foram inteligíveis para os brasileiros ouvintes. A distinção da duração das vogais teve apenas um exemplo significativo (*peas*), porém, como comentado anteriormente nesta seção, os dados não são conclusivos para afirmar que se trata apenas de um problema de duração – aparentemente não o é. O uso de vogais reduzidas, característica que não faz parte do LFC, mas como a própria Jenkins (2002) pontua, precisa sofrer ajustes por parte dos falantes nativos (no caso desta pesquisa, os americanos), em interações ELF, para não ser uma ameaça à inteligibilidade, assim como a qualidade de vogal, que precisa ser usada com consistência, são pontos nesta pesquisa que estão concordantes com o LFC. A aspiração das oclusivas não vozeadas não se mostrou, no entanto, para os ouvintes desta pesquisa como fonte de problemas de inteligibilidade. O ritmo foi apontado na Tarefa 3 por diversos ouvintes, para diversos grupos de produção, como característica causadora de problemas de inteligibilidade, e como ritmo está ligado ao *nuclear stress*, esta é também uma característica concordante com o *core* de Jenkins.

A sexta pergunta de pesquisa deste trabalho diz respeito ao comparativo entre a análise impressionística inicial dos ouvintes (Tarefa 1) e a efetiva inteligibilidade demonstrada através da transcrição ortográfica (Tarefa 2), para verificar se apresentam resultados semelhantes.

Pela análise estatística, apenas os ouvintes do grupo de produção dos alemães tiveram sua análise impressionística com resultados significativamente próximos dos obtidos através da transcrição ortográfica. Os ouvintes dos demais grupos subestimaram sua capacidade de inteligibilidade, com os resultados da T2 superiores aos da T1. A maior diferença ocorreu com os ouvintes do grupo de japoneses, o grupo de produção com os resultados mais baixos de inteligibilidade por parte dos ouvintes brasileiros. Estes resultados também não são conclusivos, pois três grupos de produção tiveram praticamente resultados semelhantes de inteligibilidade (alemães, americanos e chineses). Pode-se especular que a velocidade da fala dos americanos foi a responsável pela análise da inteligibilidade abaixo do resultado efetivo, mas apenas no caso deste grupo.

Apesar de não se constituir num dos objetivos do trabalho, um dos pontos verificados através do experimento foi a significância da variável 'gênero dos falantes' na avaliação da inteligibilidade. À exceção do grupo de chineses, em que para as palavras consideradas em seu total e para as palavras de conteúdo houve diferença significativa – os resultados da inteligibilidade foram melhores quando os brasileiros ouviram a falante chinesa, para o grupo de japoneses, alemães e americanos a variável 'gênero dos falantes' poderia ter sido desconsiderada. Aqui também se observam diferenças entre diferentes grupos de produção, o que atesta uma tendência para a necessidade da avaliação ser feita par a par.

As limitações já apontadas deste trabalho estão relacionadas às sugestões para futuras pesquisas na área de inteligibilidade. Inicialmente, a opção por utilizar um banco de dados já estabelecido, se por um lado facilitou enormemente o trabalho de coleta dos dados para os estímulos de produção, limitou o número, a variedade e a forma como as palavras foram produzidas. A maioria delas era monossilábica, então efeitos de acento tônico nas palavras não poderia ser testado. Também houve segmentos que não apareceram, assim como os que apareceram mas estavam em ambientes limitados (fonéticos e semânticos). O texto – um parágrafo – foi lido, e a produção através de interações reais por fala espontânea também não foi contemplada. Esta é, inclusive, uma crítica de Jenkins (2007) sobre experimentos de laboratório. Características suprasegmentais também não foram diretamente contempladas neste trabalho, apesar da questão do ritmo das sentenças ter sido assinalado pelos ouvintes como geradores de problemas de inteligibilidade, pois como fontes da produção dos estímulos, temos falantes de línguas ritmicamente

organizadas através de moras (japoneses), e de línguas tonais (como o chinês), bastante distintas, portanto, do padrão do PB. Crystal (2003) aponta para características suprasegmentais como grandes candidatas a gerar problemas de inteligibilidade do inglês sob o paradigma de língua franca e para a necessidade de estudos nesse sentido. Além disso, o uso de apenas quatro grupos de produção e cada um com apenas dois falantes, o que limita até o trabalho estatístico que possa vir a ser feito, é um fator a ser considerado. Com relação à percepção, o número de ouvintes também poderá ser estendido, e eventualmente classificado por grau de conhecimento da língua inglesa, idade, sexo, variedades distintas de uma mesma língua, entre outras particularidades. Isto tudo passando pela necessidade de uma definição que seja “universal” (ISAACS, 2008a) para o construto inteligibilidade, para o qual ainda não há unanimidade.

Pelo que se tem observado, a inteligibilidade de inglês como língua franca pode e precisa vir a gerar ainda muita pesquisa. Este trabalho buscou auxiliar no aumento do volume de pesquisas nesta área.

Uma importante conquista é a consciência de que a língua inglesa não mais pode se limitar aos desígnios de uma ou outra variedade “nativa”, além de o modelo do falante nativo encontrar-se em crescente desuso. Este pode ser considerado “um preço a pagar” pelos falantes dos países detentores do poder que alçou a língua a essa categoria, que ainda eventualmente a considerem uma propriedade e da qual só eles podem dispor. Uma língua franca sugere, acima de tudo, a ideia de comunidade – global.

REFERÊNCIAS

ACE. *Investigating English in Asia: Building the Asian Corpus of English (ACE)*. The Hong Kong Institute of Education. Disponível em: <<http://www.ied.edu.hk/rcleams/view.php?secid=227>>. Acesso em 28/02/2013.

AKAMATSU, T. *Japanese phonetics: Theory and practice*. München: Lincom Europa, 1997.

ALBUQUERQUE, J. I. A. Dessonorização Terminal (?): uma discussão sobre um estudo preliminar de percepção com oclusivas finais do inglês. In: ANAIS DO VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Curitiba: UFPR, 2011. p. 2041-2051.

ARCHIBALD, A.; COGO, A.; JENKINS, J. (Ed) *Latest Trends in ELF Research*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2011.

ATECHI, S. N. *The intelligibility of native and non-native English speech: A comparative analysis of Cameroon English and American and British English*. 263f. Dissertation (Dr.phil). Technischen Universität Chemnitz, Germany, 2004.

BECKER, M. R. *Análise Acústica da Produção de Nasais Bilabiais e Alveolares em Codas de Monossílabos por Alunos de Inglês*. 96f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. A questão da inteligibilidade do inglês como língua franca. In: ANAIS DO VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Curitiba: UFPR, 2011. p. 2789-2801.

BECKER, M. R.; ANDRADE, J. A. V.; BREDA, S. T.; SILVA, G. S.; VILELA, C.P.L.S. Uma experiência de ensino/aprendizagem de português para falantes de inglês da Universidade do Texas. In: ANAIS DO 2º SEMINÁRIO DE EXTENSÃO E INICIAÇÃO DA UTFPR – SEI. Curitiba: UTFPR, 2012. p. 1–6.

BENT, T.; BRADLOW, A. N. The interlanguage speech intelligibility benefit. *Journal of the Acoustical Society of America*, 114 (3), p. 1600-1610, 2003.

BERNS, M. World Englishes, English as a lingua franca, and Intelligibility. *World Englishes*, Vol. 27, No. 3/4, p. 327–334, 2008.

BOD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. Introduction. In: BOD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. (Ed.) *Probabilistic Linguistics*. Cambridge, USA: MIT Press, 2003. p. 1-10.

BOD, R. Introduction to Elementary Probability Theory and Formal Stochastic Language Theory. In: BOD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. (Ed.) *Probabilistic Linguistics*. Cambridge, USA: MIT Press, 2003. p. 11-37.

Brazil and the WTO. Disponível em http://www.wto.org/english/thewto_e/countries_e/brazil_e.htm Acesso em: 22/04/2011.

BNC – British National Corpus. Disponível em <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> Acesso em: 10/09/2012.

BYBEE, J. *Phonology and Language Use*. Cambridge: CUP, 2001.

_____. *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford: OUP, 2007.

_____. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: CUP, 2010.

CARR, P. *English Phonetics and Phonology: An Introduction*. Malden, USA: Blackwell, 1999.

CATFORD, J. Intelligibility. *English Language Teaching Journal*, v. 1, n.1, p. 7-15, 1950.

COCA – The Corpus of Contemporary American English, Brigham Young University. Disponível em <http://www.wordfrequency.info/>. Acesso em 10/09/2012.

CRISTÓFARO SILVA, T. O Ensino de Pronúncia de Língua Estrangeira. In: FONSECA-SILVA, M. C.; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C.(Org.) *Em Torno da Língua(gem): Questões e Análises*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

CRYSTAL, D. *The Penguin Dictionary of Language*. London: Penguin Books, 1994.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: CUP, 2003.

CRUZ, N. F. C. *Pronunciation Intelligibility in Spontaneous Speech of Brazilian Learners' English*. 210 f. Tese (Doutorado em Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CRUZ, N. F. C.; PEREIRA, M. A. Pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês e inteligibilidade: um estudo com dois grupos de ouvintes. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 4(7), p. 1–26, 2006.

CRUZ, N. F. C. Terminologies and definitions in the use of intelligibility: state-of-the-art. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 7(1), p. 149–159, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/08.pdf>. Acesso em 28/02/2013.

_____. Vowel insertion in the speech of Brazilian learners of English: a source of unintelligibility? *Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, v. 55, p. 133–152, 2008. Disponível em <http://www.journal.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewArticle/16307> Acesso em: 10/09/2012.

_____. Inteligibilidade fonológica de aprendizes brasileiros de inglês. In: *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em <http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/05_02.pdf> Acesso em: 26/08/2012.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. *Pronunciation*. Oxford: OUP, 1994.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. Accent, Intelligibility, and Comprehensibility – Evidence from four L1s. *SSLA - Studies in Second Language Acquisition*, 19, p. 1 – 16, 1997.

ECKMAN, F. R. From Phonemic Differences to Constraint Rankings: Research on Second Language Phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, p. 513-549, 2004.

ELFA 2008. *The Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings*. Director: Anna Mauranen. Disponível em: <<http://www.helsinki.fi/elfa/elfacorporus>>. Acesso em 28/02/2013.

ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERLING, E. J. The many names of English. *English Today* 81, v. 21, 40-44, 2005.

GASS, S.; VARONIS, M. The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34 (1), p. 65-89, 1984.

FERNANDES, R. K. M. *Inteligibilidade e inglês como língua internacional. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em -ed produzidas por falantes brasileiros*. 101f. Dissertação (Mestrado em Estudos Ingleses e Americanos (Linguística Aplicada)), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

GILES, H.; COUPLAND, N.; COUPLAND, J. Accommodation theory: Communication, context and consequence. In: GILES, H.; COUPLAND, N.; COUPLAND, J. *Contexts of Accommodation: Developments in applied sociolinguistics*. Cambridge: CUP, 1991. p. 1-68.

GLOBALIZATION. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/globalization/>> Acesso em: 31/ maio / 2012.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. Disponível em: <www.britishcouncil.org/learning-research> Acesso em: 22/08/2012.

IDEA. *International Dialects of English Archive*. Disponível em: <<http://www.dialectsarchive.com/>> Acesso em 31/05/2012.

International Association for World Englishes (IAWE). Disponível em: <<http://www.iaweworks.org/>> Acesso em: 17/07/2012.

ISAACS, T. Towards defining a valid assessment criterion of pronunciation proficiency in non-native English-Speaking graduate students. *The Canadian Modern Language Review*. 64:4, p. 555-580, 2008a.

_____. *Assessing Second Language Pronunciation: A Mixed Methods Study*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller e.k., 2008b.

JAMES, C. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman, 1988.

JELF. *Journal of English as a Lingua Franca*. Disponível em: <<http://www.degruyter.com/view/j/jelf>>. Acesso em: 28/02/2012.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*, Oxford: OUP, 2000.

_____. A Sociolinguistically Based, Empirically Researched Pronunciation Syllabus for English as an International Language. *Applied linguistics*, 23/1, p. 83-103, 2002.

_____. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP, 2007.

_____. *World Englishes: A resource book for students*. New York: Routledge, 2009.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca, *Language Teaching*, 44.3, p. 281-315, 2011.

JOHNSON, K. Speech perception without speaker normalization: an exemplar model. In: JOHNSON, K.; MULLENIX, J. (Ed.) *Talker Variability in Speech Processing*. San Diego: Academic Press, 1997, p. 145-166.

JURAFSKY, D. Probabilistic Modeling in Psycholinguistics: Linguistic Comprehension and Production. In: BOD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. (Ed.) *Probabilistic Linguistics*. Cambridge, USA: MIT Press, 2003. p.39-95.

KACHRU, B. B. 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.

KACHRU, B.B.; KACHRU, Y.; NELSON, C.L. Introduction: The World of World Englishes. In: KACHRU, B.B.; KACHRU, Y.; NELSON, C.L. *The Handbook of World Englishes*. Chichester, United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2009. p. 1-16.

KIRKPATRICK, P. *World Englishes – Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2007.

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

KLUGE, D.C. *Perception and Production of English Syllable-Final Nasals by Brazilian Learners*. 77f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. *Brazilian EFL Learners' Identification of Word-Final /m-n/: Native/ Nonnative Realizations and Effect of Visual Cues*. 158f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP, 2011.

LEFFA, V. J. *Teaching English as a multinational language*. The Linguistic Association of Korea Journal, Seoul: South Korea, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

LYOVIN, A. V. *An introduction to the languages of the world*. New York: Oxford University Press, 1997.

MADDIESON, I. *Patterns of Sounds*. Cambridge: CUP, 1984.

MAJOR, R. A model for interlanguage phonology. In: IOUP, G.; WEINBERGER, S. (Ed) *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*. Cambridge, MA: Newbury House, 1987. p. 101-124.

MARQUES, F. C. *Ensinar e Aprender Inglês: O processo comunicativo em sala de aula*. Curitiba: IBPEX, 2011.

MARTINS, C. *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios, 2011.

McARTHUR, T. (Ed.) *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: OUP, 1992.

McKAY, S. L. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: OUP, 2002.

MIMATSU, T. ELF versus EFL: Teaching English for "International Understanding" in Japan. In: ARCHIBALD, A.; COGO, A.; JENKINS, J. (Ed) *Latest Trends in ELF Research*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2011.

MUNRO, M. J. Intelligibility: Buzzword or Buzzworthy? In: LEVIS, J.; LEVELLE, K. (Ed). *Proceedings of the Second Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Ames, Iowa, USA: Iowa State University, 2011. p. 7-16.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. 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*, 38(3), p. 289-309, 1995b.

_____. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49, p. 285–310, 1999.

MUNRO, M.J.; DERWING, T.M.; MORTON, S.L. The Mutual Intelligibility of L2 Speech. *SSLA - Studies in Second Language Acquisition*, 28, p. 111 – 131, 2006.

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

OLIVEIRA, F. R. M. Análise acústica de fricativas e africadas produzidas por japoneses aprendizes de português brasileiro. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PICKERING, L. Current research on intelligibility in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, p. 219-233, 2006.

PIERREHUMBERT, J. Stochastic phonology. *Glott International*. Vol. 5, no.6, p. 195-207, 2001.

_____. Probabilistic Phonology: Discrimination and Robustness. In: BOD, R.; HAY, J.; JANNEDY, S. (Ed.) *Probabilistic Linguistics*. Cambridge, USA: MIT Press, 2003. p. 177-228.

PISKE, T.; FLEGE, J.E.; MACKAY, I.R.A. Factors Affecting Degree of Global Foreign Accent in an L2. In: JAMES, A.; LEATHER, J. (Ed.) *Proceedings of the Fourth International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech – New Sounds*. Klagenfurt, 2000. p. 290-305.

RAJAGOPALAN, K. The Soft Ideological Underbelly of the Notion of Intelligibility in Discussions about “World Englishes”. *Applied linguistics*, 31/3, p.465-470, 2010.

REIS, F. S.; CRUZ, N. F. C. (Un)intelligibility in the context of English as a lingua franca: a study with French and Brazilian speakers. *Revista Intercâmbio*, v. XXII, p. 35-55, 2010.

REIS, M. S. *The Perception and Production of English Interdental Fricatives by Brazilian EFL Learners*. 167f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

REIS, M. S.; KLUGE, D. C Intelligibility of Brazilian Portuguese-Accented English Realization of Nasals in Word-Final Position by Brazilian and Dutch EFL Learners. *Revista Crop*, nº 13, p. 215-229, 2008.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge: CUP, 2000.

SCHEUER, S. What Makes a Foreign Accent Sound Foreign? In: JAMES, A.; LEATHER, J. (Ed.) *Proceedings of the Fourth International Symposium on the*

Acquisition of Second-Language Speech – New Sounds. Klagenfurt, 2000. p. 306-314.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP, 2011.

SHOCKEY, L. *Sound Patterns of Spoken English*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2003.

SILVA, R. *Priorities in Pronunciation Teaching*. Disponível em <<http://www.learningfactory.net/articles/priorities-pronunciation-teaching>>. Acesso em 08/04/2012.

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

SMITH, L. E. Spread of English and issues of intelligibility. In: KACHRU, B. B. (Ed) *The Other Tongue: English across cultures*. Urbana, USA: University of Illinois Press, 1992. p. 75-90.

TOOLAN, M. Recentring English: New English and Global. *English Today*. 13: 4, p.3–10, 1997.

UNDERHILL, A. *Sound Foundations*. Oxford: MacMillan Heinemann, 1994.

VOICE, 2013. *The Vienna-Oxford International Corpus of English* (version 2.0 Online). Disponível em <<http://voice.univie.ac.at>>. Acesso em: 28/02/2013.

WALKER, R. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: OUP, 2010.

WATKINS, M. A. *Variability in vowel reduction by Brazilian speakers of English*. 159 f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

WEINBERGER, S. *Speech Accent Archive*. George Mason University. Disponível em: <<http://accent.gmu.edu>>. Acesso em: 28/02/2013.

APÊNDICES

APÊNDICE 1	QUESTIONÁRIO (VALIDAÇÃO).....	213
APÊNDICE 2	FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO EM INGLÊS.....	216
APÊNDICE 3	QUESTIONÁRIO (INFORMANTES BRASILEIROS).....	219
APÊNDICE 4	CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES - FALANTES JAPONESES...	222
APÊNDICE 5	CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTES ALEMÃES	224
APÊNDICE 6	CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTES AMERICANOS.	226
APÊNDICE 7	CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTES CHINESES.....	228
APÊNDICE 8	FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	230
APÊNDICE 9	TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS DOS FALANTES JAPONESES.....	233
APÊNDICE 10	TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS DOS FALANTES ALEMÃES.....	239
APÊNDICE 11	TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS DOS FALANTES AMERICANOS.....	245
APÊNDICE 12	TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS DOS FALANTES CHINESES...	251

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO (VALIDAÇÃO)



PFOL

Curitiba, Junho de 2012 / June, 2012

Português para Falantes de Outras Línguas (Portuguese to Speakers of Other Languages)

1. **Nome** (name): _____
 2. **E-mail** (e-mail address):

 3. **Idade** (age): _____ **Masculino** (male): _____ **Feminino** (female): _____
 4. **Formação** (education):

 5. **Qual é o seu país de origem?** (Where are you from? Which state?)

 6. **Qual é a sua língua materna?** (What is your mother tongue?)

 7. **Fala outras línguas? Quais?** (What other languages do you speak?)

 8. **Já esteve no Brasil antes? Onde? Por quanto tempo?** (Have you come to Brazil before? Where? How long did you stay?)

 9. **Você estudou português antes de vir para o Brasil?** (Did you study Portuguese before coming to Brazil?)

- Se sim, por quanto tempo (número de horas se possível)?** (If you did, how long? (number of hours, if possible))

- Onde?** (Where?) _____
- Com quem (brasileiro, português, falante de português de outra nacionalidade)?** (With whom (Brazilian, Portuguese, Portuguese speaker from another nationality)?)

10. **Por quais meios você teve (ou tem) contato com a língua portuguesa (internet, TV, música, filme...)?** (How do you/did you get in touch with Portuguese (internet, TV, music, film...)?

TV, music, movies...)?

11. **Você já morou em algum país de língua portuguesa?** (Have you already lived in a Portuguese speaking country?)
-

Se sim, onde? (If you did, where)? _____

Por quanto tempo? (How long?) _____

Quantos anos você tinha nessa época? (How old were you then?)

Você estudou nesse país? (Have you been to school in that country?)

Quanto tempo? (How long?) _____

12. **Com qual frequência você fala português?** (How often do you speak Portuguese?)

Nunca (never) _____ **Uma vez por semana** (Once a week) _____

Uma vez por mês (Once a month) _____

Outro (other frequency) _____ **Especifique** (specify) _____

Com quem você costuma falar português? (Who do you speak Portuguese with?)

Brasileiros (Brazilian people) _____

Outros (others) _____ **Especifique** (specify) _____

13. **Por favor, adicione outras informações que você considera relevante sobre sua experiência com a língua portuguesa e/ou outras línguas.** (Please, add any other information about your experience with Portuguese (language) and/or other languages.)

14. **O que você espera aprender neste curso?** (What do you expect to learn in this course?)

15. **O que você sabia sobre o Brasil, seu povo e sua cultura antes de vir?** (What did you know about Brazil, Brazilian people and culture before you came?)

Thanks!

APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO EM INGLÊS

Instructions:

You are going to listen to a text in English for three times. At the end of the first time, in **TASK 1**, you will evaluate, on a scale, how much you think you understood of it. The second time, **TASK 2**, you will have a type of dictation, where extracts of the text will be played and you will have the time to write them down. After listening to the text a third time, **TASK 3**, you will fill out a form about which, in your opinion, were the causes of the misunderstandings.

Attention:

Your first impressions are very important for this research. Do not redo what you have already done in the first two tasks.

First of all you will do a training test with the two first tasks.

TRAINING TEST

TASK 1 Listen carefully to the text and then write down on the scale below how much you think you understood of it. You can also write down other figures (e.g. 75%)

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

TASK 2 Write down what you listen after each pause.

Part 1: _____

Part 2: _____

Speaker # _____

TASK 1 Listen carefully to the text and then write down on the scale below how much you think you understood of it. You can also write down other figures (e.g. 75%)

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

TASK 2 Write down what you listen after each pause.

Part 1 : _____

Part 2 : _____

Part 3 : _____

Part 4 : _____

Part 5 : _____

Part 6 : _____

Part 7 : _____

Part 8 : _____

Part 9 : _____

Part 10 : _____

Part 11 : _____

TASK 3 Read carefully the items below. After reading them and understanding what they mean (ask for the help of the teacher if you need), listen to the text again and tick the parentheses before the item/items you thought were more problematic for your understanding. Also write down any observation you think is interesting.

() Voice quality. For example, the speaker whispers, shouts, has very sharp voice, etc.

Notes: _____ []

() Speech rate. The person speaks too fast or too slowly.

Notes: _____ []

() Sentence rhythm. For example, the speaker fails to distinguish important and unimportant words in a sentence, does not use proper intonation, speaks flat.

Notes: _____ []

() Word stress. The word stress is wrongly placed.

Notes: _____ []

() Individual consonant/vowel sounds. For example, the speaker substitutes problematic sounds for ones that are easier to pronounce, adds or deletes sounds.

Notes: _____ []

Which of the items you ticked you consider the most important ones? Write, between the brackets [], 1st for the most important, 2nd for the second most important, and so on.

Do you believe you know what is the speaker's mother tongue? If so, write it down.

Many thanks!

I, _____, understand that participating in this research project is entirely of my responsibility, the data informed above are real, and I acknowledge that the answers will not be individually revealed. I accept taking part of the study.

Signature

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO (INFORMANTES BRASILEIROS)



Programa de Pós-Graduação em Letras – Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Doutoranda: Marcia Regina Becker

Orientadoras: Prof^ª. Dr^ª. Adelaide H.P. Silva e Prof^ª. Dr^ª. Denise C. Kluge

Questionário

O objetivo deste questionário é apenas o de auxiliar na análise de dados de pesquisa de doutorado na área de fonética e fonologia da língua inglesa. Os nomes dos participantes não serão, sob hipótese alguma, divulgados.

1. Nome: _____

2. Email para contato: _____

3. Curso e instituição: _____

4. Idade: _____ 5. Sexo: () FEMININO () MASCULINO

6. Local de nascimento (cidade/estado): _____

7. Por quanto tempo morou/mora na sua cidade natal? _____

8. Morou em outras cidades? Quais? Por quanto tempo em cada uma?

9. Há quanto tempo você mora em Curitiba?

10. Você cursou inglês como disciplina na escola regular (ensino fundamental e médio)?

() SIM () NÃO

Se sim, durante quantos anos?

Seus professores /suas professoras, em geral, falavam inglês na sala de aula?

() SIM () NÃO

Qual (is) era(m) a(s) habilidade(s) mais trabalhada(s) em sala, de modo geral? Escreva o número 1 para a mais trabalhada, 2 para a segunda mais trabalhada e assim por diante.

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

11. Você fez/faz algum curso de inglês além das disciplinas relacionadas à língua inglesa do próprio curso de Letras? () SIM () NÃO

Se sim, aproximadamente quantas horas no total você cursou até agora? _____

12. Quantas horas de disciplinas de língua inglesa você teve até agora no curso de Letras (pelo menos aproximadamente)?

13. Você já morou em algum país de língua inglesa? () SIM () NÃO

Se sim, qual país e por quanto tempo?

Qual era a sua idade na época?

Você frequentou a escola regular naquele país?

Se sim, por quanto tempo?

14. Você utiliza a língua inglesa em conversas? () SIM () NÃO

Se sim, com quem e em qual contexto (p.ex. aulas, chat rooms, MSM, skipe para negócios, skipe para entretenimento, ...) e com que frequência (todos os dias, uma vez por semana,...) ?

() brasileiros

Contexto: _____ Frequência: _____

() falantes de língua inglesa de países onde ela é a L1 (p.ex. EUA, Inglaterra,...)

Contexto: _____ Frequência: _____

() falantes de língua inglesa de países onde o inglês não é a L1 (p. ex. França, Alemanha,...)

Contexto: _____ Frequência: _____

15. Você assiste a filmes com áudio em inglês, mas sem legenda em português?

() SIM () NÃO

Se sim, com que frequência (todos os dias, uma vez por semana, ...)

16. Você ouviu músicas em inglês? () SIM () NÃO

Se sim, com que frequência (todos os dias, uma vez por semana, quantas horas ao dia,...)

17. Você joga *videogames* em inglês? () SIM () NÃO

Se sim, com que frequência (todos os dias, uma vez por semana, quantas horas ao dia,...)

18. Você estuda/estudou e/ou tem contato com outra(s) língua(s) estrangeira(s)?

() SIM () NÃO

Se sim, qual língua/quais línguas?

Você tem fluência nesta(s) língua(s)?

Com que frequência fala esta(s) língua(s)? (uma vez por semana, por mês, todos os dias,...)

19. Complemente com qualquer informação que você considera relevante sobre o seu contato com a língua inglesa e/ou outras línguas (p.ex. se fala com a família alguma outra língua, que aprendeu concomitantemente [ou não] com a língua portuguesa,...)

Many thanks!

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, aceito participar desta pesquisa e entendo que a participação é de minha inteira responsabilidade, declarando que os dados informados são reais e que tenho ciência de que não serão individualmente revelados.

Data

Assinatura

APÊNDICE 4 - CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES - FALANTE JAPONÊS

Ouv. n°	Sexo	Idade	Cidade natal / anos de residência [Outras cidades / anos de residência]	Inglês em ensino fund. & médio / anos / prof. falava inglês	Habilidade mais trabalhada	N° de horas de inglês – instituto	N° de horas de inglês – universidade	Inglês em conversas	Filmes sem legendas	Video-games	Contato com outras línguas
Jh 1	F	21	Curitiba – PR /21	Sim / 7 / Não	Escrita	250 ²¹⁴	600	Sim	Raro	Não	Espanhol
Jh 2	M	20	S. Francisco do Sul – SC / 10 [Alm. Tamandaré–PR/1; Florianópolis–SC/1; Botucatu–SP/1; Curitiba– PR/7]	Sim / 11 / Não	Escrita	-	90 (suf)	Sim	Sim	Sim ²¹⁵	Francês, espanhol e japonês
Jh 3	F	21	Itararé – SP / 2 [Jaguariaíva – PR/8; Ibaiti-PR/5; Curitiba-PR/6]	Sim / 11 / Não	Leitura	Mais de 500	-	Sim	Sim	Sim	Espanhol
Jh 4	F	19	Curitiba – PR / 19 [Valinhos – SP/0,5]	Sim / 12 / Não	Escrita	-	300	Sim ²¹⁶	Sim	Não	Espanhol
Jh 5	F	23	Paranaguá – PR / 14 [Vancouver–Canadá / 0,5; Curitiba – PR/8]	Sim / 7 / Não	Leitura	150 + 250 no Canadá	240 (suf)	Sim	Sim	Sim	Espanhol
Jh 6	F	21	Curitiba – PR /21	Sim / 7 / Não	Leitura	150	540	Sim	Sim	Sim	-
Jh 7	F	22	Canoinhas – SC /1 [Curitiba – PR / 21]	Sim / 7 / Não	Leitura	400	90 (suf)	Sim	Sim	Não	-
Jh 8	F	19	São Bento do Sul – SC/17 [Arapongas – PR/0,5; Curitiba – PR/2]	Sim /4 (fund.) / Não	Escrita	200	450	Sim	Sim	Não	Espanhol e francês
Jh 9	F	23	Toledo – PR / 20 [Curitiba – PR / 2,5]	Sim / 11 / Não	Leitura	400	- (suf)	Sim	Sim	Sim	Francês
Jh 10	F	22	Maringá – PR / 5 [Paranavaí – PR / 8; Curitiba – PR / 9]	Sim / 8 / Sim	Leitura	600	90 (suf)	Sim	Sim	Não	Alemão

²¹⁴ Ficou um mês no Canadá.

²¹⁵ Declara ter aprendido inglês jogando videogame, usando a tradução como método principal. É fluente, sendo já professor de língua inglesa, apesar da pouca carga horária declarada de instrução formal.

²¹⁶ Foi alfabetizada em inglês. Fala diariamente inglês em casa.

CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES - FALANTE JAPONESA

Ouv. n°	Sexo	Idade	Cidade natal / anos de residência [Outras cidades / anos de residência]	Inglês em ensino fund. & médio / anos / prof. falava inglês	Habilidade mais trabalhada	N° de horas de inglês – instituto	N° de horas de inglês – universidade	Inglês em conversas	Filmes sem legendas	Video-games	Contato com outras línguas
Jm 1	M	23	Curitiba – PR / 23	Sim / 7 / Não	Leitura	-	300 – 400	Sim ²¹⁷	Sim	Não	-
Jm 2	F	21	Porto Alegre – RS / 7 [Jaraguá do Sul– SC / 7; Curitiba –PR / 4]	Sim /10 / apenas no 3º ens. médio	Leitura	330h ²¹⁸	90 (suf)	Sim	Sim	Não	Francês e espanhol
Jm 3	M	25	Santos – SP / 22 [Pato Branco – PR/0,5; Curitiba – PR/2,5]	Sim / 7 / Sim	Escrita	-	540	Sim	Sim	Sim	Espanhol
Jm 4	F	21	Curitiba – PR / 20 [Shakopee – USA/ 1]	Sim / 7 / Sim	Leitura	-	540	Sim	Sim	Sim	Espanhol e alemão
Jm 5	F	22	S. Bento do Sul – SC/18 [Curitiba – PR/5]	Sim / 8 / Sim	Leitura	500 ²¹⁹	- (suf)	Sim	Sim	Não	Francês e espanhol
Jm 6	F	33	Curitiba – PR / 30 [Brasília – DF/1,5; Canoinhas–SC/1,5]	Sim / 11 / Sim	Leitura	600 ²²⁰	400	Sim	Sim	Não	Espanhol e italiano
Jm 7	F	27	Curitiba – PR / 27	Sim / 8 / Não	Leitura	- ²²¹	540	Sim	Sim	Sim	Espanhol
Jm 8	M	25	Curitiba – PR / 20 [Maringá – PR / 5]	Sim / 8 / Não	Leitura e escrita	60	150 (suf)	Sim	Sim	Não	-
Jm 9	M	20	Campo Mourão – PR / 17 [Curitiba – PR / 2,5]	Sim/ 5(fund.) /Sim	Leitura	120	- (suf)	Sim	Sim	Não	Francês, italiano e libras
Jm 10	F	22	Curitiba – PR / 22	Sim / 7 / Não	Comp. oral	-	540	Sim	Sim	Sim	Espanhol

²¹⁷ Declara ter parentes nos Estados Unidos, com quem fala apenas em inglês.

²¹⁸ Fez curso de inglês de 90 horas no Canadá.

²¹⁹ Ficou um mês nos EUA.

²²⁰ Ficou um mês e meio na Austrália (Sidney).

²²¹ Declara que estudou em casa por seis anos.

APÊNDICE 5 - CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTE ALEMÃO

Ouv. n°	Sexo	Idade	Cidade natal / anos de residência [Outras cidades / anos de residência]	Inglês em ensino fund. & médio / anos / prof. falava inglês	Habilidade mais trabalhada	Nº de horas de inglês – instituto	Nº de horas de inglês – universidade	Inglês em conversas	Filmes sem legendas	Video-games	Contato com outras línguas
Alh 1	F	20	Curitiba - PR / 20	Sim / 6 / Sim	Leitura	40	90	Sim	Sim	Não	Alemão
Alh 2	F	22	Curitiba - PR / 22	Sim / 7 / Não	Leitura	-	700	Não	Sim	Não	-
Alh 3	F	25	Curitiba - PR / 15 [Florianópolis-SC/10]	Sim / 6 / Sim	Leitura	96	420	Sim	Sim	Não	-
Alh 4	F	22	Curitiba - PR / 22	Sim / 6 / Sim	Comp. oral	-	540	Sim	Sim	Sim	Francês
Alh 5	F	19	Curitiba - PR [Almirante Tamandaré/PR – 19]	Sim / 7 / Não	Leitura	-	540	Sim	Sim	Não	-
Alh 6	F	23	Diadema – SP / 13 [Curitiba – PR/10]	Sim / 7 / Não	Leitura	90	540	Sim	Sim	Sim	Francês
Alh 7	F	23	Curitiba – PR / 23	Sim / 8 / Não	Leitura	-	540	Sim	Sim	Não	Espanhol
Alh 8	F	26	Apucarana – PR / 4 [Curitiba – PR/21; New York – 1]	Sim / 6 / Não	Leitura e escrita	400	- (suf)	Sim	Sim	Não	Espanhol
Alh 9	F	21	Curitiba – PR / 21	Sim / 8 / Não	Leitura	150	450	Sim	Sim	Sim ²²²	-
Alh 10	F	19	Curitiba – PR / 16 [Porto Velho – RO/1; São Paulo – SP/1; Primavera do Leste – MT/1]	Sim / 13 / Não	Leitura	-	450	Sim	Sim	Sim	-

²²² Declara que o que sabe de inglês deve a videogames e leitura de mangás.

CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTE ALEMÃ

Ouv. n°	Sexo	Idade	Cidade natal / anos de residência [Outras cidades / anos de residência]	Inglês em ensino fund. & médio / anos / prof. falava inglês	Habilidade mais trabalhada	N° de horas de inglês – instituto	N° de horas de inglês – universidade	Inglês em conversas	Filmes sem legendas	Video-games	Contato com outras línguas
Alm 1	F	21	Curitiba – PR / 21	Sim / 8 / Sim	Leitura	350	540	Sim	Sim	Não	Francês
Alm 2	F	28	Curitiba – PR / 28	Sim / 7 / Não	Escrita	500	160 (suf.) ²²³	Sim	Sim	Não	Francês
Alm 3	M	25	São Paulo – SP / 5 [Indaiatuba – SP/12,5; Belo Horizonte – MG/4; Curitiba – PR/2] Suíça, Holanda e Itália – 1,5 anos.	Sim / 6 / Não	Leitura	- ²²⁴	540	Sim	Sim	Sim	Francês, italiano, alemão e polonês
Alm 4	M	22	Curitiba – PR / 22	Sim / 11 / Não	Leitura	400	- (suf.)	Sim	Sim	Sim	-
Alm 5	M	20	Foz do Iguaçu – PR/1 [Curitiba – PR/19]	Sim / 4 / Não	Leitura	500	- (suf.)	Sim	Sim	Sim	Espanhol, alemão e mandarim básico.
Alm 6	M	20	São José dos Pinhais – PR / 20	Sim / 8 / Não	Leitura	500	- (suf.)	Sim	Sim	Sim	Espanhol
Alm 7	F	29	Curitiba – PR / 29	Sim / 7 / Não	Leitura	Mais de 500	- (suf.)	Sim	Sim	Não	-
Alm 8	F	25	Curitiba – PR / 25	Sim / 7 / Sim	Comp. oral	-	450	Sim	Sim	Sim	Francês
Alm 9	F	32	Santos – SP / 6 [Curitiba – PR/26]	Sim / 6 / Não	Leitura	400	200 (suf.)	Sim	Sim	Sim	Francês e espanhol
Alm 10	F	19	Curitiba – PR / 19	Sim / 7 / Não	Leitura	-	450	Sim	Sim	Sim	Francês

²²³ Ficou nos Estados Unidos por um mês

²²⁴ Declara ter aprendido inglês jogando videogames, lendo textos em *websites* e assistindo a series de TV. Morou na Suíça e Holanda, onde inglês é L2.

APÊNDICE 6 - CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTE AMERICANO

Ouv. n°	Sexo	Idade	Cidade natal / anos de residência [Outras cidades / anos de residência]	Inglês em ensino fund. & médio / anos / prof. falava inglês	Habilidade mais trabalhada	N° de horas de inglês – instituto	N° de horas de inglês – universidade	Inglês em conversas	Filmes sem legendas	Video-games	Contato com outras línguas
Amh 1	F	21	Ponta Grossa-PR / 13 [Curitiba-PR / 7]	Sim / 7 / Não	Leitura	150	600	Sim	Sim	Não	Espanhol – 5ª a 8ª
Amh 2	F	29	Itaqui – RS / 1 [Uruguaiana-RS/12; Salvador-BA/1; Florianópolis-SC/9; Hyannis - USA/0,5; Curitiba-PR/5]	Não / - / - (estudou espanhol)	-	-	540	Sim	Sim	Não	Espanhol, francês e esperanto
Amh 3	M	20	Curitiba-PR / 14 [Porto Alegre-RS / 4]	Sim / 11 / Não	Leitura	Mais de 500 ²²⁵	- (suf)	Sim	Sim	Sim	Italiano, francês e espanhol.
Amh 4	F	20	Telêmaco Borba-PR/17 [Curitiba-PR/3]	Sim / 13 / Sim	Leitura	900	- (suf)	Sim	Sim	Não	Francês e espanhol
Amh 5	F	22	Lins-SP / 9 [Jundiá-SP/5; Curitiba-PR / 9]	Sim / 7 / Não	Escrita	500	- (suf)	Sim	Sim	Sim	-
Amh 6	M	21	Curitiba-PR / 21	Sim / 5 / Não	Leitura	-	240 (suf)	Sim	Sim	Não	-
Amh 7	F	21	Curitiba-PR / 2 [São José dos Pinhais - PR / 19]	Sim / 8 / Não	Leitura	-	540	Sim	Sim	Sim	-
Amh 8	F	20	Curitiba-PR / 20	Sim / 8 / Sim	Leitura	-	450	Sim	Sim	Não	-
Amh 9	F	28	Curitiba-PR / 17 [Pato Branco-PR/11]	Sim / 8 / Não	Leitura	-	450	Sim	Sim	Não	Espanhol e italiano
Amh 10	F	21	Barigüi-SP / 19 [Curitiba-PR / 2]	Sim / 7 / Não	Leitura	-	450	Sim	Sim	Sim	Francês e espanhol

²²⁵ Ficou um mês na Inglaterra

CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTE AMERICANA

Ouv. nº	Sexo	Idade	Cidade natal / anos de residência [Outras cidades / anos de residência]	Inglês em ensino fund. & médio / anos / prof. falava inglês	Habilidade mais trabalhada	Nº de horas de inglês – instituto	Nº de horas de inglês – universidade	Inglês em conversas	Filmes sem legendas	Video-games	Contato com outras línguas
Amm 1	M	21	Curitiba – PR / 12 [São José dos Pinhais - PR/4; Colombo - PR/1; Toledo - PR/4]	Sim / 7 / Não	Escrita	- ²²⁶	540	Não	Não	Sim	-
Amm 2	F	24	Curitiba – PR [Araucária – PR / 24]	Sim / 7 / Não	Leitura	150	540	Sim	Sim	Não	Espanhol
Amm 3	F	23	Brasília – DF / 14 [Curitiba – PR / 8]	Sim / 10 / Não	Leitura	Mais de 200	540	Sim	Sim	Não	Espanhol
Amm 4	F	19	Maringá – PR / 15 [Curitiba – PR / 4]	Sim / 7 / Não	Leitura	540	540	Sim	Sim	Não	Alemão
Amm 5	M	21	Curitiba – PR / 18 [São Mateus do Sul – PR / 3]	Sim / 7 / Não	Leitura	-	540	Sim	Sim	Sim	-
Amm 6	F	22	Curitiba – PR / 22	Sim / 8 a 10 / Não	Leitura	150	540	Sim	Sim	Não	Espanhol e francês
Amm 7	M	27	Curitiba – PR / 27	Sim / 7 / Não	Leitura	45	540	Sim	Sim	Sim	-
Amm 8	F	23	Curitiba – PR / 23	Sim / 7 / Não	Leitura	- ²²⁷	540	Sim	Sim	Não	-
Amm 9	M	21	Paranaguá – PR / 18 [Curitiba – PR / 3]	Sim / 7 / Sim	Leitura	-	540 ²²⁸	Sim	Sim	Sim	-
Amm 10	M	29	Palmeira – PR [Curitiba – PR / 29]	Sim / 5 / Não	Leitura	-	450	Sim	Sim	Sim	Espanhol

²²⁶ Trabalhou nos Estados Unidos por 2,5 meses.

²²⁷ Ficou nos Estados Unidos por 40 dias.

²²⁸ Declara ter sido um autodidata na língua inglesa, e que o ensino na universidade apenas aperfeiçoou o que já sabia.

APÊNDICE 7 - CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTE CHINÊS

Ouv. n°	Sexo	Idade	Cidade natal / anos de residência [Outras cidades / anos de residência]	Inglês em ensino fund. & médio / anos / prof. falava inglês	Habilidade mais trabalhada	N° de horas de inglês – instituto	N° de horas de inglês – universidade	Inglês em conversas	Filmes sem legendas	Video-games	Contato com outras línguas
Ch 1	F	22	Curitiba – PR / 22	Sim / 10 / Não	Leitura	-	540	Sim	Sim	Raro	-
Ch 2	M	23	Curitiba – PR / 23	Sim / 7 / Não	Comp. oral	200	350	Sim	Sim	Não	Francês
Ch 3	F	21	Curitiba – PR / 21	Sim / 7 / Sim	Escrita	-	540	Sim	Sim	Raro	Francês, italiano e espanhol.
Ch 4	F	20	Campo Largo – PR / 20	Sim / 7 / Não	Leitura	200	- (suf.)	Sim	Sim	Sim	Japonês e coreano
Ch 5	F	19	Irati – PR / 3 [Santos – SP/2; Campo Largo – PR/14]	Sim / 6 / Não	Leitura	-	540	Sim	Não	Não	Libras
Ch 6	F	21	São José dos Pinhais – PR / 21	Sim / 12 / Não	Leitura	-	540	Não	Sim	Não	Espanhol
Ch 7	M	21	Curitiba – PR / 21	Sim / 7 / Não	Leitura	-	540	Sim	Raro	Raro	Espanhol
Ch 8	F	23	Araucária – PR / 1 [Curitiba – PR/16; Anchieta – ES/2; Balsa Nova – PR/4]	Sim / 7 / Não	Leitura	150 ²²⁹	540	Sim	Sim	Não	Alemão e espanhol
Ch 9	F	18	Curitiba – PR / 18	Sim / 2 / Sim	Leitura	200	450	Sim	Não	Sim	Espanhol
Ch 10	F	21	Curitiba – PR / 21	Sim / 4 / Não	Escrita	-	450 ²³⁰	Não	Sim	Não	-

²²⁹ Ficou nos Estados Unidos por 1,5 meses.

²³⁰ Declara ter aprendido inglês vendo filmes, seriados, etc., e ouvindo músicas.

CARACTERÍSTICAS DOS OUVINTES – FALANTE CHINESA

Ouv. nº	Sexo	Idade	Cidade natal / anos de residência [Outras cidades / anos de residência]	Inglês em ensino fund. & médio / anos / prof. falava inglês	Habilidade mais trabalhada	Nº de horas de inglês – instituto	Nº de horas de inglês – universidade	Inglês em conversas	Filmes sem legendas	Video-games	Contato com outras línguas
Cm 1	F	22	Curitiba – PR / 22	Sim / 7 / Não	Leitura	-	540	Sim	Sim	Raro	Espanhol
Cm 2	F	22	Curitiba – PR / 22	Sim / 7 / Não	Leitura	120	540	Sim	Não	Não	-
Cm 3	F	20	Curitiba – PR / 20	Sim / 7 / Não	Leitura	-	450	Não	Raro	Sim	Espanhol ; árabe
Cm 4	M	21	Curitiba – PR / 21	Sim / 8 / Não	Escrita	-	- (suf.) ²³¹	Sim	Sim	Sim	Francês, espanhol e ucraniano
Cm 5	F	21	Curitiba – PR / 21	Sim / 7 / Não	Leitura	150	300 (suf.)	Sim	Sim	Não	Libras
Cm 6	F	22	Colombo – PR / 22	Sim / 9 / Não	Leitura	240	450 (suf.)	Sim	Sim	Sim	Italiano e alemão
Cm 7	F	22	Curitiba – PR / 22	Sim / 6 / Não	Leitura	300	90 (suf.)	Sim	Sim	Sim	-
Cm 8	F	21	Curitiba – PR / 16 [Matinhos – PR / 5]	Sim / 11 / Não	Escrita	400	240 (suf.)	Sim	Sim	Não	Espanhol e alemão
Cm 9	M	21	Curitiba – PR / 21	Sim / 7 / Sim	Escrita	-	- (suf.)	Sim	Sim	Não	Francês
Cm 10	M	20	Curitiba – PR / 20	Sim / 10 / Sim	Leitura e comp. oral	-	150 (suf.)	Sim	Sim	Sim	Alemão e francês

²³¹ Declara ter sido um autodidata na língua inglesa.

APÊNDICE 8 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Instruções:

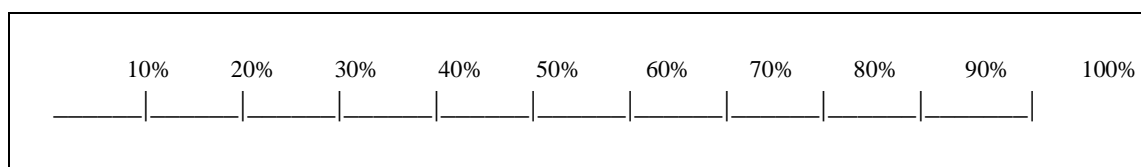
Você vai ouvir um texto em língua inglesa por três vezes. Ao final da primeira vez, na **TAREFA 1**, vai avaliar, numa escala, quanto você acredita que entendeu. A segunda vez, **TAREFA 2**, você será submetido a uma espécie de ditado, onde porções do texto serão tocadas e você terá tempo para transcrevê-las ortograficamente (não se preocupe com *spelling*, pois ao final poderá sanar eventuais dúvidas neste sentido). Após ouvir uma terceira vez, **TAREFA 3**, você irá preencher um relatório sobre o que considerou foram causas de problemas de não entendimento de alguma porção do texto.

Atenção: As suas primeiras impressões são muito importantes. Não volte para reavaliar o que você escreveu nas duas primeiras tarefas.

Inicialmente, você irá fazer um teste de familiarização com as duas primeiras tarefas do experimento:

TESTE DE FAMILIARIZAÇÃO

TAREFA 1. Ouça o texto atentamente e depois marque na escala abaixo o quanto você considera que entendeu. Você pode marcar valores intermediários (p. ex. 75%), mas neste caso escreva o valor na régua de percentuais, ao invés de apenas circular ou sublinhar o valor já escrito.



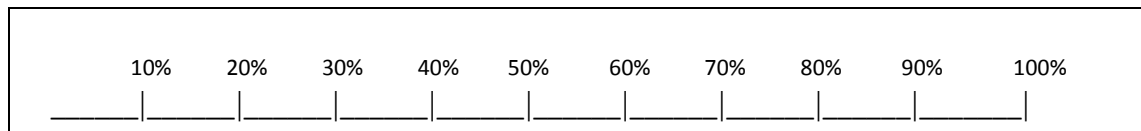
TAREFA 2. Transcreva ortograficamente o que você ouviu após cada pausa.

Trecho 1: _____

Trecho 2: _____

Falante # _____

TAREFA 1 Ouça o texto atentamente e depois marque na escala abaixo o quanto você considera que entendeu. Você pode marcar valores intermediários (p. ex. 75%), mas neste caso escreva o valor na régua de percentuais, ao invés de apenas circular ou sublinhar o valor já escrito.



TAREFA 2 Transcreva ortograficamente o que você ouviu após cada pausa.

Trecho 1 : _____

Trecho 2 : _____

Trecho 3 : _____

Trecho 4 : _____

Trecho 5 : _____

Trecho 6 : _____

Trecho 7 : _____

Trecho 8 : _____

Trecho 9 : _____

Trecho 10 : _____

Trecho 11 : _____

TAREFA 3 Leia os itens abaixo. Após a leitura e esclarecimento de dúvidas, ouça o texto novamente e marque entre parênteses o(s) item(ns) que considera ter(em) sido o(s) mais problemático(s) no sentido de dificultarem o entendimento e anote alguma observação que julga pertinente.

() Qualidade da voz. Por exemplo, o falante tem agudos muito pronunciados, fala sussurrando, tem fala rouca, fala gritado, etc.

Observações: _____

[]

() Velocidade da fala. Por exemplo, fala muito rápido ou muito devagar.

Observações: _____

[]

() Ritmo da sentença. Por exemplo, o falante não dá ênfase a partes importantes, fala de forma monótona (*flat*), não usa a entonação adequada.

Observações: _____

[]

() Sílabas Tônicas. O acento tônico das palavras é colocado em outra sílaba.

Observações: _____

[]

() Sons individuais de vogais e consoantes. Por exemplo, substitui alguns sons por outros como em *snack* (lanche) e *snake* (cobra). Adiciona sons ou os apaga.

Observações: _____

[]

Quais dos itens que você marcou você considera os mais importantes? Escreva, dentro dos colchetes [] 1º para o mais importante, 2º para o segundo mais importante, e assim por diante.

Você acredita que conhece qual é a língua materna do falante de inglês do texto? Qual seria?

Many thanks!

APÊNDICE 9 - TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS DOS FALANTES JAPONESSES

FALANTE #4 (JAPONÊS)

Excerto 1	<i>Please</i>	<i>call</i>	<i>Stella</i>
Transcrição	[pəriz	kɔl	(sɛʔə) sətɛrɑ
Validação	<u>Pre</u>	<u>col</u>	<u>Stera</u>
Jh 1	<u>It</u>	<u>called</u>	Stella
Jh 2	<u>Brite</u>	<u>de corse</u>	<u>stirá</u>
Jh 3	<u>But</u>	<u>it</u>	<u>of course</u>
Jh 4	----	----	----
Jh 5	----	----	----
Jh 6	----	----	----
Jh 7	----	----	----
Jh 8	----	----	----
Jh 9	----	----	----
Jh 10	----	----	----

Excerto 2	<i>Ask</i>	<i>her</i>	<i>to</i>	<i>bring</i>	<i>these</i>	<i>things</i>
Transcrição	ɑskə	hɜ	tə	bɹɪŋ	ðizə	sɪŋz
Validação	<u>Asked</u>	her	<u>how to</u>	bring	these	things
Jh 1	Ask	her	to	bring	----	----
Jh 2	<u>Ascahad</u>	----	to	bring	----	----
Jh 3	Ask	her	to	bring	----	----
Jh 4	Ask	her	to	bring	these	things
Jh 5	<u>Asked</u>	----	to	bring	----	----
Jh 6	Ask	her	to	bring	----	----
Jh 7	Ask	her	to	bring	these	things
Jh 8	----	----	to	bring	----	----
Jh 9	Ask	her	to	bring	----	----
Jh 10	Ask	her	to	bring	these	things

Excerto 3	<i>with</i>	<i>her</i>	<i>from</i>	<i>the</i>	<i>store</i>
Transcrição	wɪzə	hɜ	fɹɪɒm	zə	stɔɹ
Validação	<u>that</u>	<u>they have</u>	from	the	store
Jh 1	----	----	from	<u>that</u>	store
Jh 2	<u>desahá</u>	----	from	the	store
Jh 3	----	----	from	<u>that</u>	store
Jh 4	----	----	from	the	store
Jh 5	----	----	----	----	store
Jh 6	----	----	from	<u>that</u>	store
Jh 7	<u>bring</u>	----	from	the	store
Jh 8	----	----	from	the	store
Jh 9	----	----	from	the	store
Jh 10	----	----	from	----	----

Excerto 4	<i>six</i>	<i>spoons</i>	<i>of</i>	<i>fresh</i>	<i>snow</i>	<i>peas</i>
Transcrição	sɪkə	spunz	ɒf	fɹɛʃ	snəʊ	piz
Validação	<u>She could</u>	<u>bring</u>	<u>some</u>	fresh	snow	peas
Jh 1	<u>She</u>	----	----	fresh	----	peas
Jh 2	<u>Tekestonce</u>	----	<u>fo</u>	fresh	<u>no</u>	peas
Jh 3	----	spoons	----	fresh	----	<u>peace</u>
Jh 4	----	----	----	fresh	----	peas
Jh 5	----	----	----	fresh	snow	<u>piece</u>
Jh 6	<u>she can</u>	----	of	fresh	snow	<u>piece</u>
Jh 7	six	spoons	of	fresh	----	<u>beans</u>
Jh 8	<u>take</u>	spoons	of	fresh	<u>small</u>	<u>piece</u>
Jh 9	----	----	----	----	----	peas
Jh 10	<u>She</u>	----	----	----	snow	<u>piece</u>

Excerto 5	<i>five</i>	<i>thick</i>	<i>slabs</i>	<i>of</i>	<i>blue</i>	<i>cheese</i>
Transcrição	faɪvə	sɪk	sɹæʃps	ɒv	blū	tʃiz
Validação	----	<u>six</u>	slabs	of	blue	cheese
Jh 1	<u>have</u>	<u>six</u>	----	of	blue	cheese
Jh 2	<u>and</u>	<u>six</u>	<u>scrabs</u>	of	blue	<u>tias</u>
Jh 3	<u>I was</u>	<u>six</u>	----	----	----	----
Jh 4	----	<u>six</u>	----	----	----	----
Jh 5	----	<u>six</u>	----	of	----	----
Jh 6	----	<u>six</u>	----	of	<u>cream</u>	cheese
Jh 7	----	<u>six</u>	----	of	----	cheese
Jh 8	----	<u>six</u>	----	of	blue	cheese
Jh 9	----	----	----	----	----	cheese
Jh 10	---	<u>six</u>	----	<u>or</u>	blue	cheese

Excerto 6	<i>and</i>	<i>maybe</i>	<i>a</i>	<i>snack</i>	<i>for</i>	<i>her</i>	<i>brother</i>	<i>Bob</i>
Transcrição	ənə	meɪbi	ʌ	sɹnæk	fɔː	hɜː	bɹʌðɜː	bɒb
Validação	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jh 1	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jh 2	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jh 3	and	maybe	<u>I'll</u>	snack	for	her	brother	----
Jh 4	and	maybe	a	snack	for	her	----	----
Jh 5	----	maybe	a	snack	for	----	----	----
Jh 6	and	maybe	a	snack	<u>of</u>	----	----	----
Jh 7	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jh 8	and	maybe	a	snack	for	----	----	----
Jh 9	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jh 10	<u>or</u>	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob

Excerto 7	<i>We</i>	<i>also</i>	<i>need</i>	<i>a</i>	<i>small</i>	<i>plastic</i>	<i>snake</i>
Transcrição	wi	ɔːlso	nɪd	ə	smaːl	præstɪk	sneɪk
Validação	We	also	need	a	small	plastic	snake
Jh 1	We	also	need	a	----	plastic	snake
Jh 2	We	also	need	----	<u>more</u>	plastic	snake
Jh 3	We	also	need	a	small	plastic	snake
Jh 4	We	also	need	a	small	plastic	snake
Jh 5	We	also	need	a	small	----	----
Jh 6	We	also	need	a	----	plastic	----
Jh 7	We	also	need	a	small	plastic	snake
Jh 8	We	also	need	a	small	plastic	<u>snack</u>
Jh 9	We	also	need	a	small	----	----
Jh 10	We	also	need	a	----	----	<u>snack</u>

Excerto 8	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>big</i>	<i>toy</i>	<i>frog</i>	<i>for</i>	<i>the</i>	<i>kids</i>
Transcrição	ænd̩	ə	bɪk	tɔɪ	fɹɔg	fɔɪ	ðə	kɪdz̩
Validação	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Jh 1	and	a	big	toy	frog	for	the	kid_
Jh 2	and	a	<u>bit</u>	<u>of</u>	<u>fork</u>	for	the	kids
Jh 3	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Jh 4	and	a	big	toy	----	for	the	kids
Jh 5	and	a	big	----	----	for	the	kids
Jh 6	and	a	big	----	----	----	----	----
Jh 7	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Jh 8	and	a	big	----	----	for	----	----
Jh 9	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Jh 10	and	a	big	----	----	for	the	<u>kit</u>

Excerto 9	<i>She</i>	<i>can</i>	<i>scoop</i>	<i>these</i>	<i>things</i>	<i>into</i>
Transcrição	ʃi	kən	skɒp	ðiːz̩	θɪŋz̩	ɪntu
Validação	She	can	<u>sculpt</u>	these	things	into
Jh 1	----	----	----	----	----	----
Jh 2	She	can	<u>scope</u>	these	<u>sinks</u>	into
Jh 3	She	can	----	these	<u>sings</u>	----
Jh 4	----	----	----	these	things	into
Jh 5	----	----	----	----	----	into
Jh 6	She	can	----	these	things	----
Jh 7	She	can	----	these	things	----
Jh 8	----	----	----	----	----	----
Jh 9	----	----	----	----	----	----
Jh 10	She	can	<u>scop</u>	these	things	into

Excerto 10	<i>three</i>	<i>red</i>	<i>bags</i>	<i>and</i>	<i>we</i>	<i>will</i>	<i>go</i>
Transcrição	θri	rɛd̩	bægz̩	ænd̩	wɪ	wɪl	gɔː
Validação	three	<u>little</u>	<u>box</u>	and	we	will	go
Jh 1	----	----	<u>box</u>	and	we	<u>really</u>	go
Jh 2	three	<u>let</u>	bags	and	we	will	go
Jh 3	<u>so we</u>	<u>let</u>	<u>pack</u>	and	we	will	go
Jh 4	3	----	<u>box</u>	and	we	will	go <u>and</u>
Jh 5	----	<u>let</u>	----	and	we	will	go
Jh 6	----	<u>let</u>	<u>pocks</u>	<u>where</u>	we	----	go
Jh 7	<u>and three</u>	----	----	and	we	will	go
Jh 8	----	----	----	----	----	----	go
Jh 9	----	----	----	and	we	will	go
Jh 10	three	----	<u>box</u>	and	we	will	go

Excerto 11	<i>meet</i>	<i>her</i>	<i>Wednesday</i>	<i>at</i>	<i>the</i>	<i>train</i>	<i>station</i>
Transcrição	mi:t	hɜː	wɛnzdeɪ	æt	zə	tɹeɪn	steɪʃən]
Validação	meet	her	<u>when they are</u>	at	the	train	station
Jh 1	meet	her	----	at	the	train	station
Jh 2	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Jh 3	meet	her	<u>Lindsay</u>	at	the	train	station
Jh 4	meet	her	<u>and they</u>	at	the	train	station
Jh 5	meet	----	Wednesday	at	the	train	station
Jh 6	<u>need</u>	----	----	at	----	train	station
Jh 7	meet	her	<u>at 3</u>	at	the	train	station
Jh 8	----	----	----	at	the	train	station
Jh 9	meet	her	----	at	the	train	station
Jh 10	----	----	Wednesday	<u>in</u>	the	train	station

FALANTE #2 (JAPONESA)

Excerto 1	<i>Please</i>	<i>call</i>	<i>Stella</i>
Transcrição	[pli:s	kol ^v	setəra
Validação	Please	call	<u>Zetel</u>
Jm 1	Please	call	----
Jm 2	Please	call	Stella
Jm 3	Please	call	<u>Set</u>
Jm 4	Please	call	<u>center</u>
Jm 5	Please	call	----
Jm 6	Please	call	----
Jm 7	Please	call	----
Jm 8	Please	call	----
Jm 9	Please	call	----
Jm 10	Please	call	----

Excerto 2	<i>Ask</i>	<i>her</i>	<i>to</i>	<i>bring</i>	<i>these</i>	<i>things</i>
Transcrição	ʔask	hɜ:ɹ	tʊ	blɪŋ	ði	sɪŋz
Validação	Ask	her	to	bring	<u>those</u>	things
Jm 1	Ask	her	to	bring	these	things
Jm 2	Ask	her	to	bring	these	things
Jm 3	Ask	----	to	----	<u>this</u>	things
Jm 4	Ask	her	to	----	<u>the</u>	----
Jm 5	Ask	her	to	bring	<u>the</u>	things
Jm 6	<u>I</u>	----	----	----	----	----
Jm 7	<u>as</u>	----	----	----	----	----
Jm 8	Ask	<u>for</u>	----	----	----	things
Jm 9	Ask	her	to	bring	these	things
Jm 10	----	----	----	----	----	----

Excerto 3	<i>with</i>	<i>her</i>	<i>from</i>	<i>the</i>	<i>store</i>
Transcrição	wɪs	hɜ:ɹ	fɹɔ̃m	ðɛ	stɔ:ɹ
Validação	<u>please</u>	her	from	the	store
Jm 1	----	----	from	<u>desk</u>	<u>door</u>
Jm 2	with	her	from	the	store
Jm 3	----	----	<u>for</u>	the	<u>storm</u>
Jm 4	<u>please</u>	----	from	the	store
Jm 5	----	----	from	the	store
Jm 6	<u>please</u>	----	from	----	----
Jm 7	----	----	from	the	store
Jm 8	----	----	----	----	----
Jm 9	----	----	----	the	store
Jm 10	---	----	----	----	<u>door</u>

Excerto 4	<i>six</i>	<i>spoons</i>	<i>of</i>	<i>fresh</i>	<i>snow</i>	<i>peas</i>
Transcrição	siks	spũ:ns	ʔov	fɪɛʃ	snõ	piz
Validação	six	----	of	----	snow	peas
Jm 1	six	<u>pence</u>	of	fresh	----	<u>piece</u>
Jm 2	six	<u>pounds</u>	of	fresh	<u>small</u>	peas
Jm 3	six	----	of	fresh	----	<u>piece</u>
Jm 4	six	spoons	of	fresh	----	<u>pieces</u>
Jm 5	six	----	of	fresh	----	----
Jm 6	six	----	----	----	<u>personal</u>	<u>piece</u>
Jm 7	six	----	----	----	----	peas
Jm 8	six	----	of	fresh	<u>small</u>	----
Jm 9	six	----	of	fresh	----	----
Jm 10	six	----	of	fresh	----	peas

Excerto 5	<i>five</i>	<i>thick</i>	<i>slabs</i>	<i>of</i>	<i>blue</i>	<i>cheese</i>
Transcrição	faɪf	θik	slɑɸs	ʔov	blu	tʃis
Validação	five	----	slabs	of	blue	cheese
Jm 1	----	----	----	of	blue	cheese
Jm 2	five	----	<u>slave</u>	of	blue	cheese
Jm 3	five	----	----	of	blue	cheese
Jm 4	five	<u>or six</u>	<u>slices</u>	of	blue	cheese
Jm 5	five	----	<u>slice</u>	of	blue	cheese
Jm 6	five	<u>six</u>	----	----	blue	cheese
Jm 7	----	<u>six</u>	<u>slaves</u>	<u>of</u>	blue	cheese
Jm 8	five	<u>or six</u>	<u>slices</u>	of	blue	cheese
Jm 9	five	----	----	of	blue	cheese
Jm 10	five	----	<u>slaves</u>	of	blue	cheese

Excerto 6	<i>and</i>	<i>maybe</i>	<i>a</i>	<i>snack</i>	<i>for</i>	<i>her</i>	<i>brother</i>	<i>Bob</i>
Transcrição	ʔæn	mebi	ʔɜ:ɪ	snæk	fɔ	hɜ:ɪ	bɹʌðə	bob ^ɹ
Validação	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jm 1	and	maybe	a	----	for	her	brother	Bob
Jm 2	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jm 3	and	maybe	----	----	for	her	brother	Bob
Jm 4	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jm 5	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Jm 6	and	maybe	----	snack	----	----	<u>owl</u>	----
Jm 7	and	maybe	a	snack	<u>from</u>	----	----	<u>ball</u>
Jm 8	and	<u>make</u>	a	snack	for	her	brother	Bob
Jm 9	and	maybe	a	snack	for	her	----	----
Jm 10	and	maybe	a	<u>snug</u>	for	her	brother	----

Excerto 7	<i>We</i>	<i>also</i>	<i>need</i>	<i>a</i>	<i>small</i>	<i>plastic</i>	<i>snake</i>
Transcrição	wi	ɔlso	ni:d	ə	smɔl	pɹæstik	ʃsne:k
Validação	<u>They</u>	also	need	a	small <u>bag of</u>	plastic	----
Jm 1	<u>They</u>	also	need	a	small	plastic	----
Jm 2	<u>They</u>	also	need	a	small	plastics	----
Jm 3	<u>They</u>	also	need	a	small	----	<u>egg</u>
Jm 4	<u>They</u>	also	need	a	small	plastic	----
Jm 5	We	also	need	a	small	plastic	----
Jm 6	We	also	need	----	----	plastic	----
Jm 7	<u>They</u>	also	need	----	----	plastic	----
Jm 8	We	also	need	a	small	plastic	----
Jm 9	<u>They</u>	also	need	a	small	----	----
Jm 10	<u>He</u>	also	needs	a	----	----	----

Excerto 8	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>big</i>	<i>toy</i>	<i>frog</i>	<i>for</i>	<i>the</i>	<i>kids</i>
Transcrição	ɛn	ɛ	bɪk	tɔɪ	fɹɔg	fɔ	ðə	kɪdz
Validação	and	a	----	toy	frog	for	the	kid
Jm 1	and	a	----	toy	frog	for	the	kids
Jm 2	and	a	big	toy	----	for	the	kids
Jm 3	and	a	big	----	----	for	the	kids
Jm 4	and	a	big	toy	<i>of</i> frog	for	the	kids
Jm 5	and	a	big	----	----	for	the	kids
Jm 6	and	a	big	----	frog <i>toilet</i>	for	the	kids
Jm 7	and	a	big	----	frog	<i>from</i>	the	kids
Jm 8	and	a	big	<i>towel</i>	----	for	----	kids
Jm 9	and	a	big	----	<i>of</i>	<i>to</i>	the	kids
Jm 10	and	a	big	----	----	for	the	kids

Excerto 9	<i>She</i>	<i>can</i>	<i>scoop</i>	<i>these</i>	<i>things</i>	<i>into</i>
Transcrição	ʃi	kən	sku:p	ði:z	sɪŋz	ɪntu:
Validação	She	can	scoop	these	things	into
Jm 1	She	can	----	these	things	into
Jm 2	She	can	----	these	things	<i>in two</i>
Jm 3	<i>Chickens</i>	----	----	----	----	in to
Jm 4	----	----	----	these	things	into
Jm 5	She	can	scoop	these	things	into
Jm 6	She	can	----	----	----	to
Jm 7	She	can	----	----	----	into
Jm 8	<i>Chickens</i>	----	<i>could</i>	<i>be</i>	----	into
Jm 9	She	can	----	these	things	into
Jm 10	She	can	----	these	----	into

Excerto 10	<i>three</i>	<i>red</i>	<i>bags</i>	<i>and</i>	<i>we</i>	<i>will</i>	<i>go</i>
Transcrição	θri	led	bəgz	ʔɛn	wɪ	wɪl	go
Validação	three	----	bags	and	<i>a</i>	----	----
Jm 1	three	<i>little</i>	bags	and	<i>a</i>	----	----
Jm 2	----	----	bags	and	we	will	go
Jm 3	<i>pick</i>	<i>her</i>	bags	and	we	will	go
Jm 4	----	----	----	----	----	----	----
Jm 5	three	----	<i>box</i>	and <i>then</i>	we	'll	go
Jm 6	----	----	bags	and	we	'll	go
Jm 7	----	----	bags	and	<i>you</i>	will	go
Jm 8	----	----	bags	and	we	will	go
Jm 9	three	----	bags	----	----	----	----
Jm 10	three	----	bags	and	we	will	go

Excerto 11	<i>meet</i>	<i>her</i>	<i>Wednesday</i>	<i>at</i>	<i>the</i>	<i>train</i>	<i>station</i>
Transcrição	mɪd	hɜ:	wɪnzde	ət	ðə	treɪn	steɪʃən]
Validação	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Jm 1	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Jm 2	meet	her	<i>on</i> Wednesday	at	the	train	station
Jm 3	----	her	<i>way</i>	<i>to</i>	the	train	station
Jm 4	meet	her	<i>on</i> Wednesday	<i>on</i>	the	train	station
Jm 5	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Jm 6	meet	her	<i>on</i> Wednesday	<i>on</i>	the	train	station
Jm 7	----	----	Wednesday	<i>on</i>	the	train	station
Jm 8	----	----	Wednesday	at	the	train	station
Jm 9	<i>I'll</i> meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Jm 10	meet	her	Wednesday	at	the	train	station

APÊNDICE 10 - TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS DOS FALANTES ALEMÃES

FALANTE #9 (ALEMÃO)

Excerto 1	<i>Please</i>	<i>call</i>	<i>Stella</i>
Transcrição	[p ^h lis	k ^h ɔl	stɛlə
Validação	Please	call	Stella
Alh 1	Please	call	Stella
Alh 2	Please	call	Stella
Alh 3	Please	call	<u>Estella</u>
Alh 4	Please	call	<u>Estella</u>
Alh 5	Please	<u>costela</u>	----
Alh 6	Please	call	Stella
Alh 7	Please	call	Stella
Alh 8	Please	call	Stella
Alh 9	Please	call	Stella
Alh 10	Please	call	Stella

Excerto 2	<i>Ask</i>	<i>her</i>	<i>to</i>	<i>bring</i>	<i>these</i>	<i>things</i>
Transcrição	ask	ɜ	tə	bɪɪŋ	ðiz	θɪŋz
Validação	Ask	her	to	bring	these	things
Alh 1	Ask	her	to	bring	these	things
Alh 2	<u>Asked</u>	her	to	bring	these	things
Alh 3	Ask	----	to	bring	<u>this</u>	things
Alh 4	Ask	her	to	bring	<u>this</u>	things
Alh 5	Ask	----	to	bring	<u>this</u>	things
Alh 6	Ask	her	to	bring	these	things
Alh 7	Ask	----	to	bring	these	things
Alh 8	Ask	her	to	bring	these	things
Alh 9	Ask	her	to	bring	<u>this</u>	things
Alh 10	Ask	her	to	bring	these	things

Excerto 3	<i>with</i>	<i>her</i>	<i>from</i>	<i>the</i>	<i>store</i>
Transcrição	wɪf	ɜ	fɹəm	n̩ə	stɔ
Validação	with	her	from	the	store
Alh 1	with	her	from	the	store
Alh 2	with	her	from	the	store
Alh 3	with	her	----	----	----
Alh 4	<u>we</u>	her	<u>to</u>	the	store
Alh 5	----	----	from	the	store
Alh 6	with	her	from	the	store
Alh 7	with	her	from	the	store
Alh 8	with	her	from	the	store
Alh 9	with	her	from	the	store
Alh 10	with	her	from	the	store

Excerto 4	<i>six</i>	<i>spoons</i>	<i>of</i>	<i>fresh</i>	<i>snow</i>	<i>peas</i>
Transcrição	sɪks	spuːns	əf	fɹeʃ	snoʊ	piːs
Validação	six	<u>boons</u>	of	fresh	snow	peas
Alh 1	six	spoons	of	fresh	<u>snoopies</u>	----
Alh 2	six	spoon_	----	fresh	----	----
Alh 3	6	<u>pools</u>	----	----	----	----
Alh 4	6	spoons	<u>to</u>	fresh	snow	<u>peace</u>
Alh 5	six	<u>puz</u>	of	fresh	<u>snoopy</u>	----
Alh 6	six	spoons	of	fresh	snow	peas
Alh 7	six	<u>spoons</u>	of	fresh	----	<u>piece</u>
Alh 8	six	<u>booths</u>	of	fresh	----	<u>piece</u>
Alh 9	6	spoons	of	fresh	snow	<u>piece</u>
Alh 10	six	----	of	fresh	----	<u>piece</u>

Excerto 5	<i>five</i>	<i>thick</i>	<i>slabs</i>	<i>of</i>	<i>blue</i>	<i>cheese</i>
Transcrição	fɔɪv	θɪk	slæps	əf	blu	tʃ ^h ɪs
Validação	five	thick	slabs	of	blue	cheese
Alh 1	five	thick	<u>slaps</u>	of	blue	cheese
Alh 2	----	----	----	----	blue	<u>teas</u>
Alh 3	five	----	----	<u>the</u>	blue	----
Alh 4	five	<u>six</u>	<u>slaps</u>	<u>for</u>	blue	<u>chies</u>
Alh 5	five	----	----	of	blue	cheese
Alh 6	five	<u>thick</u>	<u>snaps</u>	of	blue	cheese
Alh 7	five	<u>or six</u>	<u>slaps</u>	of	blue	cheese
Alh 8	five	----	----	of	blue	cheese
Alh 9	five	----	<u>slaps</u>	of	blue	cheese
Alh 10	five	----	<u>slaps</u>	of	blue	cheese

Excerto 6	<i>and</i>	<i>maybe</i>	<i>a</i>	<i>snack</i>	<i>for</i>	<i>her</i>	<i>brother</i>	<i>Bob</i>
Transcrição	ænd	meɪbi	ə	snæk:k	fə	hɜ	bɹʌðə	bɒp
Validação	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alh 1	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alh 2	and	maybe	----	<u>neck</u>	for	her	brother	<u>Paul</u>
Alh 3	and	maybe	a	snack	for	her	brother	----
Alh 4	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alh 5	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alh 6	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alh 7	and	maybe	a	snack	for	her	brother	<u>Paul</u>
Alh 8	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alh 9	and	maybe	a	snack	for	her	----	----
Alh 10	and	maybe	a	snack	for	her	brother	----

Excerto 7	<i>We</i>	<i>also</i>	<i>need</i>	<i>a</i>	<i>small</i>	<i>plastic</i>	<i>snake</i>
Transcrição	wɪ	ɔlso	niːd	ə	smɔl	p ^h læstɪk	sneɪk
Validação	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alh 1	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alh 2	We	also	need	----	smal_	plastic	----
Alh 3	We	also	need	----	----	plastic	----
Alh 4	We	also	need	a	----	plastic	<u>snake</u> (snek)
Alh 5	We	also	need	a	----	plastic	snake
Alh 6	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alh 7	We	also	need	a	----	plastic	----
Alh 8	We	also	need	a	small	plastic	----
Alh 9	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alh 10	We	also	need	a	small	plastic	----

Excerto 8	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>big</i>	<i>toy</i>	<i>frog</i>	<i>for</i>	<i>the</i>	<i>kids</i>
Transcrição	ɛ̃n	ə	bɪk	tʰɔɪ	fɹɔk	fɔ	ðə	kɪts
Validação	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Alh 1	and	a	big	toy	<u>frock</u>	for	the	kids
Alh 2	and	a	big	----	----	for	the	kids
Alh 3	and	a	big	toy	----	for	the	kids
Alh 4	and	a	big	toy	----	for	the	kids
Alh 5	and	----	----	----	----	for	the	kids
Alh 6	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Alh 7	and	a	big	toy	----	for	the	kids
Alh 8	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Alh 9	and	a	big	toy	----	for	the	kids
Alh 10	and	a	big	toy	frog	for	the	kids

Excerto 9	<i>She</i>	<i>can</i>	<i>scoop</i>	<i>these</i>	<i>things</i>	<i>into</i>
Transcrição	ʃi	kən	skʊp	ðiːz	θɪŋz	ɪntə
Validação	She	can	scoop	these	things	into
Alh 1	She	can	scoop	these	things	into
Alh 2	She	can	----	----	----	----
Alh 3	----	----	----	----	----	----
Alh 4	She	can	----	----	things	----
Alh 5	She	can	----	these	things	----
Alh 6	She	can	<u>scoob</u>	these	things	into <u>the</u>
Alh 7	She	----	----	these	things	----
Alh 8	She	can	<u>skull</u>	these	things	----
Alh 9	She	can	<u>scoll</u>	<u>this</u>	things	<u>in</u>
Alh 10	<u>Chicken</u>	----	----	<u>all these</u>	things	----

Excerto 10	<i>three</i>	<i>red</i>	<i>bags</i>	<i>and</i>	<i>we</i>	<i>will</i>	<i>go</i>
Transcrição	θɹi	ræd	bægs	ɛ̃n	wi	wəl	gəʊm
Validação	three	<u>rat</u>	bags	and	we	'll	go
Alh 1	three	<u>wrap</u>	bags	and	----	will	go
Alh 2	three	----	bags	and	----	----	----
Alh 3	three	<u>had</u>	bags	and	----	----	----
Alh 4	3	----	bags	<u>for</u>	----	----	----
Alh 5	three	<u>rag</u>	bags	and	----	----	----
Alh 6	three	red	bags	and	----	----	----
Alh 7	three	red	bags	----	----	----	----
Alh 8	three	red	bags	----	----	----	----
Alh 9	three	<u>fag</u>	<u>packs</u>	and	we	'll	go
Alh 10	three	----	bags	and	----	----	----

Excerto 11	<i>meet</i>	<i>her</i>	<i>Wednesday</i>	<i>at</i>	<i>the</i>	<i>train</i>	<i>station</i>
Transcrição	mi:t	hɜ	wɛnzdeɪ	ɛt	ðə	tʰɹeɪn	steɪʃən]
Validação	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Alh 1	meet	her	<u>on</u> Wednesday	at	the	train	station
Alh 2	meet	her	Wednesday	<u>on</u>	the	train	station
Alh 3	meet	----	----	<u>on</u>	the	train	station
Alh 4	me <u>e</u> t	her	Wed <u>ne</u> sday	<u>in</u>	the	train	station
Alh 5	meet	----	----	at	the	train	station
Alh 6	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Alh 7	<u>and me</u>	<u>on</u>	Wednesday	<u>on</u>	----	train	station
Alh 8	meet	her	<u>on</u> Wednesday	at	the	train	station
Alh 9	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Alh 10	meet	her	<u>on</u> Wednesday	at	----	----	station

FALANTE #19 (ALEMÃ)

Excerto 1	<i>Please</i>	<i>call</i>	<i>Stella</i>
Transcrição	[p ^h lis	kɔl	stela:
Validação	Please	call	Stella
Alm 1	Please	call	Stella
Alm 2	Please	call	Stella
Alm 3	Please	call	Stella
Alm 4	Please	<u>close</u>	<u>the lock</u>
Alm 5	Please	<u>close</u>	<u>the alarm</u>
Alm 6	----	----	----
Alm 7	Please	call	Stella
Alm 8	Please	<u>close</u>	<u>the lock</u>
Alm 9	Please	call	Stella
Alm 10	Please	----	----

Excerto 2	<i>Ask</i>	<i>her</i>	<i>to</i>	<i>bring</i>	<i>these</i>	<i>things</i>
Transcrição	æsk	hɜɹ	tʃu	bɹɪŋ	ði:z	θɪŋs
Validação	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 1	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 2	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 3	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 4	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 5	<u>And</u> ask	her	to	bring	these	things
Alm 6	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 7	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 8	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 9	Ask	her	to	bring	these	things
Alm 10	Ask	----	to	bring	these	things

Excerto 3	<i>with</i>	<i>her</i>	<i>from</i>	<i>the</i>	<i>store</i>
Transcrição	wɪθ	hɜɹ	fɹɔm	ðə	stɔ:ɹ
Validação	with	her	from	the	store
Alm 1	with	her	from	the	store
Alm 2	with	her	from	the	store
Alm 3	with	her	from	the	store
Alm 4	<u>put</u>	<u>it</u>	<u>on</u>	<u>this</u>	<u>drawer</u>
Alm 5	----	----	from	the	store
Alm 6	with	her	from	the	store
Alm 7	with	her	from	the	store
Alm 8	<u>in</u>	<u>front</u>	<u>of</u>	the	store
Alm 9	----	----	<u>in</u>	the	store
Alm 10	with	her	from	the	store

Excerto 4	<i>six</i>	<i>spoons</i>	<i>of</i>	<i>fresh</i>	<i>snow</i>	<i>peas</i>
Transcrição	sɪks	spuːns	ɒf	fɹɛʃ	ʃnu	p ^h iːz
Validação	six	spoons	of	fresh	snow	peas
Alm 1	6	----	of	fresh	----	----
Alm 2	six	spoons	of	fresh	snow	<u>peace</u>
Alm 3	six	spoons	of	fresh	----	peas
Alm 4	six	spoons	of	fresh	----	<u>beans</u>
Alm 5	six	spoons	of	fresh	snow	peas
Alm 6	six	----	of	fresh	snow	peas
Alm 7	six	spoons	of	fresh	----	peas
Alm 8	6	<u>pieces</u>	of	fresh	----	----
Alm 9	6	spoons	of	fresh	----	<u>piece</u>
Alm 10	six	<u>pon</u>	of	fresh	<u>small</u>	<u>pieces</u>

Excerto 5	<i>five</i>	<i>thick</i>	<i>slabs</i>	<i>of</i>	<i>blue</i>	<i>cheese</i>
Transcrição	f a f	θɪk	slaps	ɒf	bluː	tʃiːz
Validação	five	thick	slabs	of	blue	cheese
Alm 1	----	<u>6</u>	----	of	blue	cheese
Alm 2	5	<u>6</u>	<u>slacks</u>	of	blue	cheese
Alm 3	5	<u>6</u>	----	of	blue	----
Alm 4	5	<u>6</u>	<u>slices</u>	of	----	cheese
Alm 5	five	<u>six</u>	<u>slices</u>	of	blue	cheese
Alm 6	five	thick	slabs	of	blue	cheese
Alm 7	five	<u>six</u>	<u>slices</u>	of	blue	cheese
Alm 8	----	<u>six</u>	<u>slaces</u>	of	blue	cheese
Alm 9	----	<u>six</u>	<u>labs</u>	of	blue	cheese
Alm 10	five	<u>six</u>	<u>laps</u>	of	<u>small</u>	cheese

Excerto 6	<i>and</i>	<i>maybe</i>	<i>a</i>	<i>snack</i>	<i>for</i>	<i>her</i>	<i>brother</i>	<i>Bob</i>
Transcrição	ɛn	meɪ	ə	sneɪk	fɔ	hɜː	bɹʌðə	bɔːp
Validação	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alm 1	and	----	a	snack	for	<u>your</u>	brother	Bob
Alm 2	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alm 3	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alm 4	and	maybe	a	snack	for	<u>your</u>	brother	Bob
Alm 5	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alm 6	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alm 7	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Alm 8	and	maybe	a	snack	for	<u>your</u>	brother	Bob
Alm 9	----	----	----	snack	<u>of</u>	----	----	----
Alm 10	----	maybe	a	snack	for	her	----	----

Excerto 7	<i>We</i>	<i>also</i>	<i>need</i>	<i>a</i>	<i>small</i>	<i>plastic</i>	<i>snake</i>
Transcrição	wi	ɔlso	niːd	ə	smɔl	plæstɪk	sneɪk
Validação	We	also	need	a	small	plastic	<u>snack</u>
Alm 1	We	also	need	a	small	plastic	----
Alm 2	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alm 3	We	also	need	a	----	plastic	----
Alm 4	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alm 5	We	also	need	<u>some</u>	small	plastic	snake
Alm 6	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alm 7	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alm 8	<u>The</u>	----	need	a	small	<u>piece of plastic</u>	<u>snakes</u>
Alm 9	We	also	need	a	small	plastic	snake
Alm 10	We	also	need	a	small	plastic	----

Excerto 8	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>big</i>	<i>toy</i>	<i>frog</i>	<i>for</i>	<i>the</i>	<i>kids</i>
Transcrição	ɛnd	ə	bɪk	tʰɔɪ	fɹɔːɣ	fɔ	ðə	kɪts
Validação	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Alm 1	and	a	big	----	----	for	the	kids
Alm 2	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Alm 3	and	a	big	----	----	for	the	kids
Alm 4	and	a	big	toy	----	for <i>all</i>	the	kids
Alm 5	and	a	big	<i>toil</i>	frog	for	the	kids
Alm 6	and	a	big	----	----	for	the	kids
Alm 7	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Alm 8	and	<i>the</i>	<i>baby</i>	<i>tor</i>	----	for	the	kids
Alm 9	and	a	big	toy	----	for	the	kids
Alm 10	and	a	big	<i>toil</i>	----	for	the	kids

Excerto 9	<i>She</i>	<i>can</i>	<i>scoop</i>	<i>these</i>	<i>things</i>	<i>into</i>
Transcrição	ʃi	kɛn	sku:p	di:z	θɪŋz	ɪntʊθ
Validação	She	can	scoop	these	things	into
Alm 1	She	can	----	these	things	into
Alm 2	She	can	scoop	these	things	into
Alm 3	She	can	scoop	these	things	into
Alm 4	She	can	scoop	these	things	----
Alm 5	She	can	scoop	these	things	into
Alm 6	She	can	scoop	these	things	<i>in</i>
Alm 7	She	can	<i>scup</i>	these	things	into
Alm 8	She	<i>could</i>	<i>escolde</i>	<i>this</i>	things	----
Alm 9	She	can	<i>cooks</i>	these	things	into
Alm 10	<i>Check</i>	----	----	these	things	----

Excerto 10	<i>three</i>	<i>red</i>	<i>bags</i>	<i>and</i>	<i>we</i>	<i>will</i>	<i>go</i>
Transcrição	θɹi:	ɹɛd	bæ:gz	ɛn	wi	wɪl	gɔʔ
Validação	three	red	bags	and	we	will	go
Alm 1	three	red	bags	and	we	'll	go
Alm 2	3	red	bags	and	we	will	go
Alm 3	three	red	bags	and	----	----	----
Alm 4	three	red	bags	and	we	'll	go
Alm 5	three	red	bags	and	we	'll	go
Alm 6	three	red	bags	and	we	will	go
Alm 7	3	red	bags	and	we	'll	go <i>and</i>
Alm 8	three	----	bags	----	----	----	----
Alm 9	three	red	bags	and	we	'll	go
Alm 10	----	----	bags	----	----	----	----

Excerto 11	<i>meet</i>	<i>her</i>	<i>Wednesday</i>	<i>at</i>	<i>the</i>	<i>train</i>	<i>station</i>
Transcrição	mi:t	həɹ	wɛnzdeɹ	æt	ðə	tɹeɪn	steɪʃən]
Validação	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Alm 1	meet	<i>you</i>	----	at	the	train	station
Alm 2	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Alm 3	----	----	<i>to stay</i>	at	the	train	station
Alm 4	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Alm 5	meet	<i>on</i>	Wednesday	at	the	train	station
Alm 6	meet	her	<i>on</i> Wednesday	at	the	train	station
Alm 7	meet	her	----	at	the	train	station
Alm 8	----	----	<i>stay</i>	at	the	train	station
Alm 9	meet	her	<i>on</i> Wednesday	at	----	<i>primary</i>	station
Alm 10	meet	<i>me</i>	<i>Thursday</i>	<i>in</i>	the	train	station

APÊNDICE 11 - TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS DOS FALANTES AMERICANOS

FALANTE #88 (AMERICANO)

Excerto 1	<i>Please</i>	<i>call</i>	<i>Stella</i>
Transcrição	[p ^h liz	k ^h ɔl ^v	stɛlə
Amh 1	Please	call	Stella
Amh 2	Please	call	Stella
Amh 3	Please	call	Stella
Amh 4	Please	call	Stella
Amh 5	Please	call	Stella
Amh 6	Please	call	Stella
Amh 7	Please	call	Stella
Amh 8	Please	call	Stɛ/la
Amh 9	Please	call	Stella
Amh 10	Please	call	Stella

Excerto 2	<i>Ask</i>	<i>her</i>	<i>to</i>	<i>bring</i>	<i>these</i>	<i>things</i>
Transcrição	æsk	ə	rə	bɪŋ	ɹiz	θɪŋz
Amh 1	Ask	her	to	bring	these	things
Amh 2	Ask	----	----	bring	<u>this</u>	things
Amh 3	Ask	her	to	bring	these	things
Amh 4	Ask	her	to	bring	these	things
Amh 5	Ask	her	to	bring <u>me</u>	these	things
Amh 6	Ask	her	to	bring	<u>this</u>	things
Amh 7	Ask	her	<u>for the</u>	bring	these	things
Amh 8	Ask	her	----	bring	these	things
Amh 9	Ask	her	to	bring <u>me</u>	these	things
Amh 10	Ask	her	to	bring	these	things

Excerto 3	<i>with</i>	<i>her</i>	<i>from</i>	<i>the</i>	<i>store</i>
Transcrição	wɪθ	ə	fɪɫm	ɹ	stɔɹ
Amh 1	----	----	from	the	store
Amh 2	----	----	from	the	store
Amh 3	with	her	from	the	store
Amh 4	with	her	from	the	store
Amh 5	----	----	from	the	store
Amh 6	with	her	from	the	store
Amh 7	----	----	from	----	store
Amh 8	----	----	from	the	store
Amh 9	----	----	from	the	store
Amh 10	----	----	from	the	store

Excerto 4	<i>six</i>	<i>spoons</i>	<i>of</i>	<i>fresh</i>	<i>snow</i>	<i>peas</i>
Transcrição	sɪks	spūnz	ə	fɹɛʃ	ʃnou	piz
Amh 1	6	spoons	<u>and</u>	fresh	<u>small</u>	peas
Amh 2	six	----	<u>and</u>	fresh	----	<u>peace</u>
Amh 3	six	spoons	of	fresh	----	----
Amh 4	six	spoons	of	fresh	<u>small</u>	peas
Amh 5	six	spoons	of	fresh	----	<u>piece</u>
Amh 6	six	spoons	of	fresh	snow	peas
Amh 7	6	----	of	fresh	----	<u>piece</u>
Amh 8	6	spoons	<u>and</u>	----	----	----
Amh 9	6	----	of	fresh	----	<u>piece</u>
Amh 10	six	spoons	of	fresh	----	----

Excerto 5	<i>five</i>	<i>thick</i>	<i>slabs</i>	<i>of</i>	<i>blue</i>	<i>cheese</i>
Transcrição	fɑɪf	θɪk	slæbz	ə	blu	tʃ ^h ɪz
Amh 1	5	<u>takes</u>	----	of	blue <u>s</u>	cheese <u>s</u>
Amh 2	five	<u>takes</u>	----	----	blue	cheese
Amh 3	five	<u>to eight</u>	slabs	of	blue	cheese
Amh 4	five	thick	<u>slices</u>	of	<u>oat</u>	cheese
Amh 5	five	<u>sticks</u>	----	of	blue	cheese
Amh 6	five	----	<u>slacks</u>	of	blue	cheese
Amh 7	five	<u>tikes</u>	<u>lecis</u>	of	blue	cheese
Amh 8	5	----	----	----	----	cheese <u>e</u>
Amh 9	5	----	----	of	----	cheese
Amh 10	five	----	----	of	blue	cheese

Excerto 6	<i>and</i>	<i>maybe</i>	<i>a</i>	<i>snack</i>	<i>for</i>	<i>her</i>	<i>brother</i>	<i>Bob</i>
Transcrição	əɪn	mɛɪbi	ə	sɪnæk	fɔ	hɜ	bɹʌðə	bɒb
Amh 1	----	maybe	a	snack	for	<u>the</u>	----	----
Amh 2	----	maybe	a	snack	----	her	----	<u>bubble</u>
Amh 3	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amh 4	----	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amh 5	----	maybe	a	snack	<u>to</u>	her	brother	Bob
Amh 6	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amh 7	----	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amh 8	and	maybe	a	<u>snake</u>	for	her	brother	Bob
Amh 9	----	maybe	a	snack	for	her	brother	<u>Barack</u>
Amh 10	----	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob

Excerto 7	<i>We</i>	<i>also</i>	<i>need</i>	<i>a</i>	<i>small</i>	<i>plastic</i>	<i>snake</i>
Transcrição	wi	ɔl ^v so	nɪd	ə	smaɪ ^v	p ^h læstɪk	sneɪk
Amh 1	----	----	----	<u>of</u>	----	plastic	snake
Amh 2	<u>they</u>	also	need	a	small	plastic	snecke(cobra)
Amh 3	We	also	need	----	<u>some</u>	plastic	snake
Amh 4	We	also	need	a	small	plastic	snake
Amh 5	We	also	need	a	----	plastic	snake
Amh 6	We	also	need	a	small	plastic	snake
Amh 7	We	also	need	a	small	plastic	snacke
Amh 8	----	----	----	----	----	----	----
Amh 9	We	also	need <u>s</u>	a	small	plastic	snakes <u>s</u>
Amh 10	We	also	need	a	small	plastic	----

Excerto 8	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>big</i>	<i>toy</i>	<i>frog</i>	<i>for</i>	<i>the</i>	<i>kids</i>
Transcrição	ən	ə	big ^ɹ	t ^h ɔɪ	fɹɑg	fə	ðə	k ^h ɪdz
Amh 1	----	----	big	toy	frog	<u>to</u>	the	kids
Amh 2	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amh 3	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amh 4	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amh 5	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amh 6	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amh 7	----	----	<i>maybe a</i>	toy	frog	for	the	kids
Amh 8	and	a	big	----	frog	for	the	kids
Amh 9	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amh 10	and	a	big	toy	frog	for	the	kids

Excerto 9	<i>She</i>	<i>can</i>	<i>scoop</i>	<i>these</i>	<i>things</i>	<i>into</i>
Transcrição	ʃi	kən	skup	ðiz	θɪŋz	ɪnrə
Amh 1	She	can	----	----	----	----
Amh 2	She	can	<u>sculpt</u>	<u>this</u>	things	----
Amh 3	She	can	scoop	these	things	<u>at the</u>
Amh 4	She	can	scoop	these	things	<u>in the</u>
Amh 5	She	can	----	----	----	----
Amh 6	She	can	scoop	<u>this</u>	things	into
Amh 7	She	can	----	these	things	<u>in the</u>
Amh 8	She	<u>could</u>	----	these	things	----
Amh 9	She	can	<u>sculpild</u>	<u>this</u>	things	----
Amh 10	She	can	scoop	these	things	<u>in the</u>

Excerto 10	<i>three</i>	<i>red</i>	<i>bags</i>	<i>and</i>	<i>we</i>	<i>will</i>	<i>go</i>
Transcrição	θɹi	ɹɛd ^ɹ	bægz	ænd	wi	wɪl	gə
Amh 1	3	red	bags	and	<u>you</u>	'll	go
Amh 2	<u>to</u>	<u>yars</u>	bags	and	----	will	go
Amh 3	three	red	bags	and	we	'll	go
Amh 4	three	red	bags	and	we	will	go
Amh 5	three	red	bags	and	we	'll	go
Amh 6	three	red	bags	and	we	'll	go
Amh 7	<u>through</u>	<u>all</u>	bags	and	we	will	go
Amh 8	three	<u>heavy</u>	bags	----	----	----	----
Amh 9	3	----	----	and	we	'll	go
Amh 10	three	red	bags	and	we	will	go

Excerto 11	<i>meet</i>	<i>her</i>	<i>Wednesday</i>	<i>at</i>	<i>the</i>	<i>train</i>	<i>station</i>
Transcrição	mi:t	ə	wɛnzdeɪ	æt ^ɹ	ðə	tʃ ^h ɹeɪn	steɪʃn]
Amh 1	meet	<u>in</u>	Wednesday	at	the	train	station
Amh 2	----	----	Wednesday	<u>to</u>	the	train	station
Amh 3	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Amh 4	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Amh 5	<u>on middle</u>	----	Wednesday	at	the	train	station
Amh 6	meet	----	Wednesday	at	the	train	station
Amh 7	----	<u>a</u>	----	at	----	train	station
Amh 8	----	----	<u>on</u> Wednesday	at	the	train	station
Amh 9	<u>to</u> meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Amh 10	meet	her	Wednesday	at	the	train	station

FALANTE #237 (AMERICANA)

Excerto 1	<i>Please</i>	<i>call</i>	<i>Stella</i>
Transcrição	[plɪz	k ^h ɑl	stɛlə
Amm 1	Please	call	Stella
Amm 2	Please	call	Stella
Amm 3	Please	call	Stella
Amm 4	Please	call	Stella
Amm 5	Please	call	Stella
Amm 6	Please	call	Stella
Amm 7	Please	call	Stella
Amm 8	Please	call <u>s</u>	Stella
Amm 9	Please	call	Stella
Amm 10	Please	<i>Costela</i>	----

Excerto 2	<i>Ask</i>	<i>her</i>	<i>to</i>	<i>bring</i>	<i>these</i>	<i>things</i>
Transcrição	æsk	ə	t ^h ə	bɹɪŋ	ðɪz	θɪŋz
Amm 1	Ask	----	to	bring	<u>new</u>	things
Amm 2	Ask	her	to	bring	<u>news</u>	----
Amm 3	Ask	her	to	bring	<u>this</u>	things
Amm 4	Ask	her	to	bring	<u>this</u>	things
Amm 5	Ask	her	to	bring	these	things
Amm 6	Ask	<u>me</u>	to	bring	----	things
Amm 7	Ask	her	to	bring	these	things
Amm 8	<u>Asked</u>	----	to	<u>me</u>	<u>this</u>	things
Amm 9	Ask	her	to	bring	these	things
Amm 10	Ask	----	to	bring <u>me</u>	<u>this</u>	things

Excerto 3	<i>with</i>	<i>her</i>	<i>from</i>	<i>the</i>	<i>store</i>
Transcrição	wɪθ	hə	fɹəm	ðə	stɔɹ
Amm 1	----	her	from	the	store <u>s</u>
Amm 2	----	----	<u>for</u>	the	store
Amm 3	----	----	<u>to</u>	the	store
Amm 4	with	her	from	the	store
Amm 5	----	----	<u>for</u>	the	store
Amm 6	<u>put the</u>	her	from	the	<u>storm</u>
Amm 7	with	her	from	the	store
Amm 8	----	her	<u>to</u>	the	store
Amm 9	with	her	from	the	store
Amm 10	----	----	from	the	store

Excerto 4	<i>six</i>	<i>spoons</i>	<i>of</i>	<i>fresh</i>	<i>snow</i>	<i>peas</i>
Transcrição	sɪks	spunz	ə	fɹɛʃ	snou	pi:z
Amm 1	six	<u>spools</u>	of	fresh	<u>smokes</u>	----
Amm 2	six	spoons	<u>and</u>	fresh	----	----
Amm 3	six	spoons	of	fresh	snow	<u>flies</u>
Amm 4	six	<u>booms</u>	of	fresh	----	----
Amm 5	six	----	of	fresh	----	----
Amm 6	six	<u>prunes</u>	<u>and</u>	fresh	<u>opinions</u>	----
Amm 7	six	spoons	of	fresh	----	peas
Amm 8	six	<u>blues</u>	<u>and</u>	fresh	<u>nothings</u>	----
Amm 9	six	spoons	of	fresh	----	----
Amm 10	six	----	of	fresh	<u>milkie</u> s	----

Excerto 5	<i>five</i>	<i>thick</i>	<i>slabs</i>	<i>of</i>	<i>blue</i>	<i>cheese</i>
Transcrição	faɪv	θɪk	slæbz	əv	blu	tʃi:z
Amm 1	five	<u>pics</u>	----	of	blue	<u>gees</u>
Amm 2	five	<u>pieces</u>	----	of	blue	cheese
Amm 3	five	thick	slabs	of	blue	cheese
Amm 4	five	thick	----	of	blue	cheese
Amm 5	five	----	----	of	blue	cheese
Amm 6	five	<u>six</u>	<u>labs</u>	----	----	----
Amm 7	five	thick	----	of	blue	cheese
Amm 8	five	----	<u>laps</u>	<u>and</u>	----	cheese
Amm 9	five	thick	slabs	of	blue	cheese
Amm 10	five	----	----	of	blue	che <u>ase</u>

Excerto 6	<i>and</i>	<i>maybe</i>	<i>a</i>	<i>snack</i>	<i>for</i>	<i>her</i>	<i>brother</i>	<i>Bob</i>
Transcrição	ənd	meɪbi	ə	snek	fə	hə	bɹʌðə	bɒb
Amm 1	and	maybe	a	snack	for	her	----	----
Amm 2	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amm 3	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amm 4	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amm 5	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amm 6	---	----	<u>her</u>	<u>snacke</u>	<u>from</u>	her	brother	Bob
Amm 7	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amm 8	and	maybe	----	<u>stops</u>	for	her	brother	Bob
Amm 9	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Amm 10	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob

Excerto 7	<i>We</i>	<i>also</i>	<i>need</i>	<i>a</i>	<i>small</i>	<i>plastic</i>	<i>snake</i>
Transcrição	wɪ	ɔlsə	nɪd	ə	smɔl	plæstɪk	sneɪk
Amm 1	We	also	need	a	small	plastic	----
Amm 2	We	also	need	a	small	plastic	snake
Amm 3	We	also	need	a	small	plastic	snake
Amm 4	We	also	need	a	small	plastic	----
Amm 5	We	also	need	a	small	plastic	----
Amm 6	We	also	need	----	----	----	<u>store</u>
Amm 7	We	also	need	a	small	plastic	snake
Amm 8	We	also	need	----	----	plastic	----
Amm 9	We	also	need	a	small	plastic	snake
Amm 10	We	also	need	a	small	plastic	snake

Excerto 8	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>big</i>	<i>toy</i>	<i>frog</i>	<i>for</i>	<i>the</i>	<i>kids</i>
Transcrição	ən	ə	bɪg	tɔɪ	fɹɔg	fə	ðə	kʰɪdz
Amm 1	and	a	big	<u>twai</u>	<u>fool</u>	for	the	kids
Amm 2	and	a	big	toy	frog	<u>to</u>	the	kids
Amm 3	and	a	big	toy	<u>farm</u>	for	the	kids
Amm 4	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amm 5	and	a	big	toy	----	for	the	kids
Amm 6	and	----	----	<u>twenty</u>	----	----	the	kids
Amm 7	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amm 8	and	a	big	----	----	for	the	kids
Amm 9	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Amm 10	and	a	big	toy	<u>farm</u>	for	the	kids

Excerto 9	<i>She</i>	<i>can</i>	<i>scoop</i>	<i>these</i>	<i>things</i>	<i>into</i>
Transcrição	ʃi	kən	skʊp	ði:z	θɪŋz	ɪntə
Amm 1	She	can	<u>skeep</u>	<u>this</u>	things	<u>in</u>
Amm 2	She	can	<u>skip</u>	<u>this</u>	things	----
Amm 3	She	can	<u>skip</u>	<u>this</u>	things	into
Amm 4	She	can	<u>skip</u>	<u>this</u>	things	into
Amm 5	She	can	<u>skip</u>	these	things	----
Amm 6	She	can	----	----	things	----
Amm 7	She	can	<u>skip</u>	these	things	into
Amm 8	She	can	<u>skip</u>	<u>this</u>	things	----
Amm 9	She	can	<u>skip</u>	these	things	into
Amm 10	She	can	<u>skip</u>	<u>this</u>	things	into

Excerto 10	<i>three</i>	<i>red</i>	<i>bags</i>	<i>and</i>	<i>we</i>	<i>will</i>	<i>go</i>
Transcrição	θri	ɹɛd	bægz	ənd	wi	wɪl	gou
Amm 1	three	red	bag_	and	we	<u>look</u>	----
Amm 2	three	red	bag_	and	we	----	----
Amm 3	three	red	bags	and	we	will	go
Amm 4	three	red	bags	and	we	will	go
Amm 5	three	----	bags	----	----	----	----
Amm 6	three	red	bags	and	we	will	go
Amm 7	three	red	bags	and	we	will	go
Amm 8	three	red	bags	----	----	----	----
Amm 9	three	red	bags	and	we	will	go
Amm 10	three	red	bags	and	we	<u>'re</u>	<u>going to</u>

Excerto 11	<i>meet</i>	<i>her</i>	<i>Wednesday</i>	<i>at</i>	<i>the</i>	<i>train</i>	<i>station</i>
Transcrição	mi:t	ə	wenzdeɪ	æt	ðə	tɹeɪn	steɪʃn]
Amm 1	<u>in</u>	<u>the</u>	Wednesday	<u>in</u>	the	train	station
Amm 2	----	----	Wednesday	at	the	train	station
Amm 3	meet	<u>us on</u>	Wednesday	at	the	train	station
Amm 4	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Amm 5	----	----	Wednesday	at	the	train	station
Amm 6	----	----	Wednesday	at	the	<u>three</u>	station
Amm 7	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Amm 8	----	----	Wednesday	----	----	<u>p.</u>	station
Amm 9	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Amm 10	meet	her	Wednɪsday	at	the	train	station

APÊNDICE 12 - TRANSCRIÇÕES DOS EXCERTOS DOS FALANTES CHINESES

FALANTE #44 (CHINÊS)

Excerto 1	<i>Please</i>	<i>call</i>	<i>Stella</i>
Transcrição	[plɪz	k ^h ɑl	stɛlə
Validação	Please	call	Stella
Ch 1	Please	call	Stella
Ch 2	Please	call	Stella
Ch 3	Please	call	----
Ch 4	----	----	----
Ch 5	Please	<u>co</u> se	<u>d</u> alla
Ch 6	Please	call <u>s</u>	Stella
Ch 7	Please	----	----
Ch 8	Please	call	Stella
Ch 9	Please	----	----
Ch 10	Please	<u>co</u> me	<u>f</u> ellow

Excerto 2	<i>Ask</i>	<i>her</i>	<i>to</i>	<i>bring</i>	<i>these</i>	<i>things</i>
Transcrição	ɑs	hə	tə	bɹɪŋ	ðɪz	θɪŋz
Validação	Ask	her	to	bring	these	things
Ch 1	Ask	her	to	bring	these	things
Ch 2	Ask	her	to	bring	these	things
Ch 3	Ask	her	to	bring	<u>th</u> is	things
Ch 4	<u>Asked</u>	her	to	bring	these	things
Ch 5	Ask	her	to	bring	these	things
Ch 6	----	her	to	----	----	things
Ch 7	<u>I've</u>	----	to	bring	<u>th</u> is	things
Ch 8	Ask	her	to	bring	these	things
Ch 9	<u>I asked</u>	her	to	bring	<u>th</u> is	things
Ch 10	Ask	her	to	bring	these	things

Excerto 3	<i>with</i>	<i>her</i>	<i>from</i>	<i>the</i>	<i>store</i>
Transcrição	wɪθ	hə	fɹɔ̃	də	stɔɹ
Validação	with	her	from	the	store
Ch 1	with	her	----	----	----
Ch 2	with	her	from	the	store
Ch 3	----	----	from	the	store
Ch 4	with	her	from	the	store
Ch 5	with	her	from	the	store
Ch 6	----	----	from	----	<u>d</u> oor
Ch 7	----	----	from	<u>th</u> at	store
Ch 8	----	----	from	the	store
Ch 9	----	----	from	the	store
Ch 10	with	her	from	the	store

Excerto 4	<i>six</i>	<i>spoons</i>	<i>of</i>	<i>fresh</i>	<i>snow</i>	<i>peas</i>
Transcrição	sɪks	spuːz	ɒv	fɹɛʃ	snəʊ	piːz
Validação	six	spoons	of	fresh	snow	peas
Ch 1	six	spoons	of	fresh	----	peas
Ch 2	six	<u>buns</u>	of	fresh	<u>o'</u>	peas
Ch 3	six	spoons	of	fresh	<u>new</u>	peas
Ch 4	six	spoons	of	fresh	----	<u>piece</u>
Ch 5	six	spoons	of	fresh	<u>nopees</u>	----
Ch 6	six	<u>pooms</u>	of	fresh	----	<u>peace</u>
Ch 7	six	----	of	fresh	<u>no</u>	<u>piece</u>
Ch 8	six	spoons	of	fresh	<u>new</u>	peas
Ch 9	six	----	of	fresh	<u>no</u>	----
Ch 10	six	spoons	of	fresh	----	peas

Excerto 5	<i>five</i>	<i>thick</i>	<i>slabs</i>	<i>of</i>	<i>blue</i>	<i>cheese</i>
Transcrição	faɪv	θɪk	slæbz	ɒv	blu	tʃiːz
Validação	five	thick	slabs	of	blue	cheese
Ch 1	five	thick <u>y</u>	----	of	blue	cheese
Ch 2	five	<u>big</u>	<u>lobs</u>	of	blue	cheese
Ch 3	five	thick <u>h</u>	slab <u>e</u> s	of	blue	cheese
Ch 4	five	thick	<u>slobs</u>	of	blue	cheese
Ch 5	five	<u>big</u>	<u>slaps</u>	of	blue	cheese
Ch 6	five	<u>big</u>	----	of	blue	cheese
Ch 7	five	----	----	----	----	cheese
Ch 8	five	----	----	----	blue	cheese
Ch 9	5	----	----	of	blue	----
Ch 10	five	----	----	of	blue	cheese

Excerto 6	<i>and</i>	<i>maybe</i>	<i>a</i>	<i>snack</i>	<i>for</i>	<i>her</i>	<i>brother</i>	<i>Bob</i>
Transcrição	ɛn	mɛɪbi	ə	snek	fɔː	hə	brʌðə	bɒb
Validação	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Ch 1	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Ch 2	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Ch 3	and	maybe	a	s <u>n</u> ack	for	her	brother	Bob
Ch 4	and	maybe	a	s <u>n</u> ack	for	her	brother	Bob
Ch 5	and	maybe	a	s <u>n</u> ack	for	her	brother	Bob
Ch 6	and	maybe	a	s <u>n</u> ack	----	----	brother	----
Ch 7	and	maybe	a	s <u>n</u> ack	for	her	brother	Bob
Ch 8	and	maybe	a	s <u>n</u> ack	for	her	brother	Bob
Ch 9	and	maybe	a	s <u>n</u> ack	for	her	brother	Bob
Ch 10	and	maybe	a	s <u>n</u> ack	for	her	brother	Bob

Excerto 7	<i>We</i>	<i>also</i>	<i>need</i>	<i>a</i>	<i>small</i>	<i>plastic</i>	<i>snake</i>
Transcrição	wɪ	ɔːlsə	niːd	ə	smɔːl	plæstɪk	snek
Validação	We	also	need	a	small	plastic	<u>snack</u>
Ch 1	We	also	need	a	small	plastic	<u>snack</u>
Ch 2	We	also	need	a	small	plastic	<u>snack</u>
Ch 3	We	also	need	a	small	plastic	<u>snag</u>
Ch 4	We	also	need	a	small	plastic	<u>snack</u>
Ch 5	We	also	need	a	small	plastic	<u>snack</u>
Ch 6	We	----	need	----	----	----	----
Ch 7	We	also	need	a	small	plastic	<u>neck</u>
Ch 8	We	also	need	----	<u>some</u>	plastic	<u>snag</u>
Ch 9	We	also	need	a	----	plastic	<u>snag</u>
Ch 10	We	also	need	a	small	plastic	<u>snag</u>

Excerto 8	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>big</i>	<i>toy</i>	<i>frog</i>	<i>for</i>	<i>the</i>	<i>kids</i>
Transcrição	ɛnə	eɪ	bɪg	tɔɪ	fɹɔg	fɔɹ	də	kɪdʒ
Validação	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Ch 1	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Ch 2	and	a	big	<u>pie</u>	frog	for	the	kids
Ch 3	and	a	big	<u>pie</u>	frog	for	the	<u>kiss</u>
Ch 4	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Ch 5	and	a	big	<u>pie</u>	frog	for	the	kids
Ch 6	and	----	----	toy <u>and</u>	frog	for	<u>a</u>	<u>kiss</u>
Ch 7	and	a	big	toy	froggy	for	the	kids
Ch 8	and	a	big	----	frog	for	the	kids
Ch 9	and	a	----	----	frog	for	the	kids
Ch 10	and	a	big	----	frog	for	the	kids

Excerto 9	<i>She</i>	<i>can</i>	<i>scoop</i>	<i>these</i>	<i>things</i>	<i>into</i>
Transcrição	ʃi	kæn	skup	dɪz	sɪŋz	ɪnt ^h u
Validação	She	can	scoop	these	things	into
Ch 1	She	can	----	<u>this</u>	things	----
Ch 2	She	can	scoop	these	things	<u>in the</u>
Ch 3	She	can	----	<u>those</u>	things	<u>in to</u>
Ch 4	She	<i>casted</i>	----	these	things	into
Ch 5	She	<i>gets</i>	<u>go</u>	----	<u>sings</u>	into
Ch 6	She	----	----	----	things	into
Ch 7	She	<u>has</u>	----	<u>this</u>	things	into
Ch 8	She	----	----	these	things	----
Ch 9	She	----	----	----	----	----
Ch 10	She	can	<u>get</u>	<u>those</u>	things	<u>from the</u>

Excerto 10	<i>three</i>	<i>red</i>	<i>bags</i>	<i>and</i>	<i>we</i>	<i>will</i>	<i>go</i>
Transcrição	sɹi	ɹɛd	bægz	æn	wɪ	wɪl	gou
Validação	three	red	bags	and	we	will	go
Ch 1	three	----	bags	----	----	----	----
Ch 2	three	red	bags	and <u>then</u>	we	'll	go
Ch 3	3	<u>white</u>	bags	and	we	will	go
Ch 4	three	----	bags	and	we	will	go
Ch 5	three	<u>rat</u>	bags	and	we	will	go
Ch 6	three	----	bags	----	we	will	go
Ch 7	three	<u>right</u>	<u>packs</u>	and	we	will	----
Ch 8	three	----	bags	and	we	will	----
Ch 9	3	----	bags	and	we	will	go
Ch 10	three	----	bags	and	we	<u>are</u>	<u>going</u>

Excerto 11	<i>meet</i>	<i>her</i>	<i>Wednesday</i>	<i>at</i>	<i>the</i>	<i>train</i>	<i>station</i>
Transcrição	mi:t	hə	wenzdeɪ	æt	də	tɹɛn	steɪʃn]
Validação	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Ch 1	<u>L...met</u>	her	<u>on</u> Wednesday	<u>on</u>	the	train	station
Ch 2	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Ch 3	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Ch 4	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Ch 5	meet	her	<u>on</u> Wednesday	<u>on</u>	the	train	station
Ch 6	----	her	Wednes <u>day</u>	----	----	----	----
Ch 7	meet	her	<u>Thursday</u>	<u>an</u>	the	train	station
Ch 8	meet	her	----	----	----	----	----
Ch 9	<u>we will meet</u>	her	<u>Thursday</u>	at	the	train	station
Ch 10	<u>to meet</u>	her	<u>at</u> Wednesday	at	the	train	station

FALANTE #24 (CHINESA)

Excerto 1	<i>Please</i>	<i>call</i>	<i>Stella</i>
Transcrição	[p ^h lis	k ^h pl ^v	stɛla
Validação	Please	call	Stella
Cm 1	Please	<u>costela</u>	----
Cm 2	Please	call	Stella
Cm 3	Please	call	Stɛ/la
Cm 4	Please	call	Stella
Cm 5	Please	<u>cousin</u>	Stella
Cm 6	Please	call	Stella
Cm 7	Please	<u>cost</u>	<u>teller</u>
Cm 8	Please	call	Stella
Cm 9	----	----	----
Cm 10	Please	call	Stella

Excerto 2	<i>Ask</i>	<i>her</i>	<i>to</i>	<i>bring</i>	<i>these</i>	<i>things</i>
Transcrição	ask	hɜ	t ^h u	bɹɪŋ	ðis	θɪŋz
Validação	Ask	her	to	bring	these	things
Cm 1	<u>Oskar</u>	----	to	bring	these	things
Cm 2	Ask	her	to	bring	<u>this</u>	things
Cm 3	Ask	her	to	bring	these	things
Cm 4	Ask	her	to	bring	these	things
Cm 5	Ask	her	to	bring	these	things
Cm 6	Ask	her	to	bring	<u>this</u>	things
Cm 7	Ask	her	to	bring	these	things
Cm 8	Ask	her	to	bring	these	things
Cm 9	Ask	her	to	bring	these	things
Cm 10	Ask	her	to	bring	these	things

Excerto 3	<i>with</i>	<i>her</i>	<i>from</i>	<i>the</i>	<i>store</i>
Transcrição	wɪθ	hɜ	fɹɪm	də	stɔ:
Validação	with	her	from	the	store
Cm 1	with	her	from	the	store
Cm 2	with	her	from	the	store
Cm 3	with	her	from	the	store
Cm 4	with	her	from	the	store
Cm 5	with	her	from	the	store
Cm 6	with	her	from	the	store
Cm 7	<u>we'd</u>	<u>have</u>	<u>on</u>	the	store
Cm 8	----	her	from	the	store
Cm 9	with	her	from	the	store
Cm 10	with	her	from	the	store

Excerto 4	<i>six</i>	<i>spoons</i>	<i>of</i>	<i>fresh</i>	<i>snow</i>	<i>peas</i>
Transcrição	sɪks	spuːnz	ʌf	fɪɛʃ	snəʊ	p ^h i:s
Validação	six	spoon_	of	----	----	peas
Cm 1	six	spoons	of	fresh	snow	peas
Cm 2	six	spoons	of	<u>spreash</u>	----	peas
Cm 3	six	<u>pouns</u>	of	fresh	----	----
Cm 4	six	spoons	of	fresh	snow	<u>piece</u>
Cm 5	six	spoons	of	fresh	snow	<u>piece</u>
Cm 6	6	spoons	of	fresh	----	----
Cm 7	six	spoons	of	fresh	<u>snoopies</u>	----
Cm 8	six	spoons	of	fresh	snow	<u>piece</u>
Cm 9	six	spoons	of	fresh	<u>small</u>	peas
Cm 10	six	----	of	fresh	snow	peas

Excerto 5	<i>five</i>	<i>thick</i>	<i>slabs</i>	<i>of</i>	<i>blue</i>	<i>cheese</i>
Transcrição	faɪf	θɪk	slæps	ʌf	blu	tʃi:s
Validação	five	<u>big</u>	<u>slap</u>	of	blue	cheese
Cm 1	five	----	<u>laps</u>	of	blue	cheese
Cm 2	five	----	<u>slaps</u>	of	blue	cheese
Cm 3	five	<u>fix</u>	<u>labs</u>	of	blue	cheese
Cm 4	five	thick	<u>slaps</u>	of	blue	cheese
Cm 5	five	----	----	of	blue	cheese
Cm 6	five	----	----	of	blue	cheese
Cm 7	five	<u>fix</u>	<u>laps</u>	of	blue	cheese
Cm 8	five	----	<u>snacks</u>	of	blue	cheese
Cm 9	five	thick	slabs	of	blue	cheese
Cm 10	five	thick	slabs	of	blue	cheese

Excerto 6	<i>and</i>	<i>maybe</i>	<i>a</i>	<i>snack</i>	<i>for</i>	<i>her</i>	<i>brother</i>	<i>Bob</i>
Transcrição	ɛn	meɪbi	ə	snæk	fɔ	hə	bɹʌðə	bɒp
Validação	and	maybe	a	snack	for	her	brother	bob
Cm 1	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Cm 2	and	maybe	----	snack	for	her	brother	Bob
Cm 3	and	maybe	a	snack	for	<u>a</u>	brother	----
Cm 4	and	maybe	a	snack	for	her	brother	<u>Barb</u>
Cm 5	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Cm 6	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Cm 7	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Cm 8	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Cm 9	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob
Cm 10	and	maybe	a	snack	for	her	brother	Bob

Excerto 7	<i>We</i>	<i>also</i>	<i>need</i>	<i>a</i>	<i>small</i>	<i>plastic</i>	<i>snake</i>
Transcrição	wɪ	ɒlˈsəʊ	niːd	ə	smɔlˈv	p ^h læstɪk	sneɪk
Validação	We	also	need	a	small	plastic	----
Cm 1	We	also	need	a	small	plastic	----
Cm 2	We	also	need	----	<u>more</u>	plastic	<u>snacks</u>
Cm 3	We	also	need	a	small	plastic	<u>snack</u>
Cm 4	We	also	need	a	small	plastic	snake
Cm 5	We	also	need	----	<u>more</u>	plastic	snake
Cm 6	We	also	need	a	small	plastic	<u>snagg</u>
Cm 7	We	also	need	<u>us</u>	<u>more</u>	plastic	<u>snack</u>
Cm 8	We	also	need	a	small	plastic	snake
Cm 9	We	also	need	a	small	plastic	snake
Cm 10	We	also	need	a	small	plastic	snake

Excerto 8	<i>and</i>	<i>a</i>	<i>big</i>	<i>toy</i>	<i>frog</i>	<i>for</i>	<i>the</i>	<i>kids</i>
Transcrição	ɛ̃n	ə	bɪk ^ɾ	t ^h ɔɪ	fɹɑg	fɔ	də	kɛts
Validação	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 1	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 2	and	----	big	----	----	for	the	kids
Cm 3	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 4	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 5	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 6	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 7	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 8	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 9	and	a	big	toy	frog	for	the	kids
Cm 10	and	a	big	toy	frog	for	the	kids

Excerto 9	<i>She</i>	<i>can</i>	<i>scoop</i>	<i>these</i>	<i>things</i>	<i>into</i>
Transcrição	ʃi	k ^h ɛ̃	skʊp	ðis	θɪŋz	ɪntu
Validação	She	can	scoop	these	things	into
Cm 1	She	<u>keeps</u>	----	----	things	----
Cm 2	She	----	----	<u>this good</u>	things	<u>to</u>
Cm 3	She	can	<u>put</u>	these	things	into
Cm 4	She	can	scoop	these	things	into
Cm 5	She	----	<u>good</u>	----	things	in to
Cm 6	She	can	----	<u>this</u>	things	into
Cm 7	She	----	<u>transcript</u>	these	things	into
Cm 8	She	can	----	these	things	into
Cm 9	She	can	<u>put</u>	these	things	into
Cm 10	She	<u>could</u>	<u>bring</u>	<u>the</u>	things	into

Excerto 10	<i>three</i>	<i>red</i>	<i>bags</i>	<i>and</i>	<i>we</i>	<i>will</i>	<i>go</i>
Transcrição	θɹi	ɹɛd	bæks	ɛ̃n	wi	wəl ^y	gou
Validação	three	red	bags	and	we	will	go
Cm 1	three	red	bags	and	we	<u>would</u>	go
Cm 2	three	red	bags	and	we	----	go
Cm 3	three	red	bags	and	----	----	go
Cm 4	three	red	bags	and	----	will	go
Cm 5	3	red	<u>packs</u>	and	we	will	go
Cm 6	3	red	bags	and	we	will	go
Cm 7	three	red	bags	and	we	will	go
Cm 8	three	red	bags	and	we	'll	go
Cm 9	three	red	bags	and	we	will	go
Cm 10	three	<u>rat</u>	bags	and	we	will	go

Excerto 11	<i>meet</i>	<i>her</i>	<i>Wednesday</i>	<i>at</i>	<i>the</i>	<i>train</i>	<i>station</i>
Transcrição	mi t ^ɾ	hɛ	wɛzdeɪ	æt	də	t ^h ɹeɪ̃	steɪʃ(ɛ̃n]
Validação	meet	her	----	at	the	train	station
Informante 1	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Informante 2	meet	her	----	---	----	train	station
Informante 3	meet	her	----	at	the	train	station
Informante 4	meet	her	----	at	the	train	station
Informante 5	meet	her	----	at	the	train	station
Informante 6	meet	her	----	at	the	train	station
Informante 7	meet	her	Wednesday	at	the	train	station
Informante 8	meet	her	----	at	the	train	station
Informante 9	meet	her	----	at	the	train	station
Informante 10	meet	her	<u>and stay</u>	at	the	train	station