



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Marina Melo Cialdini

**Uma proposta de aprimoramentos para faixas de proficiência destinadas à
avaliação da pronúncia em um exame para professores de línguas
estrangeiras:**

um produto da análise dos seus critérios avaliativos e da pronúncia dos sons /θ/,
/ð/ e [ɫ] em falas de (futuros) professores de língua inglesa

São José do Rio Preto
2023

Marina Melo Cialdini

**Uma proposta de aprimoramentos para faixas de proficiência destinadas à
avaliação da pronúncia em um exame para professores de línguas
estrangeiras:**

um produto da análise dos seus critérios avaliativos e da pronúncia dos sons
/θ/, /ð/ e [ɬ] em falas de (futuros) professores de língua inglesa

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

São José do Rio Preto
2023

C565p

Cialdini, Marina Melo

Uma proposta de aprimoramentos para faixas de proficiência destinadas à avaliação da pronúncia em um exame para professores de línguas estrangeiras: : um produto da análise dos seus critérios avaliativos e da pronúncia dos sons //, /ð/ e [] em falas de (futuros) professores de língua inglesa / Marina Melo Cialdini. -- São José do Rio Preto, 2023

268 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

1. Avaliação. 2. Pronúncia. 3. Língua inglesa. 4. Proficiência oral. 5. EPPL. I.

Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Marina Melo Cialdini

**Uma proposta de aprimoramentos para faixas de proficiência destinadas à
avaliação da pronúncia em um exame para professores de línguas
estrangeiras:**

um produto da análise dos seus critérios avaliativos e da pronúncia dos sons
/θ/, /ð/ e [t] em falas de (futuros) professores de língua inglesa

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos,
junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e
Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio
Preto.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Prof^ª. Dr^a Camila Höfling
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Prof^ª. Dr^a Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
18 de maio de 2023

Ao Edson.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela oportunidade, pela confiança, pelo respeito, pela paciência, pela disponibilidade constante, pelos ensinamentos, por ter sido para mim o verdadeiro modelo de profissionalismo a ser seguido na carreira docente, e por ter me concedido o privilégio de continuar sendo sua orientanda de doutorado pelos próximos quatro anos.

À Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari, pelas valiosas sugestões de aprimoramentos para este trabalho no meu Exame de Qualificação, por ter aceitado compor a Comissão Examinadora desta defesa, e pelos ensinamentos nas suas disciplinas, os quais contribuíram significativamente para o meu aperfeiçoamento profissional.

À Profa. Dra. Solange Aranha, por ter aceitado compor o corpo suplente do Exame de Qualificação deste trabalho.

À Profa. Dra. Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva, pelas indicações de leituras e de um *workshop*, os quais tiveram papéis importantíssimos no delineamento desta pesquisa, e pelas úteis sugestões durante o meu Exame de Qualificação.

À Profa. Dra. Camila Sthéfanie Colombo, por ter compartilhado os seus arquivos de áudio e de transcrições do teste oral do EPPLÉ.

À Prof. Dra. Camila Höfling, por tantas sugestões de melhorias para este trabalho durante a minha sessão de debate no XIV SELin (2022) e no meu Exame de Qualificação, e por ter aceitado arguir o meu trabalho mais uma vez como membro da Comissão Examinadora desta defesa.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, pelas úteis contribuições no XIII SELin (2021), e pela disponibilidade em compor o corpo suplente da Comissão Examinadora da defesa desta dissertação.

À Profa. Dra. Paula Tavares Pinto, por ter aceitado compor o corpo suplente da Comissão Examinadora da defesa deste trabalho.

Aos servidores da Seção Técnica de Pós-Graduação, por terem sempre respondido as minhas dúvidas e atendido às minhas solicitações de forma solícita e eficiente.

À bibliotecária Gislaine de Lourdes Gameiro, pelo auxílio na revisão das referências bibliográficas desta dissertação.

Aos respondentes do questionário, pela disponibilidade e pelo interesse em participar da minha pesquisa.

Aos especialistas em avaliação, por terem gentilmente aceitado oferecer as suas contribuições a este estudo.

À Ana Claudia Martins, por ser a minha companheira nessa jornada, pelos conhecimentos compartilhados e pela demonstração de afeto no dia em que nos conhecemos pessoalmente.

À minha querida professora Caroline Alves Stecker, por ter me proporcionado uma atividade que tanto contribuiu para a manutenção da minha saúde física e mental.

Aos meus pais, Sheilah e Antonio, por compreenderem os meus longos períodos de ausência.

À Manhosa e à Lisa, por terem ficado ao meu lado durante todo o período de execução deste trabalho.

À Nininha (*in memoriam*), pela companhia constante, embaixo da minha mesa, durante os primeiros seis meses desta jornada.

Ao meu marido, Edson Carlos Cialdini, atribuo grande parte do mérito de ter chegado até aqui e o agradeço: pelo incentivo à minha candidatura no processo seletivo; pelo interesse (e pela paciência) com que me ouviu falando incessantemente sobre esta pesquisa nos últimos dois anos; por ter se dedicado sozinho a tarefas cotidianas que são de nossa conjunta responsabilidade para que eu pudesse me dedicar quase inteiramente a este projeto; por atribuir a mim capacidades intelectuais que vão muito além das minhas reais capacidades; e por ter me encorajado a reagir às circunstâncias impostas pela vida.

RESUMO

Este estudo teve como propósito sugerir aprimoramentos para os descritores das faixas de proficiência analíticas utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia” no teste oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras). Para tanto, foram conduzidos, em 53 amostras de desempenho oral de professores de língua inglesa em exercício e em formação, o exame da relevância dos critérios presentes nas referidas faixas de proficiência – a entoação para destacar palavras-chave no enunciado, a tonicidade nas palavras, e variações na produção de vogais e consoantes –, assim como a investigação dos padrões de produção dos segmentos /θ/, /ð/ e [t]. Esse material é referente a 29 gravações do teste oral do EPPL e a 24 gravações de aulas de uma disciplina de língua inglesa de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública paulista, nas quais os licenciandos apresentam seminários na língua alvo. O *software Phon* foi utilizado para a geração e para a análise dos dados das gravações. Os procedimentos metodológicos empregados neste trabalho o qualificam como um estudo de caso exploratório-descritivo, no qual realizou-se a triangulação de dados de naturezas qualitativa e quantitativa. Visando a obtenção de dados que viessem a contribuir para a confiabilidade das constatações alcançadas nesta investigação no tocante à relevância dos critérios avaliativos das faixas de proficiência supramencionadas, foram solicitados os pareceres de quatro especialistas em avaliação de línguas estrangeiras quanto à avaliação dos desempenhos orais dos licenciandos em Letras que apresentam seminários em uma disciplina de língua inglesa. Recorreu-se ainda a uma comparação entre os critérios presentes nas faixas de proficiência que foram objeto deste estudo aos critérios de avaliação dos aspectos correspondentes das faixas do *Common European Framework of Reference for Languages* (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) e dos exames do *Cambridge Assessment English*. Ademais, um questionário foi aplicado a sete professores de língua inglesa com o intuito de verificar as suas percepções sobre a pronúncia dos segmentos /θ/, /ð/ e [t]. Como resultado desta investigação, foi elaborada uma proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL, a partir da disposição homogênea dos seus critérios avaliativos. Com o objetivo de disponibilizar informações que auxiliem os examinadores na interpretação das faixas de proficiência reelaboradas, produziu-se um documento complementar, no qual apresentam-se os conceitos dos critérios propostos, bem como suas referências qualitativas e quantitativas.

Palavras-chave: Avaliação. Pronúncia. Língua inglesa. Proficiência oral. EPPL.

ABSTRACT

This study aimed at suggesting improvements in the descriptors of the analytic proficiency bands used to assess pronunciation in the EPPL (Proficiency Examination for Foreign Language Teachers) oral test. Accordingly, an analysis about the relevance of the criteria that is present in these proficiency bands – nuclear stress, lexical stress, and deviations in the production of consonant and vowel sounds –, and the investigation of the production patterns of the sounds /θ/, /ð/, and [t] were carried out in 53 oral production samples of in-service and pre-service English teachers. This material refers to 29 recordings of the EPPL oral test and to 24 recordings of English lessons in a Letters course of a public university located in the state of São Paulo, in which the undergraduates give presentations using the target language. The data from these recordings were processed and analysed with the software Phon. The research methodology is characterized as an exploratory-descriptive case study, in which quantitative and qualitative data were triangulated. Aiming at obtaining data that would contribute to the reliability of the findings that had been reached in respect of the relevance of the criteria of the aforementioned proficiency bands, four foreign language assessment specialists were invited to assess the oral production samples that pertain to the presentations of the Letters undergraduate students. Additionally, a comparison was carried out between the phonological aspects which are used as criteria for the assessment of pronunciation in the EPPL oral test, in the *Common European Framework of Reference for Languages* and in the *Cambridge Assessment English* proficiency bands. Furthermore, a questionnaire was administered to seven English teachers, in order to investigate their conceptions of the pronunciation of the segments θ/, /ð/, and [t]. This investigation resulted in a proposal of improvements for the analytic proficiency bands used to assess pronunciation in the EPPL oral test, in which the criteria are homogeneously presented. In addition, with the purpose of helping the examiners with the interpretation of the reformulated proficiency bands, a supplementary document was produced with the criteria definitions, as well as their qualitative and quantitative references.

Keywords: Assessment. Pronunciation. English. Oral proficiency. EPPL.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Círculo vicioso de aspectos insatisfatórios que afetam o ensino da LI e a formação de professores no Brasil	20
Figura 2 - Efeitos esperados da aplicação do EPPL no ciclo de baixa proficiência linguística descrito por Consolo (2008; 2017)	21
Figura 3 - A escala de proficiência analítica utilizada na avaliação dos desempenhos orais no EPPL	41
Figura 4 - A Árvore de Decisão de Desempenho do aspecto “pronúncia”, elaborada por Oliveira (2021a)	44
Figura 5 - A competência do professor de língua estrangeira.....	47
Figura 6 - Representação da noção técnica de proficiência	48
Figura 7 - A articulação das características da proficiência oral do professor de língua estrangeira	49
Figura 8 - O posicionamento da língua durante a produção das consoantes fricativas /θ/ e /ð/ no inglês britânico	50
Figura 9 - O posicionamento da língua durante a produção das consoantes fricativas /θ/ e /ð/ no inglês americano	50
Figura 10 - Processo de assimilação progressiva, no qual /ð/ passar a ter o som de [d]	52
Figura 11 - Representação da semelhança acústica entre as fricativas /θ/ e /f/	52
Figura 12 - A produção da consoante lateral /l/ e do seu alofone [ɫ]	57
Figura 13 - A articulação secundária na produção da consoante lateral velarizada [ɫ], segundo Sproat e Fujimura (1993)	58
Figura 14 - A delimitação geográfica do <i>General American English</i>	66
Figura 15 - A triangulação de dados nesta investigação	84
Figura 16 - A triangulação de pareceres de avaliadores nesta investigação	85

Figura 17 - A interação das diferentes fontes de dados nesta investigação	86
Figura 18 - Tela inicial do <i>software</i> CLAN	92
Figura 19 - Tela inicial do <i>software</i> Phon	93
Figura 20 - Imagem de uma janela de trabalho do <i>software</i> Phon	97
Figura 21 - Exemplo de um trecho de uma transcrição de uma amostra de desempenho oral no <i>software</i> Phon	101
Figura 22 - Exemplo de parte de um relatório sobre a produção do som /θ/, emitido no <i>software</i> Phon	102
Figura 23 - Síntese das etapas e dos procedimentos para a geração dos dados em cada amostra de desempenho oral	104
Figura 24 - Síntese das etapas e dos procedimentos para a análise de dados	104
Figura 25 - As pastas compartilhadas com os especialistas em avaliação na plataforma <i>Google Drive</i>	106
Figura 26 - Exemplo do interior de uma pasta compartilhada com um especialista em avaliação de línguas estrangeiras	107
Figura 27 - Representação da divisão dos desempenhos em satisfatórios e insatisfatórios e suas respectivas subdivisões	131

Gráficos

Gráfico 1 - A produção do som /θ/ nas amostras de desempenho do teste oral do EPPL	113
Gráfico 2 - A produção do som /ð/ nas amostras de desempenho do teste oral do EPPL	114
Gráfico 3 - A produção do som [t] nas amostras de desempenho do teste oral do EPPL	115
Gráfico 4 - A produção do som /θ/ nas amostras de desempenho oral de alunos de um curso de Letras	121
Gráfico 5 - A produção do som /ð/ nas amostras de desempenho oral de alunos de um curso de Letras	122
Gráfico 6 - A produção do som [t] nas amostras de desempenho oral de alunos de um curso de Letras	123
Gráfico 7 - A produção do som /θ/ nas amostras de desempenho do teste oral do EPPL e de alunos de um curso de Letras	127
Gráfico 8 - A produção do som /ð/ nas amostras de desempenho do teste oral do EPPL e de alunos de um curso de Letras	128
Gráfico 9 - A produção do som [t] nas amostras de desempenho do teste oral do EPPL e de alunos de um curso de Letras	129
Gráfico 10 - A produção do som /θ/ de acordo com o nível de proficiência	138
Gráfico 11 - A produção do som /ð/ de acordo com o nível de proficiência	139
Gráfico 12 - A produção do som [t] de acordo com o nível de proficiência	140

Quadros

Quadro 1 - Os seis aspectos fundamentais que devem caracterizar os exames de proficiência, segundo Bachman e Palmer (1996)	32
Quadro 2 - Especificações do teste oral do EPPLÉ	36
Quadro 3 - A escala de proficiência holística utilizada para a avaliação dos desempenhos orais no EPPLÉ	38
Quadro 4 - Glossário dos termos utilizados na caracterização das escalas de proficiência do teste oral do EPPLÉ	42
Quadro 5 - <i>Functional Load</i> de pares mínimos envolvendo os fonemas /θ/ e /ð/	78
Quadro 6 - Códigos utilizados nas transcrições	98
Quadro 7 - Divergências entre esta investigação e o trabalho de Oliveira (2021a) na avaliação de onze desempenhos orais de candidatos ao EPPLÉ	118
Quadro 8 – Desvios segmentais produzidos isoladamente que poderiam comprometer a inteligibilidade	132
Quadro 9 – Síntese dos critérios característicos de cada faixa de proficiência	134
Quadro 10 - Considerações preliminares para o aprimoramento das faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLÉ	134
Quadro 11 - Comparação entre a classificação inicial e a classificação pós-triangulação dos desempenhos orais avaliados nesta investigação	136
Quadro 12 - Comparações entre as classificações atribuídas às amostras do Grupo 1 por esta pesquisadora e pelos especialistas 1 e 3	144
Quadro 13 - Comparações entre as classificações atribuídas às amostras do Grupo 2 por esta pesquisadora e pelos especialistas 2 e 4	150
Quadro 14 - Comparação entre a classificação pós-triangulação e a classificação final dos desempenhos orais dos alunos da disciplina “Língua Inglesa”	156
Quadro 15 - As observações dos especialistas em avaliação em relação aos descritores das faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPLÉ	158

Quadro 16 - Comparação dos critérios de avaliação da pronúncia nas faixas analíticas do teste oral do EPPE, no CEFR e nos exames do <i>Cambridge Assessment English</i>	166
Quadro 17 - Descrição da articulação do som /θ/ pelos respondentes do questionário	177
Quadro 18 - Descrição da articulação do som /ð/ pelos respondentes do questionário	178
Quadro 19 - Descrição da articulação do som [t] pelos respondentes do questionário	179
Quadro 20 – Índices percentuais de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] de acordo com a forma padrão em cada nível de proficiência, gerados após o procedimento de triangulação	182
Quadro 21 – Proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPE	185
Quadro 22 – Proposição de um guia para a interpretação das faixas de proficiência	186

Tabelas

Tabela 1 - As substituições dos sons /θ/, /ð/ e [t] em localidades onde a LI é língua corrente	69
Tabela 2 - O <i>Lingua Franca Core</i> , de Jenkins (2000)	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAVE – *African American Vernacular English*

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*

CLAN – *Computerized Language Analysis*

CPE – *Certificate of Proficiency in English*

EBBs – *Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*

EE – *Estuary English*

ENAPLE-CCC – Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências

EPPLE – Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira

FCE – *First Certificate in English*

FL – *Functional Load*

GAE – *General American English*

ILF – Inglês como língua franca

IPA – *International Phonetic Alphabet*

LFC – *Lingua Franca Core*

LE – língua estrangeira

LI – língua inglesa

L2 – segunda língua

MG – Minas Gerais

N/A – Não aplicável

RP – *Received Pronunciation*

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCLA – *University of California, Los Angeles*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Organização da dissertação	25
2	CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1	A avaliação da proficiência de línguas estrangeiras: uma revisão terminológica	29
2.2	O EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)	35
2.2.1	O trabalho de Oliveira (2021a)	43
2.3	A proficiência oral do professor de língua estrangeira como manifestação das suas competências linguístico-comunicativas	46
2.4	Características e particularidades dos sons /θ/ e /ð/	49
2.5	A produção das fricativas interdentais /θ/ e /ð/ por aprendizes brasileiros	53
2.6	Características e particularidades do som [ɬ]	56
2.7	A produção da consoante lateral velarizada [ɬ] por aprendizes brasileiros	59
2.8	A pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] no inglês britânico	62
2.9	A pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] no inglês americano	65
2.10	A pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] em outras variantes da língua inglesa	67
2.11	A noção de marcação	69
2.12	Definições de “inteligibilidade” e “compreensibilidade”	71
2.13	O <i>Lingua Franca Core</i> , de Jenkins (2000): um estudo sobre a inteligibilidade da língua inglesa	73
2.14	A classificação da inteligibilidade de aspectos segmentais segundo o Princípio <i>Functional Load</i>	78
2.15	O capítulo em resumo	79
3	CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA	82
3.1	Natureza da pesquisa	82
3.2	Geração e análise de dados das gravações	87
3.2.1	As amostras de desempenho do teste oral do EPPL: contexto e participantes da pesquisa	87

3.2.2	As amostras de falas de licenciandos em Letras: contexto e participantes da pesquisa	89
3.2.3	O percurso metodológico: <i>softwares</i> , procedimentos e etapas	91
3.3	Os pareceres de especialistas em avaliação de línguas estrangeiras: contexto e participantes da pesquisa	105
3.4	O questionário: contexto e participantes da pesquisa	107
3.5	O capítulo em resumo	109
4	CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	111
4.1	Resultados da análise dos dados das amostras de desempenho do teste oral do EPPL e discussão	112
4.1.1	Resultados da análise da produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ]	112
4.1.2	Resultados da análise dos aspectos referentes aos critérios de avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL	116
4.2	Resultados da análise dos dados das gravações de aulas de uma disciplina de LI de um curso de Letras e discussão	120
4.2.1	Resultados da análise da produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ]	121
4.2.2	Resultados da análise dos aspectos referentes aos critérios de avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL	124
4.3	Triangulação dos dados obtidos nas amostras de desempenho oral	126
4.4	Os pareceres dos especialistas em avaliação	141
4.4.1	A avaliação dos desempenhos orais	142
4.4.2	Ponderações dos especialistas em avaliação sobre as faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL	157
4.5	Os critérios de avaliação da pronúncia: as faixas analíticas do teste oral do EPPL em comparação com o CEFR e com as faixas dos testes orais do <i>Cambridge Assessment English</i>	162
4.6	Resultados da análise dos dados do questionário e discussão	173
4.7	Conclusão	181
4.8	O capítulo em resumo	188

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
	REFERÊNCIAS	197
	ANEXOS	208
	Anexo A – CEFR: Qualitative Features of Spoken Language (Phonology)	208
	Anexo B – Cambridge Assessment pronunciation bands (analytical scale)	210
	APÊNDICES	212
	Apêndice A – Informações sobre as amostras de desempenho do teste oral do EPPLE	212
	Apêndice B – Informações sobre as amostras de desempenho oral de alunos de uma disciplina de LI de um curso de Letras	213
	Apêndice C – Quadros elaborados para a análise dos desempenhos orais, com base nos critérios presentes nas faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLE	214
	Apêndice D – Síntese da análise das amostras de desempenho do teste oral do EPPLE, incluindo uma comparação com o trabalho de Oliveira (2021a)	237
	Apêndice E – Síntese da análise das amostras de desempenho oral de alunos de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras	239
	Apêndice F – Desempenhos satisfatórios	241
	Apêndice G – Desempenhos insatisfatórios	245
	Apêndice H – Instruções e informações relevantes aos especialistas em avaliação	248
	Apêndice I – Documento compartilhado com os especialistas em avaliação	250
	Apêndice J – O questionário	255
	Apêndice K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	260
	Apêndice L – Detalhamento das respostas do questionário	261

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

A avaliação da proficiência de uma língua estrangeira (doravante LE) consiste na inferência acerca do nível de competência de um candidato de fazer uso da língua em uma situação futura (McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2000).

Para a mensuração de níveis de proficiência linguística, são utilizadas escalas de proficiência nas quais são descritos os aspectos específicos – os critérios – aos quais os examinadores devem se atentar durante a observação do desempenho de um candidato.

Isto posto, a elaboração de escalas de proficiência para a avaliação de desempenhos orais, consiste, em linhas gerais, na tentativa de se definir objetivamente o que significa falar uma LE em um determinado contexto a partir do estabelecimento de parâmetros que guiarão o processo avaliativo. Utiliza-se a palavra “tentativa” nesta exemplificação devido aos desafios enfrentados pelos especialistas em avaliação durante a elaboração desses instrumentos. Discernir qual informação será incluída nos descritores e garantir que essas informações serão interpretadas correta e consistentemente pelos examinadores são apontadas por Harding (2017) como duas dificuldades inerentes ao processo de construção de escalas de proficiência.

Uma revisão bibliográfica conduzida por Fulcher (1994) aponta que há pouco consenso entre os autores da área de avaliação de LEs no que concerne a qualidade e a quantidade das informações que devem constar em escalas de proficiência. Enquanto alguns estudiosos, de acordo com o referido autor, defendem que as escalas sejam produzidas com o máximo de detalhamento, outros postulam que a sua apresentação seja o mais concisa possível.

Segundo Bachman (1990), uma interpretação válida da classificação atribuída a um desempenho em um exame de proficiência depende do quão adequada tenha sido estabelecida a associação entre o nível de proficiência e as habilidades as quais desejam-se que ela represente. Considerando o papel fundamental dos descritores de escalas de proficiência no estabelecimento dessa associação, este trabalho justifica-se pela necessidade de se analisar a confiabilidade dos descritores de uma escala de proficiência utilizada para a avaliação da produção oral de candidatos ao EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras).

O EPPL foi criado diante das lacunas na formação de professores de LEs no contexto brasileiro. Almeida Filho (1992), ao refletir sobre esse problema, afirma ser comum que os egressos dos cursos de Licenciatura em Letras não tenham as capacidades linguísticas e teórico-pedagógicas necessárias para exercer a sua função como professores de LE de forma satisfatória. No que concerne o professor de LI, especificamente, observa-se um escasso

conhecimento dos aspectos fonético-fonológicos da língua, assim como um sentimento de insegurança de ter de exercer a sua função sem ter desenvolvido as competências comunicativas necessárias durante a sua formação (POW, 2018).

Também podemos responsabilizar o sistema educacional brasileiro pelo escasso conhecimento fonológico do professor de LI: há uma tendência que prioriza a leitura nas aulas de LI em detrimento da compreensão e da produção oral. Como consequência, a maioria dos futuros professores de escolas de educação básica ingressa nos cursos de Letras sem possuir a proficiência oral necessária para o exercício da sua função e tampouco a adquirem durante a graduação. Assim, muitos desses alunos licenciam-se sem ter alcançado um nível satisfatório de proficiência oral para ensinar a LI, perpetuando, segundo Consolo (2008; 2017), um círculo vicioso em nosso sistema educacional. Uma ilustração desse raciocínio encontra-se na figura 1, a seguir.

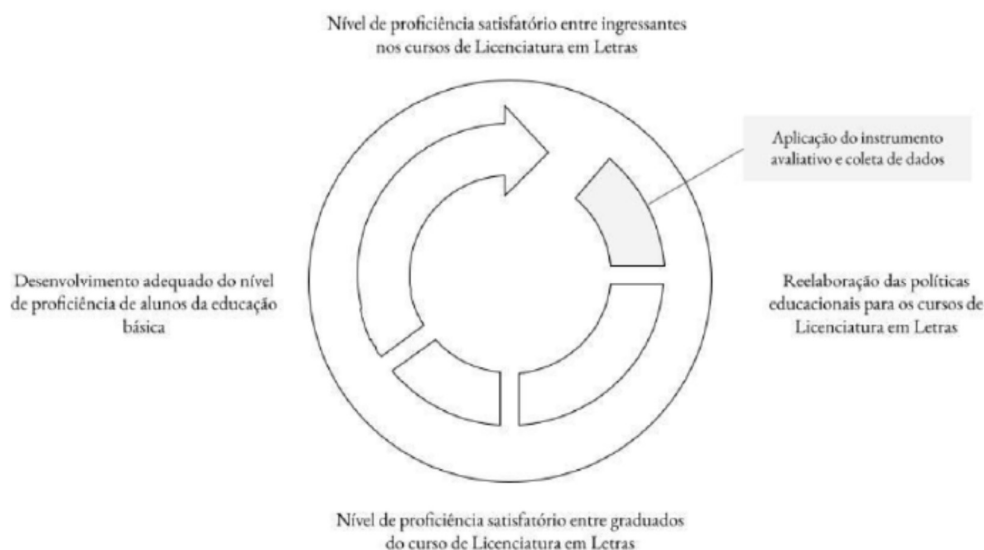
Figura 1: Círculo vicioso de aspectos insatisfatórios que afetam o ensino da LI e a formação de professores no Brasil



Fonte: Consolo (2017, p. 64); Baffi Bonvino (2010, p.14, adaptado de Consolo, 2008).

Diante desse cenário, o EPPL tem como objetivos impactar as políticas educacionais que norteiam os cursos de Letras e pautar critérios de contratação de professores no contexto brasileiro (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014), de modo que possa reverter os efeitos do círculo vicioso de baixa proficiência do professor de LI (CONSOLO, 2008; 2017). Uma representação visual dos efeitos esperados da implementação do EPPL no Brasil é disponibilizada na figura 2, a seguir.

Figura 2: Efeitos esperados da aplicação do EPPL no ciclo de baixa proficiência linguística descrito por Consolo (2008; 2017)



Fonte: Oliveira (2021a, p. 19).

O EPPL se propõe a aferir a proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica do professor de LE pré-serviço e em exercício nas quatro habilidades linguísticas: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Por se tratar de um instrumento avaliativo que se encontra em fase de desenvolvimento, trabalhos visando o seu aperfeiçoamento são constantemente desenvolvidos pelos membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC (Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências). Almeja-se, portanto, que o EPPL se torne um exame de abrangência nacional (COLOMBO, 2019).

Para a avaliação da proficiência oral dos candidatos ao EPPL, os examinadores contam com duas escalas de proficiência: uma escala holística (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014) e uma escala analítica (OLIVEIRA, 2021a). Nas escalas holísticas, como a própria denominação indica, o processo avaliativo é conduzido com base nas impressões gerais dos desempenhos. Desse modo, os níveis de proficiência são caracterizados por informações abrangentes, porém focalizadas em aspectos salientes da produção oral (HILL; STORCH, 1994; OLIVEIRA, 2021a). Logo, a utilização desse tipo de escala consiste na atribuição de um único conceito de proficiência.

Nas escalas analíticas, por sua vez, os componentes da proficiência linguística são apresentados separadamente, ou seja, como categorias que são avaliadas de forma

independente. A fim de exemplificação, na escala analítica utilizada para a avaliação dos desempenhos orais no EPPL, os diferentes aspectos da fala (“pronúncia”, “fluência”, “precisão gramatical”, “precisão do vocabulário” e “metalinguagem e conhecimento específico”) são avaliados separadamente. Sendo assim, é possível que conceitos distintos sejam atribuídos a cada um desses aspectos.

A escala de proficiência analítica utilizada para a avaliação dos desempenhos orais no EPPL foi recentemente desenvolvida por Oliveira (2021a) por meio do emprego de uma metodologia baseada em perguntas binárias e em árvores de decisão de desempenho. Essa metodologia, cuja descrição é disponibilizada na subseção 2.2.1 desta dissertação, foi aplicada pelo pesquisador a um conjunto de amostras de desempenho do teste oral do EPPL. Ao concluir o seu trabalho, Oliveira (2021a) aponta que os critérios avaliativos presentes na escala por ele elaborada carecem de validação e, portanto, recomenda que estudos futuros os discutam quanto à sua relevância para a delimitação dos níveis de proficiência. Por conseguinte, o presente estudo pretende contribuir para a revisão dos descritores da escala de proficiência analítica utilizada para a avaliação dos desempenhos orais no EPPL em vista dos encaminhamentos propostos pelo seu elaborador.

Esta investigação é conduzida no âmbito do conjunto de faixas referentes ao aspecto “pronúncia” na escala de proficiência produzida por Oliveira (2021a). Focaliza-se, portanto, na análise dos critérios de avaliação estabelecidos pelo autor na caracterização das faixas de proficiência – a saber, a entoação para destacar elementos importantes no enunciado, a tonicidade nas palavras e a variação na produção de vogais e consoantes –, assim como na análise de três sons específicos da LI – a saber, os segmentos /θ/, /ð/ e [ɫ].

Os sons /θ/ e /ð/ – “fricativa interdental desvozeada” e “fricativa interdental vozeada”, respectivamente – são inexistentes no inventário fonológico da língua portuguesa (PAGOTO DE SOUZA, 2012), enquanto o som [ɫ] – consoante lateral velarizada – é existente no português europeu e em apenas alguns dialetos do sul do Brasil (COLLISCHONN; QUEDNAU, 2009). A escolha por analisar a produção dos segmentos em questão concomitantemente à análise dos critérios avaliativos presentes nas faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL fundamenta-se em uma motivação pessoal da pesquisadora responsável por este trabalho. Ao longo dos anos em que ministrou aulas de LI, esta pesquisadora se atentou à existência de dificuldades e de padrões variáveis de produção dos referidos segmentos em falas de alunos e de colegas de profissão. Essa tendência é corroborada por estudos anteriores, nos quais detectaram-se as substituições de /θ/, /ð/ e [ɫ] por [f] ou [t], [d] e [w], respectivamente (REIS, 2006; LEITÃO, 2007; TREVISOL, 2010;

BARATIERI; 2006; RODRIGUES, 2014; SOUZA, 2010; HAHN, 2010), tanto entre aprendizes quanto entre professores de LI no contexto brasileiro. Interessantemente, essas substituições não são vistas por Jenkins (2000) como fontes de ininteligibilidade e são, do mesmo modo, recorrentes em variantes da LI, conforme o arcabouço teórico apresentado nesta dissertação.

O fato de se tratarem de sons com articulação complexa para aqueles que possuem o português brasileiro como língua materna justifica a relevância da sua análise nesta investigação quanto às suas implicações para a proficiência oral do professor de LI e, por conseguinte, para a revisão dos critérios de avaliação das faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a).

Frente ao exposto, o objetivo geral desta investigação é sugerir aprimoramentos para os descritores das faixas de proficiência analíticas utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia” no teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a). Como objetivos específicos, têm-se: (i) o exame da relevância dos critérios propostos por Oliveira (2021a) para a delimitação dos níveis de proficiência nas faixas analíticas do aspecto “pronúncia”; e (ii) a investigação dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t].

Diante desses objetivos, o presente estudo é norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Em que medida a análise dos critérios de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] em falas de (futuros) professores de LI poderia contribuir para o aprimoramento das faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL?
2. Como se caracterizaria uma proposta de (re)delimitação dos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL, resultante da avaliação de desempenhos orais de (futuros) professores de LI?

Para que os objetivos propostos fossem alcançados, realizou-se a avaliação de cinquenta e três amostras de desempenho oral de (futuros) professores de LI. Foram analisados, especificamente, os aspectos das suas falas que correspondem aos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” no teste oral do EPPL – a saber, a entoação para destacar elementos importantes no enunciado, a tonicidade das palavras e a variação na produção de vogais e consoantes –, assim como os padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t]. A título de enriquecimento dos dados obtidos no tocante à produção dos sons /θ/, /ð/ e [t], esta investigação

conta com a aplicação de um questionário a sete professores de LI, cujo propósito é a investigação das suas concepções quanto à pronúncia e ao ensino dos sons em questão.

As amostras de desempenho oral analisadas nesta investigação situam-se em dois *corpora*:

- (i) 29 gravações do teste oral do EPPLÉ, referentes à aplicação do exame em 2015 e em 2017. O tempo de duração de cada amostra varia de quatro a oito minutos.
- (ii) 24 gravações de aulas de uma disciplina intitulada “Língua Inglesa” da grade curricular de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública localizada no interior do estado de São Paulo, ministradas entre os anos 2020 e 2021 a três turmas que cursavam o último ano do referido curso. Nos trechos selecionados para análise, cuja duração varia entre vinte e trinta minutos, os licenciandos apresentam seminários na língua-alvo.

Para a elaboração da escala de proficiência analítica para o teste oral do EPPLÉ, Oliveira (2021a) fez uso das mesmas amostras de desempenho oral que pertencem ao *corpus* (i) desta investigação, dentre as quais dezenove foram utilizadas para a elaboração das faixas referentes ao aspecto “pronúncia”. Enquanto a análise de Oliveira (2021a) se concentrou em apenas um trecho dessas amostras – referente à tarefa 5 do teste oral do EPPLÉ –, devido a uma limitação da metodologia empregada em seu trabalho, considera-se, nesta investigação, o tempo total de duração das gravações.

A decisão de utilizar um segundo *corpus* de análise justifica-se, primeiramente, por um dos encaminhamentos a estudos futuros sugeridos por Oliveira (2021b), segundo o qual a consideração de um número maior de amostras poderia conferir maior confiabilidade aos resultados de trabalhos que se propusessem a revisar os descritores da escala de proficiência elaborada em seu trabalho. Ademais, a consideração das gravações desse segundo *corpus* se faz relevante nesta investigação devido ao contexto no qual elas se situam. As apresentações de seminários são representativas da realidade de sala de aula na qual os licenciandos atuarão, além configurarem uma situação avaliativa, uma vez que esses (futuros) professores têm o seu desempenho oral avaliado pelo professor da disciplina.

O tratamento das amostras de desempenho oral nesta investigação – segmentação, transcrição e análise dos critérios relevantes da produção oral – é realizado por meio da utilização do *software Phon* (HEDLUND; ROSE, 2020; ROSE; MACWHINNEY, 2014; ROSE, 2020). Informações detalhadas acerca do trabalho realizado no âmbito desse *software*,

bem como os procedimentos empregados em cada etapa de geração e de análise dos dados nesta investigação são disponibilizados no segundo capítulo desta dissertação, destinado à apresentação da metodologia da pesquisa.

A apreciação da relevância dos critérios avaliativos propostos por Oliveira (2021a) para a delimitação das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” é realizada, nesta investigação, a partir do procedimento de triangulação, momento em que são correlacionados os dados obtidos por meio da avaliação das amostras de desempenho oral aos descritores das referidas faixas de proficiência.

Visando a obtenção de evidências que ratificassem e complementassem as constatações alcançadas por esta pesquisadora por meio da triangulação de dados, foram solicitados os pareceres de quatro experientes especialistas em avaliação da LI com relação à avaliação das amostras de desempenho oral pertencentes ao segundo *corpus* analisado nesta investigação. Segundo Oliveira (2021a), a solicitação de opiniões de especialistas em avaliação, assim como a documentação de eventuais discrepâncias entre avaliadores podem desempenhar um papel importante na revisão da escala de proficiência desenvolvida em seu estudo e, consequentemente, podem resultar em sugestões de aprimoramentos para os seus descritores.

Esta investigação, portanto, representa uma continuidade e uma ampliação do trabalho de Oliveira (2021a), tendo em vista os encaminhamentos por ele propostos diante das limitações da sua investigação.

1.1 Organização da dissertação

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco partes. Nesta primeira parte, foram apresentados os elementos introdutórios à investigação: a descrição do tema da pesquisa, as justificativas pela sua escolha, assim como a sua relevância para a área da Linguística Aplicada. Desse modo, foram apresentados os objetivos do EPPL e seu caráter primordial na busca de melhorias para a proficiência oral do professor de LI e para a formação de professores no contexto brasileiro. Ademais, apresentaram-se, na introdução, os objetivos e as perguntas de pesquisa norteadoras deste estudo.

O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasa esta investigação. Na primeira seção, são explicitados os conceitos relevantes para os estudos da avaliação da proficiência de LEs. Na seção seguinte, são fornecidas informações detalhadas sobre o EPPL, com ênfase na descrição das tarefas do seu teste oral e na descrição das duas escalas de proficiência utilizadas para a avaliação dos desempenhos orais dos candidatos ao referido

instrumento avaliativo – a escala holística e a escala analítica –, seguidas de uma explanação acerca das diferenças entre os dois tipos de escalas. Na subseção 2.2.1, discorre-se sobre o trabalho de Oliveira (2021a), com ênfase na metodologia por ele adotada para o desenvolvimento da escala de proficiência analítica para o teste oral do EPPL. Com o objetivo de apresentar subsídios que justifiquem as tarefas presentes no teste oral do EPPL, a terceira seção aborda as competências inerentes ao exercício da função de professor de LE, assim como as particularidades da proficiência linguística desse professor. As seções subsequentes dedicam-se a expor as características sobre a produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] a partir da apresentação de conceitos pertinentes do campo da Fonética e da Fonologia, e a discorrer sobre os padrões de realização desses sons em variantes do inglês britânico e do inglês americano, assim como em outras variantes e localidades nas quais a LI também é língua corrente. Ademais, são apresentados estudos que analisaram a produção desses sons em falas de aprendizes e professores brasileiros de LI. Posteriormente, aborda-se a noção de marcação fonológica como explicação às substituições comumente realizadas aos sons em questão. Por fim, discute-se sobre os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade, seguidos da apresentação da perspectiva da fonologia do Inglês como Língua Franca (JENKINS, 2000) e da inteligibilidade de aspectos segmentais segundo o princípio *Functional Load*.

O segundo capítulo se refere à metodologia da pesquisa. Nesta parte, objetiva-se descrever a natureza da investigação ora proposta e apresentar informações – tais como os *softwares* utilizados, os contextos e os participantes da pesquisa e os procedimentos empregados em cada etapa da geração e da análise dos dados – no tocante às amostras de desempenho oral, aos especialistas em avaliação de LEs convidados a contribuir com este estudo, e a um questionário aplicado a professores de LI em exercício.

O terceiro capítulo tem como objetivo detalhar os procedimentos empregados durante a análise dos dados e discorrer sobre os resultados obtidos. Primeiramente, essas informações são apresentadas no âmbito de cada *corpus* referente às amostras de desempenho oral. Em seguida, esses dados são correlacionados às faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a) por meio da triangulação, procedimento este que originará considerações preliminares sobre a relevância dos critérios presentes nas referidas faixas de proficiência. Na sequência, são comparadas, por meio de uma análise qualitativa, as classificações atribuídas por quatro especialistas em avaliação e as classificações atribuídas por esta pesquisadora às amostras de desempenho oral de um dos *corpora* analisado nesta investigação. Objetivando um enriquecimento acerca dos aprimoramentos a serem sugeridos para as faixas de proficiência supracitadas, é realizada, na seção subsequente, uma comparação

entre os critérios estabelecidos por Oliveira (2021a) na caracterização do aspecto “pronúncia” com os critérios que qualificam aspectos correspondentes no CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages* ou “Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas”) e nas faixas utilizadas para a avaliação dos desempenhos orais nos exames do *Cambridge Assessment English*. Logo depois, são analisados os dados obtidos por meio da aplicação de um questionário a sete professores de LI, cujo propósito é investigar as suas percepções sobre os segmentos /θ/, /ð/ e [ɬ]. A última seção desse capítulo, por sua vez, traz as respostas às perguntas norteadoras desta investigação.

A última parte desta dissertação tenciona trazer, a partir de uma síntese dos resultados obtidos, considerações finais sobre a pesquisa, que por sua vez consistirão nas suas contribuições e limitações, assim como em encaminhamentos para estudos futuros.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os pilares teóricos que alicerçam esta investigação. Conduziu-se uma revisão crítica de teorias das áreas da avaliação de LEs, da Fonética e Fonologia e da inteligibilidade no tocante à pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ʃ], cujos conceitos e reflexões relevantes para este trabalho são apresentados ao longo deste capítulo. Esta revisão teórica encontra-se dividida nos seguintes temas: uma revisão terminológica sobre a avaliação da proficiência de LEs; informações sobre o teste oral do EPPL e a apresentação das suas escalas de proficiência: a escala holística e a escala analítica, com foco nesta última e no trabalho responsável pela sua elaboração; as particularidades da proficiência do professor de LE; as características articulatórias dos sons /θ/, /ð/ e [ʃ] em diferentes variantes da LI; estudos sobre a análise da produção dos sons /θ/, /ð/ e [ʃ] em falas de brasileiros; a noção de marcação fonológica; e discussões sobre a inteligibilidade na produção dos sons focalizados neste estudo à luz dos estudos de Jenkins (2000) e do princípio *Functional Load*.

2.1 A avaliação da proficiência de línguas estrangeiras: uma revisão terminológica

A avaliação é uma prática central da vida social que embasa processos de tomadas de decisões (McNAMARA, 2000). São várias as situações nas quais somos avaliados: em entrevistas de emprego, em aplicações de vistos para países estrangeiros, na obtenção de uma carteira de motorista, em consultas médicas, por exemplo. Contudo, é comum que o termo “avaliação” seja associado somente à prática que se desenrola no ambiente escolar, uma vez que nesse contexto ela é conduzida de forma mais explícita.

A avaliação escolar é muitas vezes caracterizada, sobretudo, como um mero instrumento autoritário, disciplinador, classificatório e, portanto, pouco inclusivo, cuja função principal é dar notas, com enfoque na promoção do aluno para o ano letivo seguinte (SCARAMUCCI, 1999/2000; LUCKESI, 2008). Essa prática tradicional de avaliação, denominada “avaliação somativa” ou “avaliação da aprendizagem”, é definida por Luckesi (2008, p. 9) como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Nessa perspectiva, a avaliação de uma LE, por exemplo, é elaborada com base em um conteúdo gramatical apresentado aos alunos em uma regularidade bimestral, semestral e/ou anual, com foco no produto da aprendizagem. De outro modo, a avaliação somativa ocorre *após* o processo de ensino, sendo, portanto, vinculada a um conteúdo ensinado.

Em contrapartida, a proposta de “avaliação formativa” caracteriza uma prática que se desenrola *durante* o processo de ensino. Nessa perspectiva, evidências do progresso dos alunos são coletadas para que sejam utilizadas em tomadas de decisões no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, conforme nos dizem Black e William (2009), embasados em contribuições de diversos autores. Ainda segundo Black e William (2009), é importante que os alunos não tenham papel exclusivamente passivo nesse processo. Para isso, a abordagem do professor consiste em fornecer *feedback* aos alunos acerca dos seus resultados, bem como compartilhar e esclarecer os critérios que embasam o processo de ensino (BLACK; WILLIAM, 2009). Embora se distingam por terem objetivos distintos e por fazerem uso dos resultados de diferentes maneiras, ambas as perspectivas avaliativas supracitadas podem valer-se, muitas vezes, do mesmo instrumento avaliativo.

Ao contrário da avaliação no contexto escolar, a avaliação da proficiência de uma LE se relaciona ao uso futuro da língua (McNAMARA, 2000; SCARAMUCCI, 2000). Em outras palavras, na avaliação da proficiência de uma LE infere-se a capacidade do candidato de fazer uso da língua em uma situação futura. Sendo assim, são distintas as bases que alicerçam os instrumentos avaliativos em cada um desses contextos. Segundo Scaramucci (2000, p. 15), enquanto a avaliação escolar é elaborada com base no currículo, a avaliação da proficiência de uma LE “tem um compromisso com o construto teórico e [...] tem suas especificações definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo [...]”.

O construto é definido por McNamara (2000) como a habilidade ou característica que subjaz o que é avaliado e, nas palavras de Bachman e Palmer (1996, p. 21)¹, como “a definição específica de uma habilidade que embasa um determinado instrumento ou tarefa avaliativa e a interpretação da pontuação oriunda dessa avaliação”². Trata-se, portanto, de uma abstração que não pode ser observada diretamente e, como efeito, precisa ser operacionalizada (QUEVEDO-CAMARGO, 2021).

Operacionalizar o construto no contexto de avaliação da proficiência de uma LE significa definir aquilo que será avaliado, assim como a forma como esse aspecto será mensurado (QUEVEDO-CAMARGO, 2021), ou seja, os aspectos que definem o que significa falar uma LE fundamentam a interpretação de uma escala de pontuação utilizada para avaliar os desempenhos em um exame de proficiência. Desse modo, os critérios

¹ Todas as traduções presentes neste trabalho são de responsabilidade desta pesquisadora.

² No original: “we can consider a *construct* to be the specific definition of an ability that provides the basis for a given test or test task and for interpreting scores derived from this task” (BACHMAN; PALMER, 1996, p. 21).

presentes nos descritores de faixas de proficiência representam a materialização do construto, resultante da sua operacionalização (OLIVEIRA, 2021a). No caso do teste oral do EPPL, os critérios de avaliação presentes nos descritores de ambas as suas escalas de proficiência refletem a competência linguístico-comunicativo-pedagógica que é esperada do professor de LI no âmbito de cada faixa de proficiência, para o uso futuro da língua no contexto de ensino. Ambas as escalas de proficiência utilizadas para a avaliação dos desempenhos orais no EPPL são apresentadas em detalhes na seção 2.2.

Bachman (1990) aponta para a necessidade de que a operacionalização do construto seja feita teoricamente e empiricamente. O autor postula que a definição do construto com base em perspectivas teóricas seja feita de forma precisa, ou seja, livre de ambiguidades. Já a operacionalização do construto de forma empírica, segundo o mesmo autor, é importante para que a sua definição teórica seja associada ao desempenho observável. Logo, é no processo de operacionalização do construto que se estabelece como será aferida a medida em que o construto se encontra presente nos desempenhos avaliados. No entanto, Bachman e Palmer (1996) acrescentam que é essencial que se tenham evidências comprobatórias acerca das interpretações que são feitas com base na atribuição de uma pontuação aos desempenhos avaliados. Em outras palavras, é necessário que sejam coletadas evidências que comprovem que a escala de pontuação utilizada realmente reflète as habilidades linguísticas que os especialistas almejam avaliar (BACHMAN; PALMER, 1996), processo esse que configura a *validação do construto*.

Nesse seguimento, Bachman e Palmer (1996) discorrem sobre seis aspectos fundamentais que devem caracterizar os exames de proficiência, os quais são apresentados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Os seis aspectos fundamentais que devem caracterizar os exames de proficiência, segundo Bachman e Palmer (1996)

Aspecto	Definição
Validade de construto	“Se refere à medida em que podemos interpretar a pontuação como indicativa da(s) habilidade(s) ou do(s) construto(s) o(s) qual(is) deseja(m)-se aferir” ³ .
Confiabilidade	Está relacionada à consistência do instrumento avaliativo.
Autenticidade	Se relaciona à equivalência entre as tarefas que os candidatos desempenham em um exame de proficiência de uma LE e as tarefas que eles desempenharão no contexto real em que utilizarão a língua-alvo.
Interatividade	Corresponde à medida em que se fazem presentes no desempenho dos candidatos as competências que seriam por eles utilizadas em um contexto real de uso da língua.
Impacto	Se refere às consequências do instrumento de avaliação, as quais podem ser observadas em duas esferas: micro (os indivíduos diretamente afetados pelo instrumento) e macro (o sistema educacional e a sociedade).
Praticidade	Diz respeito à relação entre os recursos necessários para o desenvolvimento e a administração de um exame, e os recursos que realmente poderão ser disponibilizados para tal.

Fonte: A autora.

No quadro 1 são apresentados os aspectos fundamentais que devem caracterizar os instrumentos de avaliação de proficiência linguística, conforme indicados por Bachman e Palmer (1996). A *validade de construto* designa a interpretação acerca da pontuação atribuída a um desempenho avaliado e a medida em que esta interpretação reflete o construto o qual o instrumento objetiva avaliar. Esse conceito, portanto, está associado à maneira com que as competências avaliadas se encontram dispostas nas faixas de proficiência. Bachman e Palmer (1996) complementam que a validade de construto remete ao domínio de generalização das escalas de pontuação.

Com relação ao conceito de *confiabilidade*, os autores supracitados discorrem, a fim de ilustração, sobre os seguintes contextos: a aplicação de um mesmo exame a um mesmo grupo de indivíduos em dois momentos distintos não implicaria na obtenção de diferentes notas caso esse instrumento fosse confiável; semelhantemente, um indivíduo não obteria notas distintas caso a ele fossem aplicadas duas versões de um mesmo exame. A consistência do instrumento avaliativo, portanto, ocasiona a consistência dos desempenhos, o que, por sua vez, incide na consistência do sistema de pontuação.

A *autenticidade*, por sua vez, diz respeito à proporção em que as competências observadas no desempenho de um candidato refletem as competências necessárias de uso da

³ No original: “to refer to the extent to which we can interpret a given test score as an indicator of the ability(ies), or construct(s), we want to measure” (BACHMAN; PALMER, 1996, p. 21).

língua-alvo em situações reais. Os autores refletem que esse aspecto fornece subsídios para que seja investigada a extensão que a interpretação da pontuação de um exame pode ser generalizada, o que faz com que a autenticidade esteja associada à validade de construto.

No estudo da *interatividade* de um instrumento avaliativo, analisa-se a medida de engajamento das características individuais dos candidatos durante a execução de uma tarefa de um exame. O conhecimento linguístico não é por si só relevante na avaliação da proficiência de uma LE. Segundo Bachman e Palmer (1996), a competência estratégica e as estratégias metacognitivas são, entre outras características, importantes na avaliação de uma LE.

O *impacto*, de acordo com a definição presente no quadro 1, corresponde às consequências da avaliação, as quais podem ser observadas em duas esferas. Na esfera *micro* encontram-se os indivíduos que são diretamente afetados por um determinado instrumento avaliativo, como por exemplo, os candidatos a um exame de proficiência de larga escala, e os professores que terão de adaptar a sua didática para preparar os seus alunos para esse exame, mesmo que tal prática vá de encontro às suas crenças (BACHMAN; PALMER, 1996). O impacto na esfera *macro* corresponde às consequências de uma prática avaliativa no sistema de ensino e na sociedade. Como exemplos, podemos citar a demanda para que as escolas de idiomas elaborem os seus currículos com foco na preparação para exames de proficiência reconhecidos internacionalmente, bem como a alta expectativa por parte dos pais dos alunos em relação à obtenção de boas notas, dada a alta reputação de tais exames.

A *praticalidade*, último conceito que se encontra no quadro 1, se refere ao equilíbrio entre os recursos disponíveis para a elaboração e a implementação de um instrumento avaliativo e os recursos que realmente podem ser disponibilizados para tal. A implementação de um exame de proficiência não é viável caso os recursos necessários excedam os recursos disponíveis. Os tipos de recursos necessários para a implementação de um exame são, de acordo com Bachman e Palmer (1996): recursos humanos (desenvolvedores, avaliadores e aqueles responsáveis pela aplicação do exame), recursos materiais (equipamentos, artefatos e locais destinados à aplicação do exame) e recursos temporais (tempo disponível para o desenvolvimento de um exame, e para a correção e a atribuição de notas).

Além dos termos supracitados, faz-se ainda relevante discorrer sobre dois outros conceitos importantes na caracterização dos instrumentos avaliativos de proficiência de LEs: os termos *avaliação* e *testagem*, traduzidos dos termos *assessment* e *testing*, em inglês.

O termo *assessment* é geralmente utilizado de forma intercambiável com o termo *evaluation*, cuja definição, segundo Bachman (1990), é uma coleta de dados relevantes e

confiáveis para uma tomada de decisões, sejam estes dados quantitativos ou qualitativos. Entretanto, esse autor esclarece que avaliar não implica necessariamente na aplicação de um teste e, do mesmo modo, a aplicação de um teste não configura obrigatoriamente uma situação avaliativa. Para esclarecer esse raciocínio, o autor nos diz que a utilização de dados qualitativos com o intuito de detectar problemas de aprendizagem de um aluno configura uma forma de avaliação, porém sem testagem. Por outro lado, um teste pode ser aplicado para fins pedagógicos, como por exemplo para revisar um conteúdo ensinado. Os testes passam a caracterizar uma avaliação quando os seus resultados são utilizados para a tomada de decisões (BACHMAN, 1990). A geração de dados quantitativos é geralmente focalizada na testagem – como exemplo, destacam-se os célebres testes de múltipla escolha.

Contudo, o termo *language testing* é utilizado na literatura para se referir de forma genérica à avaliação da proficiência de LEs (CLAPHAM, 2000), independentemente se há ou não a geração exclusiva de dados quantitativos, e até mesmo quando os instrumentos são intitulados *exames*. Isso posto, faz-se necessário a elucidação acerca dos conceitos de *exame* e *teste*. Embora não haja um consenso no tocante à distinção desses termos, como bem aponta Bachman (1990), *exame* é por vezes utilizado em referência a um instrumento de avaliação cuja aplicação compreende um período superior a duas horas. Um *teste*, em contrapartida, teria duração mais curta – de meia hora a uma hora (BACHMAN, 1990).

Visando proporcionar um maior esclarecimento acerca dos termos *teste* e *exame*, tomemos como exemplos os instrumentos de avaliação da proficiência da LI oferecidos pelo departamento *Cambridge English Language Assessment*, da Universidade de Cambridge. Os instrumentos *A2 Key*, *B1 Preliminary*, *B2 First*, *C1 Advanced* e *C2 Proficiency*, destinados à avaliação da proficiência geral da LI, são referidos pela instituição como *exames*. Estes exames são aplicados em duas etapas: a etapa escrita, a qual tem duração média de três horas e meia e divide-se em três partes (compreensão de textos e conhecimentos gramaticais e de vocabulário, produção escrita e compreensão oral), cujos números de subdivisões são variáveis conforme o nível do exame; e a etapa oral, a qual tem duração aproximada de quatorze minutos e é chamada de *teste* pela instituição. Também é considerado como um *teste* o TKT (*Teaching Knowledge Test*) – um instrumento direcionado a avaliar os conhecimentos linguísticos e pedagógicos do professor de LI –, o qual tem duração de oitenta minutos e é composto por oitenta questões de múltipla escolha. Porém, apesar de ter duração aproximada de duas horas e quarenta e cinco minutos e de ser composto por tarefas que não

são exclusivamente de múltipla escolha, o IELTS (*International English Language Testing System*), é considerado pela instituição como um *teste*⁴.

No que diz respeito ao EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira), instrumento avaliativo focalizado nesta investigação, Consolo e Teixeira da Silva (2014) esclarecem que este caracteriza-se como um *exame* – conforme o próprio nome já indica –, composto por dois *testes*, “um de leitura e produção escrita, e um de compreensão e produção oral” (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014, p. 75).

Após esta apresentação dos termos pertinentes aos estudos da avaliação de LEs, passemos, a seguir, à seção 2.2, na qual apresentam-se as especificações do EPPL, assim como um complemento à terminologia relevante à avaliação de LEs, especificamente no que concerne a elaboração das escalas de pontuação utilizadas para aferir a proficiência linguística.

2.2 O EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira)

O EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) tem como objetivo avaliar a proficiência de uso geral da LI por parte do (futuro) professor, assim como a sua competência linguístico-comunicativo-pedagógica nas quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita). Para aferir esta última competência, o EPPL se vale de simulações de situações de interação entre professor e aluno (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014).

Trabalhos visando o aprimoramento do EPPL são constantemente desenvolvidos pelos membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC. Com a implementação do EPPL no Brasil, almeja-se gerar um impacto positivo na formação de futuros professores de LI e, por conseguinte, reverter os efeitos do círculo vicioso de baixa proficiência no sistema educacional brasileiro (CONSOLO, 2017), descrito na seção introdutória deste trabalho. Além disso, espera-se que o referido exame seja útil para pautar os critérios de contratação de professores de LI no contexto brasileiro (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014). No tocante a este objetivo, Consolo e Teixeira da Silva (2014) esclarecem que não se trata de criar um empecilho para a atuação dos professores de LI no Brasil, mas sim de fomentar um padrão de referência para a atuação desses profissionais.

⁴ Maiores informações sobre os exames oferecidos pelo *Cambridge English Language Assessment* podem ser encontradas no endereço eletrônico <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>.

O EPPLÉ é composto por dois testes: um teste de leitura e produção escrita, e um teste de compreensão e produção oral (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014). Este teste, focalizado neste trabalho, tem duração aproximada de trinta minutos e é aplicado em dois formatos: entrevistas face a face com um examinador ou em meio eletrônico.

No quadro 2, a seguir, encontra-se uma síntese das especificações do teste oral do EPPLÉ.

Quadro 2: Especificações do teste oral do EPPLÉ

Característica do teste:	Avalia a proficiência oral para o ensino de língua estrangeira	
Público-alvo:	Alunos de Letras (LE) e professores de línguas estrangeiras	
Formato:	Digital	
Duração do teste:	Aproximadamente 30 minutos	
Número de tarefas:	5 tarefas* *Uma das tarefas é dividida em duas partes.	
Distribuição das tarefas:	Tarefa 1: Experiências pessoais. Tarefa 2: Produção oral com base em insumo visual (descrições). Tarefa 3: (a) Compreensão oral com base em insumo audiovisual; (b) Produção oral com base em insumo audiovisual. Tarefa 4: Instruções. Tarefa 5: Uso da metalinguagem.	
Tipos de insumo:	Vídeos curtos, gravuras, simulações de sala de aula.	
Escala de pontuação:		
Crítérios para avaliação da proficiência oral:	Níveis de Aprovação	A - Proficiência Linguístico-Comunicativa-Pedagógica Avançada (CEFR C1-C2) B - Proficiência Linguístico-Comunicativa-Pedagógica Adequada (CEFR B2)
	Níveis de Reprovação	C - Proficiência Linguístico-Comunicativa-Pedagógica Elementar (CEFR B1) D - Proficiência Básica (CEFR A1-A2)

Fonte: Teixeira da Silva (2017, p. 29).

O quadro 2, elaborado por Teixeira da Silva (2017), condensa as informações relevantes sobre o teste oral do EPPLÉ aplicado no formato digital. O teste tem duração aproximada de trinta minutos e é composto por cinco tarefas. Na primeira tarefa, cujo objetivo é contribuir para a ambientação do candidato ao teste, o (futuro) professor responde a perguntas de cunho pessoal, como a sua experiência como aprendiz e usuário do idioma, suas experiências acadêmicas e seus planos profissionais. A segunda tarefa consiste na produção oral com base em um insumo visual. Nesse momento, o candidato descreve situações ilustradas em duas gravuras – como por exemplo, situações típicas de sala de aula – e as relaciona às suas experiências como aprendiz e como professor. A terceira tarefa é baseada em um insumo audiovisual e divide-se em duas partes: compreensão oral e produção oral. Nesta etapa, o candidato responde a quatro questões de múltipla escolha sobre um vídeo de curta duração – geralmente sobre a pronúncia da LI – e, em seguida, emite a sua opinião sobre o assunto. Na

quarta tarefa, é solicitado que o candidato forneça instruções, a uma sala de aula fictícia, sobre como realizar uma determinada atividade. Na quinta e última tarefa, por sua vez, o candidato deve esclarecer uma dúvida gramatical de um aluno hipotético, fazendo uso da metalinguagem.

Os candidatos têm o seu desempenho gravado, tanto na aplicação do exame em formato eletrônico quanto na aplicação face a face por um examinador. Dessa maneira, a avaliação dos desempenhos orais é feita posteriormente por dois avaliadores e, em caso de discordância em relação ao resultado final, solicita-se o parecer de um terceiro avaliador (COLOMBO, 2019).

Os níveis de classificação dos desempenhos, presentes no quadro 2, se referem às faixas de proficiência da escala holística. Essa escala é dividida em cinco faixas (A, B, C, D e E). A título de referência, é apresentada uma correlação entre essas faixas de proficiência e os níveis de competência linguística presentes no *Common European Framework of Reference for Languages* (doravante CEFR), ou Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Maiores informações sobre o CEFR são apresentadas em maiores detalhes na seção 4.6 desta dissertação. Como é possível observar no quadro 2, a faixa A equivale aos níveis C1 e C2, enquanto a faixa B equivale ao nível B2 do referido quadro. Desse modo, os candidatos classificados nessas faixas possuem competência linguístico-comunicativo-pedagógica considerada satisfatória para exercerem a função de professores de LI. As faixas C e D correspondem, respectivamente, aos níveis B1 e A1-A2 do CEFR. Os desempenhos classificados nessas duas faixas representam uma competência linguístico-comunicativo-pedagógica elementar e básica, respectivamente. Em outras palavras, os candidatos cujos desempenhos correspondem às faixas C e D não possuem competência linguístico-comunicativo-pedagógica suficiente para exercerem satisfatoriamente a função de professor de LI. A faixa E, por sua vez, não é associada a nenhuma faixa do CEFR, uma vez que o candidato a ela alocado não é considerado apto para atuar como professor de LI (FERNANDES, 2017).

No quadro 3, a seguir, encontra-se a escala de proficiência holística utilizada pelos examinadores do EPPL para a avaliação da proficiência oral dos candidatos.

Quadro 3: A escala de proficiência holística utilizada para a avaliação dos desempenhos orais no EPPL

Faixa A

- A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando fluência em velocidade e ritmo de fala.
- A2) Exibe padrões de pronúncia bastante semelhante a falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna, sem causar qualquer desconforto ou incompreensão por parte do interlocutor.
- A3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas de modo claro, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (*"the year before"*) adequados e específicos para as necessidades de produção oral.
- A4) Narra e descreve, de modo detalhado, uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena e estabelece associações com outras experiências, sugerindo contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
- A5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua e seleciona, desse conhecimento, as informações necessárias para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos. É capaz de explicar regras linguísticas de modo claro, fazendo uso de terminologia específica, por exemplo, sobre classes de palavras e estruturas gramaticais. As explicações seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.
- A6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.

Faixa B

- B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando fluência em termos de ritmo de fala, e se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorrigir.
- B2) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna, e sem causar incompreensão do interlocutor.
- B3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (*"the year before"*) adequados e específicos para as necessidades de produção oral.
- B4) Descreve uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena, mas apresenta certa dificuldade em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
- B5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua, mas apresenta dificuldade em explicá-las de modo claro, ou em selecionar as informações relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, fazendo uso limitado de terminologia específica de metalinguagem. Suas explicações não seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.
- B6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.

Faixa C

- C1) Atinge os objetivos de comunicação verbal, podendo apresentar limitações na fluência, em termos de ritmo e de velocidade de fala, e no uso de estruturas linguísticas.
- C2) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira.
- C3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical.
- C4) Descreve uma cena de vídeo, mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena ou em estabelecer associações com outras experiências, e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
- C5) Expressa conhecimento parcial sobre regras de uso da língua, mas não consegue explicá-las de modo claro. Tem dificuldade em selecionar informações para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, e sua fala seria compreendida apenas parcialmente por alunos de língua estrangeira.
- C6) Pode apresentar dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira, mas não a ponto de prejudicarem seu desempenho verbal.

Faixa D

- D1) Atinge os objetivos de comunicação verbal com limitações. Exibe falta de fluência e de competência no uso de estruturas linguísticas.
- D2) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira, podendo haver alguma interferência na compreensão e causar certo desconforto ao interlocutor.
- D3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples, e pouca variedade lexical.
- D4) Descreve uma cena de vídeo, mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena e em estabelecer associações com outras experiências, e também para sugerir contribuições ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.
- D5) Expressa conhecimento limitado sobre regras de uso da língua e não consegue selecionar quais informações são relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, ou não consegue explicar as regras da língua de modo claro. Sua fala seria de difícil compreensão por alunos de língua estrangeira.
- D6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal, as quais podem, ocasionalmente, prejudicar o desenvolvimento de seu desempenho verbal.

Faixa E

- E1) Não atinge satisfatoriamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.
- E2) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira, com interferências marcantes de sua língua materna, que podem causar incompreensão e desconforto ao interlocutor.
- E3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical, e comete erros estruturais, com prejuízo para sua expressão oral.
- E4) Apresenta dificuldade em descrever uma cena de vídeo e em levantar hipóteses a respeito da cena, bem como em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
- E5) Expressa pouco ou nenhum conhecimento sobre regras de uso da língua, e não consegue explicar regras da língua de modo a esclarecer dúvidas linguísticas de alunos de língua estrangeira.
- E6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira em ritmo normal, as quais prejudicam seu desempenho verbal.

Fonte: Consolo e Teixeira da Silva (2014, p. 84-87).

Como é possível observar nas faixas de proficiência apresentadas no quadro 3, a escala de proficiência holística é dividida em cinco faixas, as quais subdividem-se em seis descritores (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014). As competências do professor de LI que compõem os descritores para a avaliação dos desempenhos orais no teste oral do EPPLP encontram-se nas referidas faixas em formato de progressão.

A utilização de escalas holísticas, também denominadas escalas globais (BACHMAN; PALMER, 1996), consiste na atribuição de uma nota ou de um conceito de proficiência por um ou mais avaliadores, com base nas impressões gerais do desempenho do candidato. Suas faixas possuem definições abrangentes, porém focalizadas em aspectos salientes do desempenho oral (HILL; STORCH, 1994; OLIVEIRA, 2021a). Segundo Bachman e Palmer (1996), é comum

que diferentes examinadores (ou até um mesmo examinador em ocasiões diferentes), atribuam conceitos distintos em uma mesma situação ao utilizarem esse tipo de escala.

Recentemente, o teste oral do EPPL também passou a dispor de uma escala de proficiência analítica, desenvolvida empiricamente por Oliveira (2021a). A justificativa para a criação desta escala, segundo o pesquisador, se baseia no fato de que os critérios presentes na escala holística não são empiricamente embasados. Além disso, a utilização de ambas as escalas promoveria maior confiabilidade aos resultados do exame (OLIVEIRA, 2021a). Maiores informações acerca da investigação de Oliveira (2021a) encontram-se na subseção 2.2.1.

Nas escalas analíticas, os aspectos a serem avaliados são decompostos em vários elementos para que sejam avaliados separadamente. Em outros termos, os diferentes componentes de habilidades linguísticas presentes na definição do construto são avaliados de forma independente (HILL; STORCH, 1994; BACHMAN; PALMER, 1996). A nota final é calculada a partir da soma das notas de cada um dos componentes e, em alguns casos, lhes podem ser atribuídos conceitos distintos. Dependendo do exame, o conceito final pode ser calculado a partir da combinação de ambas as escalas holística e analítica (HILL; STORCH, 1994).

Os benefícios de se utilizar as escalas analíticas são: elas fornecem “uma descrição precisa do comportamento linguístico” (OLIVEIRA, 2021a, p. 29), “[...] auxiliam o avaliador a concentrar o seu foco em critérios balanceados, [...] o que nem sempre acontece com as escalas holísticas” e “garantem que todos os avaliadores estão considerando os mesmos critérios” (NORTH, 2003, p. 71 apud OLIVEIRA, 2021a, p. 66). Ainda, as escalas analíticas permitem a focalização de aspectos específicos de habilidades linguísticas (BACHMAN; PALMER, 1996), pois exigem que os examinadores sejam mais explícitos em relação aos fundamentos que subjazem o seu julgamento (HILL; STORCH, 1994).

Na figura 3, a seguir, é disponibilizada a escala de proficiência analítica desenvolvida por Oliveira (2021a) para a avaliação dos desempenhos orais no EPPL.

Figura 3: A escala de proficiência analítica utilizada na avaliação dos desempenhos orais no EPPLE

PRONÚNCIA			
4	Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.		
3	Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.		
2	Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.		
1	Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.		
FLUÊNCIA			
4	Faz pausas naturais e regulares as quais contribuem para a inteligibilidade do enunciado, assim como usa pausas para destacar elementos importantes da sua fala.		
3	Faz pausas naturais e regulares as quais contribuem para a inteligibilidade do enunciado, porém não usa pausas para destacar elementos importantes da sua fala.		
2	Faz pausas não naturais e desregulares, as quais afetam a inteligibilidade do enunciado, porém não repete sílabas e palavras ou corrige e reformula enunciados com frequência.		
1	Faz pausas não naturais e desregulares, as quais afetam a inteligibilidade do enunciado, assim como repete sílabas e palavras, além de corrigir e reformular enunciados com frequência.		
PRECISÃO GRAMATICAL			
4	Não produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, assim como não adiciona morfemas desnecessários aos enunciados e/ou apresenta má formação de palavras.		
3	Não produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, porém adiciona morfemas desnecessários aos enunciados e/ou apresenta má formação de palavras.		
2	Produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, porém não apresenta má ordenação nos enunciados produzidos.		
1	Produz omissão de morfemas gramaticais ou morfemas de conteúdo, porém não apresenta má ordenação nos enunciados produzidos.		
PRECISÃO DO VOCABULÁRIO			
4	Estabelece relações coerentes entre o vocabulário empregado, expressando conhecimento sobre o tópico linguístico, assim como utiliza terminologia técnica adequadamente.		
3	Estabelece relações coerentes entre o vocabulário empregado, expressando conhecimento sobre o tópico linguístico, porém não utiliza terminologia técnica adequadamente.		
2	Estabelece relações incoerentes entre o vocabulário empregado, expressando desconhecimento sobre o tópico linguístico, porém reconhece palavras-chave presentes na tarefa metalinguística.		
1	Estabelece relações incoerentes entre o vocabulário empregado, expressando desconhecimento sobre o tópico linguístico, assim como não reconhece palavras-chave presentes na tarefa metalinguística.		
METALINGUAGEM E CONHECIMENTO ESPECÍFICO			
4	Expressa conhecimento linguístico e utiliza terminologia técnica no desenvolvimento de sua explicação.		
3	Expressa conhecimento linguístico, porém não utiliza terminologia técnica no desenvolvimento de sua explicação.		
2	Não expressa conhecimento linguístico, porém identifica/seleciona aspectos-chave relevantes para o problema proposto.		
1	Não expressa conhecimento linguístico, assim como não identifica/seleciona aspectos-chave relevantes para o problema proposto.		

Fonte: Oliveira (2021a, p. 115).

Como é possível observar na figura 3, a escala de proficiência analítica elaborada por Oliveira (2021a) permite que o avaliador avalie separadamente os seguintes aspectos: “pronúncia”, “fluência”, “precisão gramatical”, “precisão do vocabulário” e “metalinguagem e conhecimento específico”.

No tocante às faixas utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia”, observa-se que Oliveira (2021a) considera o emprego adequado da tonicidade nas palavras como um critério delimitador entre os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios. Outrossim, a entoação para destacar elementos importantes do enunciado é tomada como um critério delimitador entre os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios, assim como entre os desempenhos considerados como satisfatório superior e satisfatório inferior (faixas 4 e 3, respectivamente). Para o pesquisador, ambos os aspectos da fala caracterizam um maior controle fonológico. A variação na produção de vogais e consoantes é um critério presente apenas nos descritores referentes aos desempenhos insatisfatórios, sendo que na faixa 1 este aspecto é descrito como mais frequente.

Visando proporcionar maior entendimento e clareza acerca das especificações das escalas de proficiência apresentadas nesta seção, são disponibilizadas a seguir, no quadro 4, as definições dos termos que as constituem.

Quadro 4: Glossário dos termos utilizados na caracterização das escalas de proficiência do teste oral do EPPL

Termo	Definição
Aspecto	1. “Elementos da competência linguística e do conhecimento específico do professor de LE, como a pronúncia, a fluência, a precisão gramatical e a precisão do vocabulário” (OLIVEIRA, 2021a, p. 20), avaliados separadamente na escala analítica do teste oral do EPPL. 2. Elemento que compõe os descritores de uma escala de proficiência (COLOMBO; 2019); critério (OLIVEIRAa, 2021).
Descritor	Descrição qualitativa de desempenhos característicos de cada nível (faixa) de proficiência linguística (SCARAMUCCI, 2000; McNAMARA, 2000; COLOMBO, 2019).
Faixas	Os níveis nas escalas de proficiência que contêm os descritores das competências linguísticas (McNAMARA, 2000).
Escala	Um conjunto ordenado de faixas de proficiência (McNAMARA, 2000).

Fonte: A autora.

Como podemos observar no quadro 4, o termo “aspecto” é utilizado para caracterizar duas dimensões distintas. A título de exemplificação, tomemos a escala analítica utilizada para a avaliação dos desempenhos orais no EPPL. A primeira definição se refere à pronúncia, à

fluência, à precisão gramatical e à precisão do vocabulário nessa escala, isto é, aos componentes da competência linguística e do conhecimento linguístico específico do professor de LE, os quais são avaliados separadamente (OLIVEIRA, 2021a). Com relação à segunda definição, o termo “aspecto” designa, por exemplo, o emprego da tonicidade nas palavras, a produção de vogais e consoantes e a entoação para destacar elementos importantes em um enunciado, presentes nos descritores das faixas utilizadas para a avaliação do “aspecto” pronúncia. Em outras palavras, essa definição equivale aos critérios utilizados para a definição operacional do aspecto “pronúncia” no teste do oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a). Os descritores, portanto, são os qualitativos dos desempenhos característicos das faixas (ou níveis) de proficiência (SCARAMUCCI, 2000; McNAMARA, 2000; COLOMBO, 2019), cujo ordenamento, geralmente em formato de progressão (SCARAMUCCI, 2000), constitui uma escala de proficiência (McNAMARA, 2000).

2.2.1 O trabalho de Oliveira (2021a)

Nesta subseção, apresentam-se os pormenores acerca da investigação de Oliveira (2021a), a qual resultou na elaboração da escala de proficiência analítica para o teste oral do EPPL, apresentada na seção 2.2 desta dissertação.

O trabalho de Oliveira (2021a) teve como objetivos o desenvolvimento de uma escala de proficiência analítica destinada à avaliação dos desempenhos orais no EPPL, uma vez que o exame contava até aquele momento somente com uma escala holística (vide seção 2.2 desta dissertação para informações sobre essa escala holística), e, conseqüentemente, a proposição de critérios característicos da proficiência oral do professor de LI em cada nível de proficiência da escala desenvolvida.

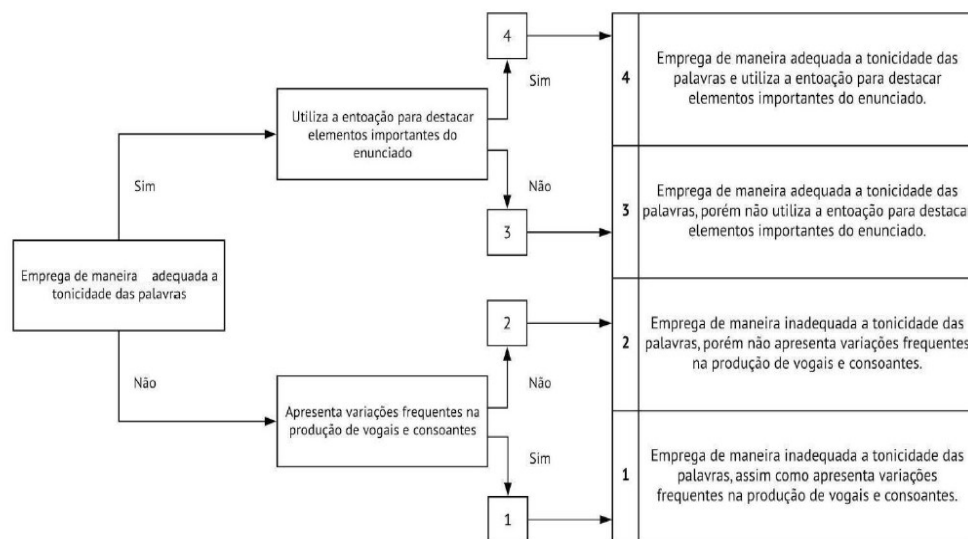
A fim de atingir os objetivos propostos na sua investigação, Oliveira (2021a) fez uso do método *EBBs*, aplicando-o a um conjunto de amostras de desempenho do teste oral do EPPL, referentes a aplicações do exame em 2015 e em 2017.

O acrônimo *EBBs* significa *Empirically derived, Binary choice, Boundary definition scales*, cuja tradução literal seria “Escala de definição de limites, de escolhas binárias e empiricamente derivadas”. Trata-se de um procedimento empírico proposto por Upshur e Turner (1995), no qual as faixas de proficiência são elaboradas por especialistas em avaliação a partir da análise de desempenhos orais de tarefas reais (UPSHUR; TURNER, 1995). Especificamente, os desempenhos orais são categorizados em “satisfatórios” e “insatisfatórios”

a partir da resposta a uma pergunta binária – “sim/não” – inicialmente proposta. Em seguida, são formuladas outras perguntas binárias sobre os aspectos salientes que caracterizam os desempenhos conforme essa categorização. A quantidade de perguntas é definida a partir do número de faixas que se almeja elaborar. Essas perguntas são dispostas no formato de Árvore de Decisão de Desempenho, a partir das quais são estabelecidos os aspectos que justificam os critérios delimitadores de cada faixa de proficiência (OLIVEIRA, 2021a).

Tendo em vista que a escala de proficiência produzida por Oliveira (2021a) a partir desse método possui caráter analítico, foram produzidas em seu trabalho cinco Árvore de Decisão de Desempenho, cada uma delas referente a um aspecto da proficiência oral do professor de LI: “pronúncia”, “fluência”, “precisão gramatical”, “precisão do vocabulário” e “metalinguagem e conhecimento específico”. Na figura 4, a seguir, é apresentada a Árvore de Decisão de Desempenho que originou as faixas de proficiência do aspecto “pronúncia”.

Figura 4: A Árvore de Decisão de Desempenho do aspecto “pronúncia”, elaborada por Oliveira (2021a)



Fonte: Oliveira (2021a, p. 98)

A Árvore de Decisão de Desempenho que deu origem às faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLÉ foi produzida por Oliveira (2021a) com base na avaliação de dezenove desempenhos orais de candidatos ao EPPLÉ. Como é possível observar na figura 4, essa representação alicerça-se em um questionamento central: se houve ou não o emprego adequado da tonicidade das palavras. Os desempenhos nos quais foram constatados a presença desse critério foram categorizados como “satisfatórios”, enquanto os desempenhos

nos quais foram constatados a sua ausência foram categorizados como “insatisfatórios”. Por conseguinte, a tonicidade das palavras é um critério que se encontra nos descritores de todas as faixas de proficiência do aspecto “pronúncia”. Em seguida, com o propósito de subdividir cada categoria, foram criadas outras duas perguntas. Uma questão em relação ao uso da entoação como dispositivo de destaque aplicou-se aos desempenhos satisfatórios. Desse modo, a presença desse critério foi positivamente associada aos desempenhos “satisfatórios superiores” (faixa 4), ao passo que a sua ausência foi associada aos desempenhos “satisfatórios inferiores” (faixa 3). O critério “variações na produção de vogais e consoantes”, por sua vez, encontra-se nos descritores dos desempenhos “insatisfatórios superiores” (faixa 2) e “insatisfatórios inferiores” (faixa 1), sendo que este tipo de variação é mais frequente nestes.

Desse modo, a escala de proficiência analítica elaborada por Oliveira (2021a) é composta por quatro faixas, ou seja, possui uma faixa a menos em comparação com a escala holística. Embasado em Ginther (2015), Oliveira (2021a) nos diz que a atribuição de uma faixa central aos desempenhos considerados como “medianos” é uma prática habitual entre os examinadores, quando em dúvida sobre a classificação desse tipo de desempenho. A divisão da escala analítica em quatro faixas, por conseguinte, evitaria esse tipo de classificação, uma vez que os desempenhos passariam a ser classificados como satisfatórios (faixas 4 e 3) ou insatisfatórios (faixas 2 e 1)⁵.

Vale ainda destacar uma particularidade do método *EBBs*: a avaliação de amostras de desempenho oral deve ser baseada em apenas uma tarefa do exame para o qual se pretende elaborar a escala de proficiência. Logo, Oliveira (2021a) conduziu a sua investigação com base somente na tarefa 5 do teste oral do EPPLÉ, a qual consiste no esclarecimento de uma dúvida gramatical de um aluno hipotético. Sendo assim, o desempenho do candidato nessa tarefa é elucidativo da sua competência de uso da língua no discurso específico de sala de aula, sobre a qual discorremos na seção 2.3 desta dissertação.

Para aferir a confiabilidade da escala de proficiência elaborada como produto da sua investigação, Oliveira (2021a) solicitou pareceres de outros especialistas em avaliação de LEs. Isto posto, as amostras de desempenho oral utilizadas em seu trabalho foram avaliadas por três avaliadores. As fórmulas de regra de três simples e de média aritmética simples foram utilizadas para calcular, respectivamente, as porcentagens de concordância entre os examinadores em

⁵ É relevante salientar que a classificação dos desempenhos em “satisfatórios” (faixas 4 e 3) e “insatisfatórios” (faixas 2 e 1) corresponde a uma sugestão dos elaboradores do EPPLÉ e, nesse sentido, não se faz necessário que os usuários dos resultados do exame a sigam rigorosamente.

relação à avaliação de cada uma das amostras, e a média de concordância de todas as classificações realizadas no âmbito de cada aspecto que compõe a escala de proficiência analítica. Segundo os resultados desses cálculos, as faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” foram as que apresentaram a maior média de concordância – aproximadamente 80%.

Ao concluir o seu trabalho, Oliveira (2021a) reflete que os critérios que compõem as faixas de proficiência analíticas por ele elaboradas carecem de validação e, por isso, sugere que “outros especialistas em avaliação discutam os critérios elencados, observando a sua relevância para a delimitação das faixas de proficiência [...]” (OLIVEIRA, 2021a, p. 119). Diante disso, esta investigação consiste em uma ampliação do trabalho do referido pesquisador no âmbito do aspecto “pronúncia”.

Foram apresentadas, nesta subseção e nas seções antecedentes, informações sobre o objeto desta investigação, o EPPL. Na seção 2.3, a seguir, são apresentadas as particularidades da proficiência oral do professor de LE com o intuito de contextualizar as tarefas presentes no teste oral do EPPL.

2.3 A proficiência oral do professor de língua estrangeira como manifestação das suas competências linguístico-comunicativas

Nesta seção, apresentam-se os subsídios que justificam as tarefas presentes no teste oral do EPPL para a avaliação da competência linguístico-comunicativa do professor de LE.

Antes de adentrarmos nas especificações da competência linguístico-comunicativa do professor de LE, faz-se necessário discorrer brevemente sobre as definições de três termos relevantes para a área da avaliação de LEs: *competência*, *desempenho* e *proficiência*.

Segundo Teixeira da Silva (2004), o conceito tradicional de *competência* nos estudos linguísticos é atribuído a Chomsky (1965). O estudioso propõe uma definição para este termo ao inseri-lo numa dicotomia, na qual ele o distingue do termo *desempenho*. A competência é definida como o conhecimento que um indivíduo tem das regras de uma língua, enquanto o desempenho designa o uso concreto da língua em situações reais (TEIXEIRA DA SILVA, 2004).

Nos estudos sobre ensino/aprendizagem e avaliação de LEs, todavia, o termo *competência* é utilizado sob diferentes vieses. Alguns autores (como por exemplo CANALE; SWAIN, 1980; BACHMAN, 1990) apresentam o conceito em diferentes esferas, apresentando tipos de competência relacionados aos diferentes aspectos linguísticos e discursivos envolvidos

nas situações comunicativas. *Competência sociolinguística*, *competência organizacional*, *competência estratégica* e *competência gramatical* são alguns dos tipos de competência descritos por esses autores.

Uma revisão detalhada sobre o conceito de competência comunicativa presente no trabalho de notáveis autores, incluindo os autores supracitados, é apresentada por Teixeira da Silva (2004). Ao refletir sobre a sua revisão teórica, a autora conclui que a noção de *competência comunicativa* deve abarcar tanto a competência quanto o desempenho. A competência designa o “conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo”, [...] “conhecimento este que compreende as regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente” (TEIXEIRA DA SILVA, 2004, p. 14). O desempenho, por sua vez, representa aquilo que o indivíduo faz com esse conhecimento (TEIXEIRA DA SILVA, 2004). Em outras palavras, o desempenho representa a exteriorização da competência e o seu uso de forma concreta na situação comunicativa. Sendo assim, o desempenho pressupõe a competência.

Ao refletir sobre a proficiência do professor de LE, Consolo (2018) afirma que esta corresponde à manifestação da sua competência linguístico-comunicativa em situações de ensino. Essa competência, segundo o mesmo autor (CONSOLO, 2007), compreende não somente a competência geral de uso da língua, mas também a competência de fazer uso da língua no discurso específico de sala de aula. Um exemplo desse raciocínio encontra-se na figura 5, a seguir.

Figura 5: A competência do professor de língua estrangeira



Fonte: (Consolo, 2007, p. 177).

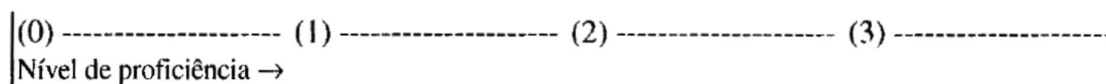
A competência de uso da língua no discurso específico de sala de aula envolve a competência pedagógica, o domínio da metalinguagem e competências discursivas específicas para facilitar a compreensão por parte dos alunos, por intermédio de repetições, checagens de compreensão, explicações, estratégias de simplificação, e a habilidade de produzir um insumo inteligível e compreensível aos alunos (ELDER, 1994; 2001; MARTINS, 2017).

Frente ao exposto, podemos afirmar que a avaliação da proficiência oral do professor de LE diz respeito ao julgamento das suas competências linguístico-comunicativas no contexto de ensino, por meio do exame do seu desempenho.

Scaramucci (2000), em seu artigo sobre proficiência, nos apresenta duas noções sob as quais a ideia de proficiência se situa, introduzindo os termos “não técnico” e “técnico”. Como explanação ao primeiro termo, a autora elucida que, nessa noção, o termo “proficiência” é utilizado corriqueiramente, em situações de julgamentos impressionistas para definir um estado absoluto e monolítico de proficiência, uma meta a ser atingida. Assim, haveria um ponto de corte entre ser proficiente e não ser proficiente em uma LE. Ademais, no conhecimento popular, o adjetivo “fluente” é por vezes utilizado no lugar de “proficiente”. No tocante à noção técnica de proficiência, Scaramucci (2000) a considera como mais apropriada aos estudos da área de avaliação de LEs. A proficiência técnica refere-se ao “domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14). Assim, nessa concepção, temos *níveis* de proficiência, isto é, a proficiência insere-se em um continuum; em vez de uma noção “única”, teríamos uma noção “relativa” de proficiência, que envolveria “o propósito da situação de uso” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14). Isto posto, em vez de simplesmente dizermos que um indivíduo é proficiente em inglês, seria mais pertinente dizermos que o indivíduo em questão é, por exemplo, proficiente na LI para viajar a turismo, mas não para trabalhar numa empresa multinacional.

Um exemplo da noção técnica de proficiência encontra-se ilustrado na figura 6, a seguir.

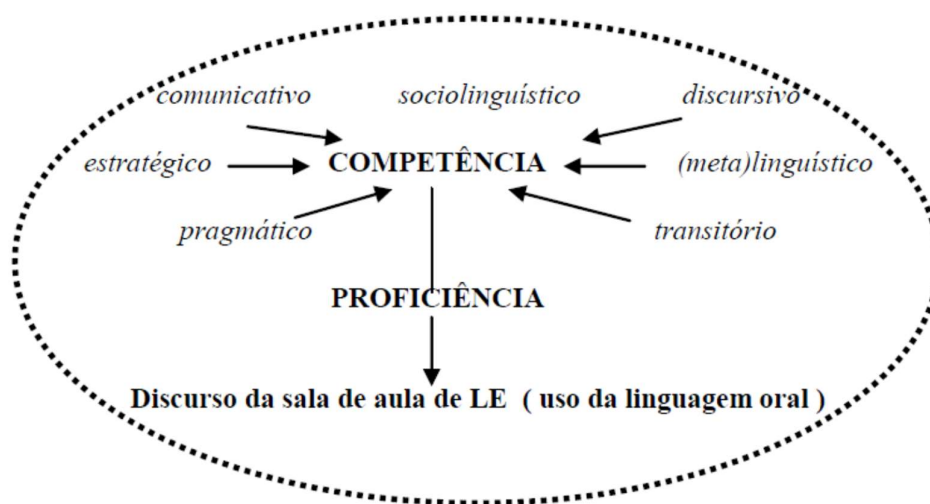
Figura 6: Representação da noção técnica de proficiência



Fonte: Scaramucci (2000, p. 14).

Embasado na noção técnica de proficiência de Scaramucci (2000) e em contribuições de outros estudiosos, Consolo (2018) nos apresenta um modelo que simboliza a articulação das características da proficiência oral do professor de LE no âmbito da sala de aula, derivadas das competências linguístico-comunicativas específicas que são esperadas desse professor. Esse modelo encontra-se representado na figura 7, a seguir.

Figura 7: A articulação das características da proficiência oral do professor de língua estrangeira



Fonte: Consolo (2018, p. 130).

A figura 7 ilustra a proficiência oral do professor de LE como a manifestação dos diferentes aspectos que compõem a competência linguístico-comunicativa desse professor para o discurso em sala de aula. Segundo Consolo (2018), o contexto de sala de aula é suscetível a influências externas da sociedade na qual ele se insere e, portanto, a linha pontilhada representa uma fronteira permeável como delimitadora desse contexto.

Foram apresentados, nesta seção e nas seções precedentes deste capítulo, alguns dos subsídios teóricos que embasam esta investigação, a saber, os termos pertinentes à área de avaliação de LEs, informações sobre o EPPL e sobre as escalas de proficiência utilizadas para a avaliação dos desempenhos no seu teste oral, e as particularidades que caracterizam a proficiência do professor de LEs – e, consequentemente, o construto do EPPL. Passemos, agora, aos subsídios teóricos relativos aos segmentos focalizados neste estudo, os quais são apresentados nas próximas seções deste capítulo.

2.4 Características e particularidades dos sons /θ/ e /ð/

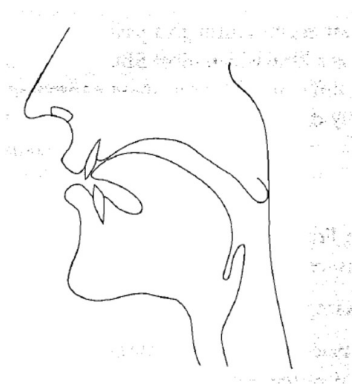
As consoantes fricativas /θ/ e /ð/ são ortograficamente representadas na LI pelo grafema *th*. Ambos os sons são inexistentes no inventário fonológico da língua portuguesa (PAGOTO DE SOUZA, 2012).

Durante a produção das consoantes fricativas, há uma aproximação de um articulador ativo e de um articulador passivo. Esse processo leva a uma obstrução parcial da corrente de ar

na região onde se dá o contato e, como consequência, provoca uma fricção quando o ar escapa. /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/ são exemplos de algumas das consoantes fricativas existentes na língua portuguesa, as quais encontram-se, respectivamente, nas seguintes palavras: *faca*, *vá*, *sapo*, *zebra*, *chuva* e *jeito* (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).

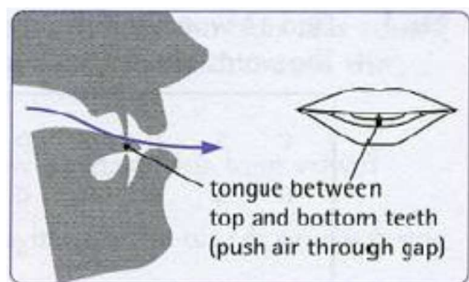
Durante a produção das fricativas /θ/ e /ð/ da LI, a ponta da língua se insere entre os dentes superiores e inferiores frontais (HANCOCK, 2003) ou toca sutilmente a parte posterior dos dentes superiores (ROACH, 2009; UNDERHILL, 1994). Cristófaros-Silva (2006) esclarece que esta articulação geralmente ocorre no inglês britânico, e aquela no inglês americano. As figuras 8 e 9, apresentadas a seguir, ilustram o posicionamento da língua durante a produção das fricativas interdentais no inglês britânico e no inglês americano, respectivamente.

Figura 8: O posicionamento da língua durante a produção das consoantes fricativas /θ/ e /ð/ no inglês britânico



Fonte: Roach (2009, p. 41).

Figura 9: O posicionamento da língua durante a produção das consoantes fricativas /θ/ e /ð/ no inglês americano



Fonte: Hancock (2003, p. 42).

As formas de articulação ilustradas nas figuras 8 e 9 provocam uma fricção e, conseqüentemente, uma obstrução parcial da corrente de ar, que escapa por um pequeno orifício. Segundo Roach (2009), essa fricção é mais forte durante a produção de /θ/, o que ocasiona um maior ruído no local onde ocorre o contato dos articuladores. Outro aspecto que distingue ambos os sons é o fato de haver vibração das cordas vocais na produção do som /ð/, o que não ocorre na produção de /θ/.

Logo, a consoante /θ/ pode ser denominada “fricativa *interdental* desvozeada” ou “fricativa *dental* desvozeada”. A consoante /ð/, por sua vez, pode receber as denominações “fricativa *interdental* vozeada” ou “fricativa *dental* vozeada” (ROACH, 2009; UNDERHILL, 1994; CRISTÓFARO-SILVA, 2006). Neste trabalho, são utilizadas as nomenclaturas “fricativa interdental desvozeada” e “fricativa interdental vozeada”.

Ambos os sons se encontram em posições iniciais e finais de sílabas (UNDERHILL, 1994). “*Think*” e “*both*” são exemplos de palavras que contêm o fonema /θ/, enquanto o fonema /ð/ é encontrado nas palavras “*this*” e “*father*”.

Roach (2009) ressalta uma particularidade da fricativa interdental vozeada /ð/, decorrente de suas propriedades acústicas:

“Embora não existam muitas palavras na LI que possuam o som /ð/, ele aparece em palavras comuns e usadas com frequência, tais como *the*, *this*, *there* e *that*. Essa consoante geralmente apresenta um som de fricção tão baixo que, de acordo com critérios simplesmente fonéticos, parece incorreto classificá-la como uma fricativa, pois ela se assemelha a uma plosiva dental fraca.”⁶ (ROACH, 2009, p. 45).

Com base na declaração de Roach (2009), podemos afirmar que as semelhanças acústicas justificam a percepção e a produção de /ð/ como [d], tão comuns entre os aprendizes brasileiros de LI, conforme apontam os estudos anteriores apresentados na seção 2.5 desta dissertação.

Ainda segundo Roach (1991), o fonema /ð/ assume o som de [d] no processo fonológico de assimilação progressiva. Nesse processo, um som assume as propriedades de um som que lhe está próximo (CAGLIARI, 2002). Um exemplo de assimilação progressiva no trecho *read these* encontra-se na figura 10, a seguir.

⁶ No original: “The dental fricative /ð/ is something of a problem: although there are not many English words in which this sound appears, those words are ones which occur very frequently – words like ‘the’, ‘this’, ‘there’, ‘that’. This consonant often shows so little friction noise that on purely phonetic grounds it seems incorrect to class it as a fricative. It is more like a weak (lenis) dental plosive” (ROACH, 2009, p. 45).

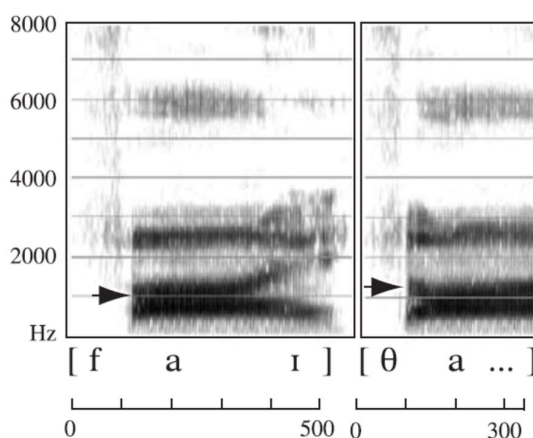
Figura 10: Processo de assimilação progressiva, no qual /ð/ passar a ter o som de [d].

‘read these’ rɪ:d ði:z → rɪ:d dɪ:z

Fonte: Roach (1991, p. 125).

No tocante à fricativa interdental desvozeada /θ/, Ladefoged e Johnson (2011) afirmam que há uma grande semelhança acústica entre este som e o som /f/, o qual também é classificado como uma consoante fricativa. Representações dos espectrogramas de ambas as consoantes se encontram na figura 11, a seguir.

Figura 11: Representação da semelhança acústica entre as fricativas /θ/ e /f/



Fonte: Ladefoged e Johnson (2011, p. 201).

A figura 11 ilustra os espectrogramas de duas palavras que se iniciam com os fonemas /θ/ e /f/. Podemos observar que praticamente não há diferença entre as porções iniciais dos espectrogramas. Sendo assim, o que diferencia essas palavras, de fato, é o movimento do formante⁷ (representado pela flecha) referente às vogais que sucedem /θ/ e /f/ (LADEFOGED; JOHNSON, 2011).

⁷ O termo “formante” se refere à energia acústica que reflete as alterações nas diferentes regiões do trato vocal durante a produção de sons vocálicos ou durante a ligação de vogais a sons adjacentes (CRYSTAL, 2008).

2.5 A produção das fricativas interdentais /θ/ e /ð/ por aprendizes brasileiros

Nesta seção, são apresentados quatro estudos de cunho experimental nos quais investigaram-se os padrões de produção dos sons /θ/ e /ð/ da LI em falas de aprendizes brasileiros.

Reis (2006) investigou a percepção e a produção dos sons /θ/ e /ð/ de vinte e quatro aprendizes de LI de níveis pré-intermediário e avançado. Todos os participantes reportaram nunca ter recebido instrução formal acerca da pronúncia desses sons. Três participantes informaram já ter tido curtas experiências de imersão (de dois a cinco meses) em países onde a LI é língua corrente. Os testes de produção consistiram em três atividades: a leitura de um texto, uma atividade de produção oral – na qual os participantes reportaram a trama de uma história lida –, e a leitura de uma lista de frases. No total, foram produzidos 2.102 itens lexicais que continham os fonemas /θ/ e /ð/ em posição inicial. A análise foi conduzida de forma exclusivamente auditiva. A pesquisadora fundamenta em Ladefoged e Johnson (2011) a sua opção por não realizar análise acústica: os autores afirmam que há uma grande dificuldade em diferenciar os pares /θ/ - [t] e /ð/- [d] devido às semelhanças acústicas de que esses sons compartilham. A análise dos dados da atividade de produção oral atestou que: (i) a produção acurada de /θ/ ocorreu em 12% entre os participantes de nível pré-intermediário e entre 40% dos participantes de nível avançado; (ii) os padrões de substituição para /θ/ foram: 35% como [t] e 5% como [f] entre os indivíduos de nível pré-intermediário; 28% como [t] e 2% como [f] entre os indivíduos de nível avançado; (iii) o fonema /ð/ foi substituído por [d] em 100% das produções dos participantes de nível pré-intermediário, enquanto os participantes de nível avançado o produziram dessa forma em 98% das ocorrências. A combinação dos resultados dos três testes de produção revelou que: (iv) [t] foi utilizado como substituto ao som /θ/ em 53% e em 40% das ocorrências dos aprendizes de nível pré-intermediário e avançado, respectivamente; (v) houve a substituição do som /ð/ por [d] em 96% das ocorrências dos aprendizes de nível pré-intermediário, enquanto o mesmo padrão foi observado em 92% das ocorrências dos aprendizes de nível avançado. Como conclusão, a autora afirma que: (a) a experiência de um falante com a língua não exerce influência considerável na percepção ou na produção de /θ/ e /ð/; (b) não há uma correlação entre percepção e produção; (c) um mesmo falante pode utilizar diferentes substituições para um mesmo som; (d) o fonema /ð/ é mais difícil de ser produzido do que /θ/; (e) os índices de produções acuradas são mais altos em produções controladas (leituras) do que em produções não controladas (conversas espontâneas).

O estudo de Reis (2006) também contou com a aplicação de um questionário a dez professores de LI com o propósito de investigar as percepções e a existência de dificuldades acerca da pronúncia dos fonemas /θ/ e /ð/. Os participantes foram instruídos a categorizar, em uma escala, as possíveis razões que os levavam a pronunciar esses sons de forma não acurada. Foi utilizada uma escala numérica de 1 a 6, sendo (1) a razão mais significativa e (6) a menos significativa. Os resultados obtidos foram: (1) dificuldade na articulação dos sons; (2) a não percepção de que esses sons são diferentes de determinados sons da língua portuguesa; (3) o hábito de substituição desses sons já estava consolidado quando se deram conta dos seus modos acurados de articulação; (4) existência de um sentimento de ridicularização ao tentarem produzir os sons de forma acurada; (5) a falta de preocupação em relação à produção acurada desses fonemas, pois os consideram irrelevantes para a comunicação na LI; (6) falta de contato com as formas acuradas de pronúncia durante o aprendizado da LI.

Outrossim, o estudo de Leitão (2007) objetivou investigar a produção das fricativas interdentais da LI por aprendizes brasileiros. A pesquisadora constituiu um *corpus* de análise oriundo de produções orais de três grupos de participantes. O grupo 1 era composto por sete alunos do sexto semestre de um curso de Letras de uma universidade brasileira, dentre os quais dois já haviam exercido a função de professores de LI. Os participantes não foram classificados em níveis. Os dados das produções dos grupos 2 e 3 foram cedidos por Reis (2006). Como o estudo de Reis (2006) já foi mencionado nesta seção, serão apresentados aqui apenas os resultados da análise dos dados do grupo 1. Para a coleta de dados, foi aplicado um teste de produção oral semi controlado, o qual consistiu na narrativa de um filme mudo. Ao todo foram produzidas 57 palavras que continham as fricativas interdentais /θ/ e /ð/. De acordo com os resultados: (i) /ð/ foi substituído por [d] em 66% das ocorrências em que esse som se encontrava em posição inicial de palavras, com exceção da palavra “*there*”, a qual foi pronunciada corretamente em todas as suas ocorrências; (ii) as palavras “*together*” e “*other*”, nas quais o som /ð/ se encontra em posição medial, foram pronunciadas de forma acurada em todas as ocorrências; (iii) o fonema /θ/ foi pronunciado de forma acurada em 92,85% das produções, sendo substituído em apenas uma ocorrência (por [z]), na palavra “*with*”.

O estudo de Trevisol (2010) contou com onze participantes: três ex-professores de LI que haviam lecionado em escolas de idiomas, e oito alunos do sétimo semestre de um curso de Letras de uma universidade pública brasileira localizada no estado de Santa Catarina. Todos os participantes encontravam-se no nível avançado e tinham, em média, uma experiência de nove anos de uso da LI (quatro anos foi a experiência mínima declarada, enquanto a máxima foi de vinte anos). A coleta de dados se deu por meio de leituras de frases. Ao todo, foram produzidas

866 palavras com os sons relevantes para o estudo (440 palavras com o som /θ/ e 428 palavras que continham o som /ð/). O reconhecimento dos sons foi feito auditivamente por dois pesquisadores. Os seguintes resultados foram obtidos: (i) O fonema /θ/ em posição inicial foi produzido com aproximadamente 90% de acurácia, sendo substituído por [t] em 8,64% das produções incorretas e por [f] em 1,82% das ocorrências; (ii) A produção acurada de /θ/ em posição final foi observada em 95% das ocorrências. Nas produções incorretas, o fonema foi substituído por [t] em 2,27% das ocorrências e por outros fonemas também em 2,27% das produções ([tʃ], [f] e [d], porém em casos isolados e, portanto, não são percentualmente significativos); (iii) a produção da fricativa interdental vozeada /ð/ em posição final ocorreu de forma acurada em 26% das ocorrências, sendo que nas produções incorretas observou-se a substituição desse som por /θ/ e [d] em 65% e 5,96% das produções, respectivamente; (iv) a produção do fonema /ð/ em posição inicial ocorreu tanto de forma acurada quanto sendo substituído por [d], em proporções aproximadamente iguais (a produção acurada se deu em 51,36% das ocorrências, enquanto a sua substituição por [d] ocorreu em 46,64% das vezes).

Pagoto de Souza (2012), por sua vez, analisou a produção e a percepção das vogais da LI e dos sons consonantais /θ/ e /ð/ na fala de cinco graduandas de um curso de Letras Português/Inglês de uma universidade pública brasileira localizada no interior do estado de São Paulo. O teste de produção foi aplicado por meio de três tarefas: apresentação de figuras, palavras descontextualizadas e a inserção de palavras em uma frase veículo. O *corpus* de análise referente às produções dos sons /θ/ e /ð/ consistiu nos seguintes pares mínimos: “*bath/bat*”, “*they/day*”, “*sing/thing*” e “*three/free*” – porém, essas palavras foram apresentadas às participantes de forma aleatória. Após uma análise auditiva das produções orais, a pesquisadora constatou que: (i) todas as participantes produziram de forma acurada os sons /θ/ e /t/, presentes no primeiro par de palavras; (ii) apenas uma participante substituiu o som /ð/ por /d/, ou seja, produziu de forma idêntica as palavras “*they*” e “*day*”; (iii) com relação ao par mínimo “*sing/thing*”, ambas as palavras foram indistintamente produzidas por apenas uma aluna, por meio da substituição do som /θ/ por /s/ na palavra “*thing*”; (iv) três participantes substituíram o som /θ/ por /t/ na produção da palavra “*three*”. Em referência aos resultados dos testes de percepção, poucos foram os erros na identificação das fricativas /θ/ e /ð/. Em contrapartida, houve uma dificuldade maior na identificação de determinadas vogais. Ao concluir o seu trabalho, a pesquisadora reflete sobre a importância do ensino da fonética nos cursos de Letras e nos cursos de formação de professores de LI.

2.6 Características e particularidades do som [ɫ]

Nesta seção, apresenta-se uma revisão teórica sobre as características e as particularidades do som [ɫ]. Por ser um alofone do fonema /l/, faz-se necessário a descrição de ambos os sons.

Na língua portuguesa, as consoantes laterais são ortograficamente representadas pelo dígrafo *lh* e pela letra *l*. No primeiro caso, a consoante é foneticamente representada pelo símbolo /ʎ/ e encontra-se em posições iniciais e medias de palavras, como por exemplo em “lhama” e “olho”. Com relação ao segundo caso, a consoante é representada pelo símbolo fonético /l/ e encontra-se em posições inicial, medial e final de palavras, como em “lado”, “declive” e “carnaval” (CRISTÓFARO-SILVA, 1998). Nas posições inicial e medial, a consoante /l/ se manifesta foneticamente como uma consoante lateral alveolar. Em posição final de sílaba, há duas possibilidades de realização para o fonema /l/: como uma consoante lateral velarizada, representada pelo símbolo [ɫ], ou como uma semivogal (*glide*), representada pelo símbolo [w] (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).

A consoante lateral velarizada [ɫ] encontra-se no inventário fonológico do português europeu, sendo essa a forma padrão de realização do /l/ em final de sílabas nesta variante da língua portuguesa. No tocante ao português brasileiro, esse fenômeno não é muito comum, restringindo-se apenas a determinadas localidades da região sul. Nas demais regiões do território brasileiro, a consoante /l/ em final de sílabas é realizada predominantemente como [w], ou seja, de forma vocalizada (COLLISCHONN; QUEDNAU, 2009; LEITE, CALLOU; MORAES, 2007). Logo, a palavra “calça” é foneticamente transcrita como [kaɫsə] no português europeu e em determinados dialetos da região do sul do Brasil, e como [kawsə] na maioria dos dialetos do português brasileiro.

Na LI, assim como na língua portuguesa, a consoante /l/ manifesta-se como uma consoante lateral alveolar em início de sílabas. “*Love*” e “*release*” são exemplos de palavras que contêm esse fonema nessas posições. Quando em posição de coda silábica (final de sílabas), o /l/ nas variantes “padrão” da LI realiza-se com o seu alofone [ɫ] (LADEFOGED; JOHNSON, 2011; ROACH, 2009). “*Pull*”, “*altar*” e “*hold*” são exemplos de palavras da LI que contêm esse som. No entanto, a vocalização desse fonema é comum em variantes da LI consideradas como “não padrão” (vide seções 2.8, 2.9 e 2.10 desta dissertação).

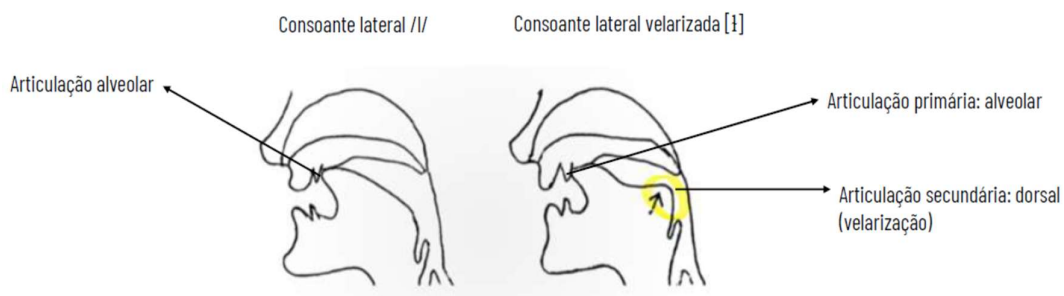
O /l/ é produzido por meio de uma articulação coronal, ou seja, a ponta da língua toca o cume posterior dos dentes superiores ou o céu da boca, especificamente a região dos alvéolos. Durante essa articulação, denominada *alveolar*, há um fechamento entre o centro da língua

(articulador ativo) e a porção do céu da boca (articulador passivo) onde se dá o contato, provocando uma obstrução do ar nessa região. Como consequência, o ar escapa pelas laterais da língua (ROACH, 2009; CARR, 2013). Devido a esse fenômeno, a consoante /l/ recebe a denominação de “lateral alveolar”.

Quando uma articulação dorsal é adicionada a esse processo, o fonema /l/ realiza-se com o alofone [ɫ]. Essa articulação, denominada *velarização*, corresponde ao levantamento do dorso (parte posterior) da língua em direção ao véu palatino. Logo, o som [ɫ] recebe a denominação de “consoante lateral velarizada”.

A diferença entre ambos os segmentos pode ser resumida nos seguintes termos: a produção do fonema /l/ ocorre por meio de uma única articulação (alveolar), enquanto a produção do seu alofone [ɫ] envolve duas articulações (alveolar e velarizada), as quais caracterizam-se como primária e secundária, respectivamente. Na LI, esses sons são popularmente denominados “*Clear-L*” e “*Dark-L*”, respectivamente (CARR, 2013). Uma representação visual da articulação de ambos os segmentos é disponibilizada na figura 12, a seguir.

Figura 12: A produção da consoante lateral /l/ e do seu alofone [ɫ]



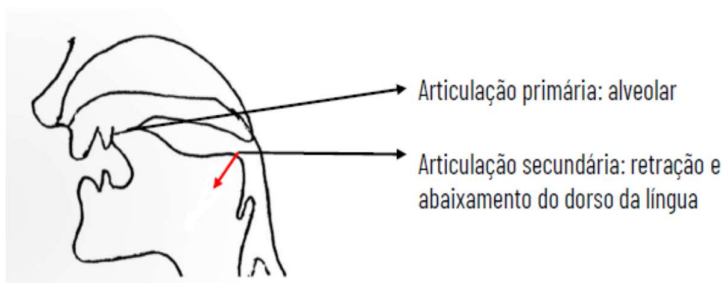
Fonte: A autora (adaptado de Cunningham, 2019).

No que diz respeito à sequência das articulações durante a produção do som [ɫ], White, Gananathan e Mok (2017) alegam que a articulação secundária precede a articulação primária. Ladefoged e Johnson (2011) afirmam que as articulações ocorrem aproximadamente ao mesmo tempo. Desse modo, infere-se que o advérbio “aproximadamente” se refira a uma sucessão de gestos tão rápida que chega a ser quase imperceptível. Todavia, Cristófar-Silva (1998) defende que as articulações ocorrem concomitantemente.

Sproat e Fujimura (1993), em seu estudo, obtiveram dados controversos acerca da articulação da consoante lateral velarizada [ɫ]. Após a análise de produções desse som por cinco falantes nativos da LI (quatro americanos e um britânico), por meio da utilização de um

equipamento de raio-X, os pesquisadores reportaram a ausência do movimento do dorso da língua em direção ao véu palatino. Eles ainda afirmam que as produções de ambos /l/ e [ɭ] possuem as mesmas características articutórias: um gesto coronal (chamado pelos autores de “gesto apical”), correspondente ao levantamento da ponta da língua, e outro gesto que corresponde à retração e ao abaixamento do dorso da língua (o qual os autores denominam “gesto dorsal”). Em outras palavras, a velarização não foi observada, apesar da presença de um gesto dorsal. Nesse seguimento, o que basicamente diferencia esses segmentos, segundo os pesquisadores, é o fato de que o dorso da língua se torna mais retraído durante a produção de [ɭ], conforme ilustrado na figura 13, a seguir. Todavia, os próprios pesquisadores reconhecem a limitação do seu estudo devido ao baixo número de participantes, o que os impossibilitou de generalizar os resultados. Outra limitação que pode ser observada nesse estudo se refere ao *corpus* de análise: as palavras produzidas pelos informantes consistiam apenas nas vogais /i/ e /ɪ/ no contexto precedente ao /l/.

Figura 13: A articulação secundária na produção da consoante lateral velarizada [ɭ], segundo Sproat e Fujimura (1993)



Fonte: A autora (adaptado de Cunningham, 2019).

Carr (2013) esclarece que as diferenças nos modos de articulação secundária na produção da consoante lateral velarizada [ɭ] – a velarização ou a retração e/ou abaixamento do corpo ou do dorso da língua – são dialetais.

Outro padrão de produção da consoante lateral velarizada [ɭ] é descrito por Ladefoged e Johnson (2011). Os autores elucidam ser comum que alguns falantes dobrem o corpo da língua para trás durante a produção do som, de modo com que não haja mais o contato da ponta da língua com a região alveolar. Em outras palavras, há um apagamento da articulação primária nesse caso e, conseqüentemente, o segmento passa a soar mais como uma vogal posterior do que como um segmento consonantal. Porém, quando a esse processo acrescenta-se o

arredondamento dos lábios, o segmento passa a ter características exclusivamente vocálicas, realizando-se como [w] (CARR, 2013).

Frente à essas considerações, Cialdini (no prelo) reflete que as peculiaridades que caracterizam esse segmento “favorecem a existência de características inerentes a cada falante”.

2.7 A produção da consoante lateral velarizada [ɫ] por aprendizes brasileiros

Nesta seção, arrolam-se algumas pesquisas de cunho experimental sobre a investigação dos padrões de produção da consoante lateral velarizada [ɫ] em falas de aprendizes brasileiros de LI.

Baratieri (2006) analisou, em produções de vinte aprendizes brasileiros de nível avançado, as propriedades acústicas e articulatórias do /l/ em coda silábica em palavras da LI. O experimento se deu por meio de leituras de palavras reais e de palavras irreais, que geraram um *corpus* de análise de 2.134 *tokens*. A escolha exclusiva de itens lexicais que continham o fonema /ɛ/ em sílabas tônicas se deu em razão de ser esse o núcleo silábico mais frequentemente encontrado em palavras monossilábicas da LI com o encontro consonantal em coda /l/ + /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ ou /m/. O procedimento para o reconhecimento da realização do /l/ consistiu em duas etapas: primeiramente, por meio da escuta e, em seguida, por meio da análise acústica. Nesta etapa, analisaram-se as correlações entre os formantes F3/F1 e F2/F1. Os resultados revelaram três padrões de produções do /l/: (a) parcialmente vocalizado (ou seja, foram observados ambas as articulações primária e secundária, porém com o arredondamento dos lábios) em 61,8% das ocorrências, segmento representado pelo autor pelo símbolo ‘Lw’; (b) vocalizado (representado pelo símbolo W) em 35,5% das produções; (c) não-vocalizado em 2,7% das ocorrências (isto é, apenas com a articulação primária, responsável pelo traço consonantal, segmento representado pelo autor pelo símbolo L). O pesquisador reflete que, devido à presença de arredondamento dos lábios, a realização parcialmente vocalizada (Lw) se aproxima, mas não caracteriza a maneira como o som [ɫ] é produzido pelos falantes nativos da LI. Por isso, o autor não utiliza o termo *Dark-L* em seu estudo e elucida que a sua investigação teve como intuito descrever os padrões de produção do som [ɫ] por parte dos participantes em vez de compara-los com a pronúncia de falantes nativos da LI. Ademais, o pesquisador infere que o índice de produções parcialmente vocalizadas (Lw) pode indicar características interlinguísticas em vez de transferência de características da língua portuguesa. Em outros termos, é possível que as produções parcialmente vocalizadas sinalizem um desenvolvimento no aprendizado.

Rodrigues (2014) também investigou a produção do som [ɫ] por aprendizes brasileiros de LI. O estudo contou com doze participantes: a metade situava-se no nível básico, enquanto a outra metade se encontrava no nível avançado. A coleta de dados se deu por meio de leituras. Ao todo, foram analisadas 288 palavras que continham uma das vogais [i], [ɛ] ou [ɔ] no contexto precedente à consoante lateral velarizada. Os dados, analisados auditivamente e por meio da análise de espectrogramas, foram classificados como uma consoante lateral velarizada [ɫ] ou como um *glide* posterior [w]. Os resultados gerais apontam que houve a produção do som [ɫ] em 43% das ocorrências, enquanto a sua substituição pela semivogal [w] foi observada em 57% dos casos. Considerando os resultados de acordo com os níveis de proficiência, a autora concluiu que: (i) os aprendizes de nível iniciante apresentaram um maior índice de produção da semivogal [w] (88%); (ii) os aprendizes de nível avançado apresentaram um maior índice de produção do som consonantal [ɫ] (78%) do que da semivogal [w] (22%). Tais dados elucidam que o tempo de exposição à LI contribui para a consolidação da pronúncia do som [ɫ]. Todavia, considerando os resultados individuais, a pesquisadora constatou que, embora seja verdadeira essa tendência geral relativa aos níveis de proficiência, os aprendizes podem apresentar características particulares de desenvolvimento no aprendizado da pronúncia da LI.

O estudo de Souza (2010), por sua vez, se diferencia dos estudos até então descritos nesta seção por ter tido um grupo de participantes brasileiros em um contexto de imersão em um país onde a LI é língua corrente. A pesquisadora analisou a produção do som [ɫ] entre dois grupos de aprendizes e professores brasileiros de LI. O primeiro grupo era formado por cinco brasileiros residentes na Irlanda, matriculados em um curso de LI (quatro se encontravam no nível pré-intermediário, e um no nível intermediário). O segundo grupo era composto por seis brasileiros – três possuíam certificado de proficiência *Cambridge FCE (First Certificate in English)* e três possuíam certificado de proficiência *Cambridge CPE (Certificate of Proficiency in English)* – residentes no Rio Grande do Sul e que não haviam tido experiência de imersão em países onde a LI é língua corrente. Três integrantes do segundo grupo trabalhavam como professores de LI. Os dados referentes ao primeiro grupo foram coletados em dois momentos distintos, em um espaço de três meses, ou seja, de forma longitudinal. Os procedimentos para a coleta de dados desse grupo consistiram em gravações de falas espontâneas e em leituras de um excerto de um livro. Em relação ao segundo grupo (participantes residentes no Brasil), foi conduzida uma sessão única de coleta de dados, por meio de gravações de falas espontâneas e leituras de uma lista de palavras. Todas as produções foram analisadas auditivamente e com a utilização de um programa de análise acústica. O *corpus* de análise compôs-se por 451 itens lexicais. Segundo os resultados: (i) a vocalização do /l/ foi mais frequente entre os brasileiros

residentes na Irlanda (39%) do que entre os brasileiros residentes no Rio Grande do Sul (24%). Como possíveis razões, a pesquisadora aponta para o fato de que os habitantes do Rio Grande do Sul apresentam índices mais baixos de vocalização do /l/ no português brasileiro quando comparados com habitantes dos demais estados do Brasil (COLLISCHONN; QUEDNAU, 2009). Os participantes residentes na Irlanda, por sua vez, eram originários de diferentes estados brasileiros; (ii) a variável “nível de proficiência” foi aplicada apenas na análise das amostras provenientes dos *corpora* das coletas realizadas na Irlanda. Os participantes de nível pré-intermediário foram os que mais vocalizaram o /l/ (peso relativo de 0,63). Esse resultado confirmou a hipótese da pesquisadora de que quanto maior for o tempo de imersão em uma LE, menor será a interferência da língua materna; (iii) o fonema em posição final de palavra favorece a vocalização; (iv) foi observado um maior índice de vocalização em itens lexicais que continham as vogais precedentes /i:/, /ə/ e /ʌ/, /ʊ/ e /u:/; (v): o /l/ estará mais propenso a sofrer vocalização quando estiver em posição pós-tônica, como por exemplo na palavra “*people*”.

Uma investigação sobre os padrões de realização do som [ɫ] em falas de brasileiros também foi conduzida por Hahn (2010). Os vinte e cinco participantes encontravam-se matriculados em uma disciplina de LI ofertada em um curso de graduação em Letras de uma universidade pública brasileira. Para que fossem detectados os seus níveis de proficiência, aplicou-se o *Oxford Placement Test*, cujos resultados atestaram os seguintes números de participantes por nível: um indivíduo de nível “elementar”; três indivíduos de nível “intermediário inferior”; três indivíduos de nível “intermediário superior”; treze indivíduos de nível “proficiente”; e oito indivíduos de nível “altamente proficiente”. Alguns participantes já haviam residido em países onde a LI é língua corrente. A coleta de dados se deu por meio de uma gravação de leituras de um texto que continha 56 vocábulos com o som investigado. O *corpus* para análise consistiu em 1.377 palavras. Para a análise dos dados, a pesquisadora utilizou um *software* para análise acústica devido à dificuldade na diferenciação auditiva entre os segmentos [w] e [ɫ]. Os seguintes resultados foram obtidos: (i) o índice total de vocalização foi 49,2%; (ii) os pesos relativos em relação às vocalizações produzidas pelos aprendizes de níveis “elementar”, “intermediário inferior”, “intermediário superior”, “proficiente” e “altamente proficiente” foram 0.409, 0.584, 0.640, 0.533 e 0.393, respectivamente. Tais resultados corroboram a teoria de Archibald (1998), segundo a qual “[e]m um nível iniciante de proficiência, o aprendiz apresenta baixo índice de erros de desenvolvimento. Este índice aumenta em um nível intermediário e diminui à medida que o nível de proficiência aumenta” (ARCHIBALD, 1998 apud HAHN, 2010, p. 81-82); (iii) considerando como variável o som [ɫ] em coda silábica, foram observadas as seguintes porcentagens de vocalização para cada palavra:

50,3% em “*children*”, 49,1% em “*school*” e 47,6% em “*adults*”; (iv) considerando como variável o som [ɪ] em núcleo silábico, foram observadas as seguintes porcentagens de vocalização: 53,1% em “*castle*”, 46,7% em “*article*”, 32% em “*example*”; (v) a variável “contexto posterior” (quando a palavra seguinte se inicia com uma vogal), também não apresentou um papel significativo para a vocalização: 49,1% em “*fell asleep*”, 49,2% para “*school working*” e para “*Channel*” (esta última palavra era seguida de uma pausa). A pesquisadora conclui que nenhuma variável linguística exerceu papel significativo sobre a vocalização. Além disso, ela acredita, assim como Baratieri (2006), que o índice geral de vocalização em 49,2% das ocorrências pode ter ocorrido devido ao processo de desenvolvimento interlinguístico dos aprendizes. Interessante ressaltar que, assim como no estudo de Souza (2010), os participantes dessa investigação eram habitantes do Rio Grande Sul, o estado brasileiro onde há o maior índice de velarização do /l/. Isto posto, presume-se a existência de uma maior facilidade na produção do [ɪ] em palavras da LI entre aqueles que possuem em seu dialeto tal característica linguística.

2.8 A pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] no inglês britânico

Esta seção dedica-se a expor um levantamento sobre as variações existentes na pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] em variantes do inglês britânico, assim como suas influências na *Received Pronunciation*.

A *Received Pronunciation* (doravante RP) é a variante considerada como “padrão” no inglês britânico e, por conseguinte, é frequentemente utilizada na confecção de livros didáticos e de manuais de pronúncia (ROACH, 1991).

Uma definição do termo RP é apresentada por Crystal (2008):

É o nome dado ao sotaque regionalmente neutro do inglês britânico, derivado historicamente do discurso prestigiado da corte e das escolas públicas. O seu prestígio é resultante de fatores sociais, e não linguísticos. A RP não é linguisticamente superior ou inferior a outros sotaques: mas é o sotaque que tende a ser associado às partes mais instruídas da sociedade e é tido como norma para a descrição do inglês britânico ou para o ensino da LI para estrangeiros. A BBC originalmente adotou a RP para seus apresentadores, pois era uma forma de pronúncia com maior probabilidade de ser compreendida nacionalmente, e também para evitar críticas associadas ao regionalismo. Por isso, a RP é também conhecida como *BBC English* (CRYSTAL, 2008, p. 404)⁸.

⁸ No original: “Received Pronunciation - The name given to the regionally neutral accent in British English, historically deriving from the prestige speech of the Court and the public schools. The term indicates that its prestige is the result of social factors, not linguistic ones. RP is in no sense linguistically superior or inferior to other accents: but it is the accent [...] which tends to be associated with the better-educated parts of society, and

De acordo com a definição de Crystal (2008), a RP não é geograficamente associada a nenhuma região do país: trata-se de uma variante associada somente ao prestígio social. Embora considerada como o padrão de pronúncia do inglês britânico, sendo, portanto, também conhecida como *Standard English*⁹ (CRYSTAL, 2008), a RP é, na realidade, utilizada por uma minoria da população inglesa. Embora sejam variáveis as porcentagens apontadas na literatura acerca da presença da RP na Inglaterra – 3% (CRYSTAL, 1995, 2014; ROBINSON, 2019) e 10% (KATALIN, 2008) –, é indiscutível que se trata de uma variante falada por uma porcentagem ínfima da população inglesa. Nesse seguimento, Roach (2009, p. 163) afirma que RP é, na realidade, “uma ficção conveniente, e não um fato científico”.¹⁰

A incoerência em se afirmar que a RP é a pronúncia padrão do inglês britânico também se baseia no fato de que se trata de um termo ilusório, uma vez que diferentes tipos já foram apontados na literatura: *Conservative RP*, *Advanced RP* (ROSEWARNE, 1984), *General RP*, *Near RP*, *Adoptive RP* (WELLS, 1982), *Mainstream RP*, *Contemporary RP* (ROBINSON, 2019), e *Modified RP* (CRYSTAL, 2008).

Crystal (2008) ressalta que a RP não tem mais a posição de prestígio social que já teve no passado. Há uma preferência, principalmente entre a população mais jovem, por sotaques com características regionais salientes. Como consequência, na atualidade, observa-se a presença de uma variedade de variantes regionais nas redes de transmissão da BBC. À vista disso, Crystal (1995; 2008) chama a atenção para o surgimento da *Modified RP*: uma versão contemporânea e modificada da RP devido à influência de variantes regionais e sociolinguísticas, dentre as quais se destacam as variantes *Cockney* e *Estuary English*.

Cockney é um dialeto que se originou na região de *Bow Bells*, no leste da cidade de Londres. O fato de essa região ter deixado de ser uma área residencial – atualmente corresponde ao distrito *City of London*, o centro financeiro da cidade – fez com que os falantes dessa variante se locomovessem para outras regiões. Portanto, acredita-se que as suas características não sejam mais geograficamente delimitadas. Na atualidade, a variante *Cockney* é associada a classes socialmente desfavorecidas (WELLS, 1982).

is the one most often cited as a norm for the description of British English, or in teaching that dialect to foreigners. The BBC originally adopted RP for its announcers because it was the form of pronunciation most likely to be nationally understood, and to attract least regional criticism – hence the association of RP with the phrase ‘BBC English’” (CRYSTAL, 2008, p. 404).

⁹ “Inglês padrão”.

¹⁰ No original: “[...] the idea of a “standard Received Pronunciation” is a convenient fiction, not a scientific fact” (ROACH, 2009, p. 163).

Estuary English (doravante EE) é uma variante do inglês britânico que se originou, supostamente, nas regiões próximas ao Rio Tâmisa, em Londres. Assim como a variante *Cockney*, o EE é associado a classes sociais desfavorecidas (CRYSTAL, 2008). O termo EE foi originalmente mencionado por David Rosewarne em 1984, em um artigo publicado em um jornal britânico. Nesse artigo, o linguista o define como uma variante intermediária entre a RP e o *Cockney*. O linguista exemplifica que, se imaginássemos um continuum, teríamos as variantes *Cockney* e RP em ambas as extremidades, enquanto em sua porção medial se inseriria o EE. Esse continuum denota um “nivelamento”¹¹ entre as três variantes, ou seja, a existência de sobreposição de determinados aspectos fonológicos entre as variantes em questão, conforme apontado por Maidment (1994).

Além disso, Rosewarne (1984) afirma que, no momento de escrita do seu artigo, as características fonológicas do EE se encontravam presentes não somente nas margens e no estuário do Rio Tâmisa, mas também na região sudeste da Inglaterra. Em um trabalho mais recente, Crystal (2008) nos diz que características típicas da pronúncia dessa variante se disseminaram para regiões além do Sudeste, devido ao contato social através da mobilidade urbana.

A partir da década de 1990, o EE ganhou uma atenção especial da mídia, principalmente em campanhas publicitárias, por ser visto como mais atraente do que a RP nesse contexto (CRYSTAL, 2008). Ademais, a essa variante, são atribuídas as modificações que vêm ocorrendo na RP (MUGGLESTONE, 2017).

A característica fonológica mais notável na variante *Cockney* é um fenômeno denominado *Th-Fronting*, no qual a articulação dos sons do *th* passa ocorrer na frente dos lábios, ou seja, a articulação passa a ser labiodental ao invés de dental. Sendo assim, há a substituição dos sons /θ/ e /ð/ por [f] e [v], respectivamente. Isto posto, a pronúncia da palavra “*think*” passa a ser [fɪŋk] ao invés de /θɪŋk/ e a palavra “*father*” /fɑðər/ é pronunciada como [favə] (CRYSTAL, 2008; WELLS, 1991; 1997; HICKEY, 2014; LADEFOGED; JOHNSON, 2011). Outro fenômeno linguístico recorrente nessa variante e também no *Estuary English* é a vocalização do /l/, no qual o som [ɫ] é pronunciado como [w] (CRYSTAL, 2008; WELLS,

¹¹ Tradução do termo *levelling*, usado pela Dialetoлогия para se referir à influência que um dialeto ou sotaque exerce sobre outro(s), o que faz com que eles passem a apresentar características semelhantes. Nesse processo, há uma diminuição das diferenças linguísticas entre dialetos regionais devido a fatores sociais, que por sua vez influenciam a fala de indivíduos de uma determinada sociedade. Como exemplo, podemos citar a influência dos meios de comunicação (CRYSTAL, 2008).

1997; HICKEY, 2014). Sendo assim, a pronúncia da palavra “*milk*” passa a ser [mɪwk] ao invés de /mɪlk/.

Johnson e Britain (2007), em seu estudo, declaram que a vocalização do /l/ também é recorrente entre os habitantes do distrito de Fenland, localizado na região leste da Inglaterra.

Do mesmo modo, o fenômeno *Th-Fronting* é observado em outras regiões do Reino Unido, tais como na Escócia e na região nordeste da Inglaterra (KERSWILL, 2003).

Importante ressaltar aqui que as substituições aos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] supramencionadas vêm sendo observadas, recentemente, em discursos de personalidades de prestígio social e de membros da aristocracia britânica (MUGGLESTONE, 2017; MILLER, 2020; WELLS, 1997; ROACH, 2009), o que atesta que não se tratam de características exclusivas das classes socialmente desfavorecidas.

A partir de contribuições de outros autores, Johansson (2016) discorre sobre as tendências atuais na sociedade britânica em relação a estigmatização das variantes *Cockney*, EE e RP. A autora ressalta que, embora a RP seja vista como uma variante associada ao prestígio e à inteligência, ela é concomitantemente associada à arrogância e à circunspeção. Observa-se, nesse sentido, uma crescente perda de popularidade da RP entre a população mais jovem. Johansson (2016) também reflete que a discriminação em relação à variante *Cockney* não é mais tão acentuada nos dias atuais, se comparada com o cenário que predominava vinte anos antes da escrita do seu trabalho. Quanto ao EE, a autora nos diz que ainda é difícil elaborar conclusões, uma vez que esta variante se insere no meio do continuum entre as variantes RP e *Cockney*.

2.9 A pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] no inglês americano

Assim como no inglês britânico, as produções dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] não são isentas de variações no inglês americano. Antes de discorrermos sobre os detalhes dos padrões de produção desses segmentos, faz-se relevante apresentar o *General American English*.

General American English (doravante GAE) é o termo que designa a variante considerada como padrão no inglês americano, falada pela maioria da população do país. É também conhecida como *Network English* ou *Network Standard* ¹², pois é a variante mais utilizada nas redes televisivas e de radiodifusão estadunidenses. O inglês canadense é apontado

¹² “Inglês de rede de transmissões” e “Inglês padrão de rede de transmissões”, respectivamente (tradução livre).

como muito semelhante ao GAE (CRYSTAL, 2008, 2013; ROACH, 2009). Ao contrário da RP, o GAE é uma variante geograficamente delimitada (KATALIN, 2008), conforme mostra a figura 14, a seguir.

Figura 14: A delimitação geográfica do *General American English*



Fonte: Katalin (2008, p. 46).

Estima-se que o GAE seja falado por 2/3 da população dos Estados Unidos devido à vasta região em que ele se encontra presente (KATALIN, 2008). No entanto, essa ampla difusão contribui para que essa variante não seja isenta de variações internas (KATALIN, 2008; CRYSTAL, 2008).

O *African American Vernacular English*¹³ (doravante AAVE), recorrente nas cidades de Nova York e Philadelphia e no estado de Ohio, é um exemplo de uma variante estadunidense vista como “não padrão”. Trata-se de uma variante falada pelos afro-americanos pertencentes a classes economicamente desfavorecidas, na qual é notável a substituição dos sons /θ/, /ð/ e [h]. Os padrões de substituição para as fricativas interdentais /θ/ e /ð/ são: (i) O fonema /θ/ é substituído por [t] e [f] nas posições medial e final; (ii) a substituição de /θ/ por [f] em posição inicial ocorre, embora não muito frequentemente, apenas quando este fonema for sucedido por /r/; (iii) /ð/ pode ser substituído por [d] independentemente da posição em que ele se encontra ou por [v] em posições medial e final. Logo, este último fenômeno caracteriza-se como um padrão variável de substituição (GREEN, 2002 apud JEKIEL, 2012; SNELLER, 2014; CARR, 2013). Já a produção do som [h], por sua vez, ocorre de forma exclusivamente vocalizada entre

¹³ “Inglês Vernáculo Afro-Americano”, em tradução livre.

a maioria dos falantes do AAVE residentes em Nova York e nos estados de Ohio e da Pennsylvania (ASH, 1982; LABOV *et al*, 1968 apud DURIAN, 2008).

Segundo Sneller (2014), a substituição de /θ/ por [f] também está se tornando comum entre os indivíduos brancos na cidade de Philadelphia, apesar do forte preconceito racial que ainda impera nessa cidade.

Constatações semelhantes foram feitas por Durian (2008) em um estudo que investigou a produção do som [h] por moradores da cidade de Columbus, em Ohio. Seu estudo teve como participantes falantes do AAVE e indivíduos brancos pertencentes a classes sociais de prestígio. Embora a realização do /l/ de forma vocalizada tenha sido observada em ambos os grupos, o fenômeno ocorreu de forma mais significativa entre os participantes do primeiro grupo.

Em uma revisão da literatura sobre a pronúncia da fricativa interdental vozeada /ð/ pelos norte-americanos, Koffi (2015) afirma que a sua substituição por [d] é comum entre milhões de falantes do GAE. A autora sustenta que se trata de um fenômeno recorrente entre os habitantes da cidade de Nova York, do estado de Michigan e da cidade de Milwaukee, localizada no estado de Wisconsin. A pesquisadora também revela que a substituição de /ð/ por [d] está presente entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos étnicos que têm a LI como segunda língua, residentes nos estados de Minnesota e Wisconsin. Os grupos étnicos citados são de origens finlandesa, sueca, norueguesa, polonesa e alemã (FRAZER, 2006; KOFFI, 2015).

Em síntese, são recorrentes nos Estados Unidos as substituições dos sons /θ/, /ð/ e [h] por [f] ou [t], [d] e [w], respectivamente. Porém, de forma geral, tratam-se de fenômenos condicionados a fatores sociolinguísticos, a estereótipos e a discriminação social e racial.

2.10 A pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [h] em outras variantes da língua inglesa

Blevins (2006), em um trabalho sobre evolução e mudanças fonológicas, discorre sobre as variações na produção dos sons /ð/ e /θ/ em diferentes localidades onde a LI é primeira língua. Segundo a autora, uma alternância entre a pronúncia dos sons /θ/ e /ð/ e seus substitutos [f] e [v], respectivamente, é observada na Nova Zelândia e na Austrália. Por outro lado, a alteração fonológica já está consolidada em outras localidades, como é o caso de Shetland (Escócia) e da região oeste da Irlanda, onde /θ/ e /ð/ são substituídos categoricamente por [t] e [d], respectivamente. Na província canadense de Newfoundland são observados, também como padrões de pronúncia já consolidados, os sons [t] e [tθ] como substitutos da fricativa interdental não vozeada /θ/ e os sons [d] e [dð] como substitutos da fricativa interdental vozeada /ð/. Na região sudeste da Inglaterra, há a substituição de /θ/ por [f] e de /ð/ por [d], também como

padrões estáveis. A autora supracitada complementa que ambos os sons poderão vir a ser eliminados do inventário fonológico da LI, devido à “fonologização”¹⁴ e ao fato de serem sons consideravelmente marcados. A esta última característica, podemos atribuir a razão da ocorrência das substituições supramencionadas. A noção de marcação será apresentada em detalhes na seção 2.11 desta dissertação.

O som [ɬ], por sua vez, também é classificado como um som marcado, o que contribui para que a sua substituição por [w] seja recorrente em diferentes variantes da LI. Segundo Johnson e Britain (2007), a vocalização do /l/ é um fenômeno natural nas línguas que possuem a dicotomia /l/ e [ɬ]. Os mesmos autores apontam que esse fenômeno é recorrente nos seguintes países: Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Ilhas *Falkland*.

Na tabela 1, a seguir, encontra-se um resumo dos padrões de substituição dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] em localidades onde a LI é língua corrente, conforme a revisão teórica apresentada neste trabalho.

¹⁴ Tradução livre de *phonologization*, um processo no qual determinados sons, que tenham sido caracterizados pela alofonia, passam a ter características opostas por meio da mudança do ambiente cultural ou social que determina as escolhas das formas linguísticas (CRYSTAL, 2008). Em outras palavras, um determinado som deixa de ser um alofone e passa a se caracterizar como uma realização independente de um fonema (CARR, 2008).

Tabela 1: As substituições dos sons /θ/, /ð/ e [ɫ] em localidades onde a LI é língua corrente

Localidade/variante	Mudança sonora	Referência
Nova Zelândia e Austrália	ð > v (variável) θ > f (variável) ɫ > w	Blevins (2006) Johnson e Britain (2007)
Inglaterra (variantes <i>Cockney</i> e <i>Estuary English</i>)	ð > v θ > f ɫ > w	Crystal (2008) Wells (1991) Ladefoged e Johnson (2011)
Shetland (Escócia)	ð > d θ > t	Blevins (2006)
Oeste da Irlanda	ð > d θ > t	Blevins (2006)
Newfoundland (Canadá)	ð > dð ð > d θ > tθ θ > t	Blevins (2006)
Sudeste da Inglaterra	ð > d θ > f	Blevins (2006)
Estados Unidos: variante <i>African American Vernacular English</i> (Nova Iorque, Pennsylvania e Ohio)	θ > f θ > t ð > d ɫ > w	Sneller (2014) Carr (2013) Durian (2008)
Ilhas Falkland	ɫ > w	Johnson e Britain (2007)
Fenland (Inglaterra)	ɫ > w	Johnson e Britain (2007)

Fonte: A autora (adaptado de Blevins, 2006).

2.11 A noção de marcação

Conforme mencionado na seção 2.10 desta dissertação, os sons /θ/, /ð/ e [ɫ] são considerados “marcados”. A noção de marcação está associada à raridade desses sons nas línguas do mundo (MADDIESON, 1984).

Maddieson (1984), atestou a raridade dos sons /θ/ e /ð/ após a análise de um banco de dados de línguas da UCLA (*University of California, Los Angeles*). Dentre as 317 línguas analisadas, o pesquisador concluiu que os sons /θ/ e /ð/ fazem parte dos inventários fonológicos de 18 e 21 línguas, respectivamente, o que equivale a 5,7% e 6,6% das línguas do mundo.

Segundo Johnson e Britain (2007), a noção de marcação foi originalmente introduzida nos estudos da Escola de Praga por Trubetzkoy (1936), mas foi com o trabalho de Jakobson (1941) que essa teoria tomou uma nova direção e deu origem à concepção contemporânea de

marcação. Jakobson (1941) direcionou o conceito de marcação para os estudos de mudanças linguísticas e aquisição de línguas. Sua ideia central é a oposição de pares fonológicos, na qual o item que é distribuído de forma mais ampla em comparação ao seu par oposto é considerado como não marcado (JOHNSON; BRITAIN, 2007). Em outros termos, os itens não marcados são mais comuns e de articulação mais simples, enquanto o oposto é verdadeiro em relação aos itens marcados (ECKMAN, 2008). Em linhas gerais, a teoria da marcação de Jakobson sustenta que as particularidades responsáveis pelas distinções entre os sons estão relacionadas à frequência com que eles são distribuídos nos inventários fonológicos das línguas e à sua ordem de aquisição pelas crianças (JOHNSON; BRITAIN, 2007).

As crianças tendem a adquirir primeiramente os sons não marcados da sua língua materna, pois eles exigem um menor esforço fisiológico. Por conseguinte, os sons marcados são geralmente os últimos a serem adquiridos. As crianças que adquirem a LI como língua materna, por exemplo, substituem os sons marcados por opções não marcadas – de maneira semelhante àqueles que a adquirem como segunda língua –, até que o processo de aquisição se consolide. Além disso, segundo os estudos sobre marcação fonológica, há uma correlação entre mudanças fonológicas de uma língua e as substituições realizadas por uma criança. A título de exemplo, em seu processo de aquisição da LI como língua materna, as crianças substituem o som [t] por [w], por ser este não marcado. Esse mesmo padrão de substituição vem se tornando comum em diferentes variantes da LI ao redor do mundo (JOHNSON; BRITAIN, 2007). Johnson e Britain (2007) também defendem que mudanças fonológicas em direção a formas não marcadas é uma tendência natural no processo de evolução das línguas.

Com o trabalho de Eckman (1977; 1991 apud ECKMAN, 2008), os estudos sobre marcação fonológica foram direcionados à aquisição de LEs. Com base na noção de marcação, o pesquisador desenvolveu a hipótese *Markedness Differential Hypothesis*¹⁵, que aborda a relação entre marcação fonológica e a aquisição de segundas línguas.

Segundo a *Markedness Differential Hypothesis*, é possível prever as dificuldades que um aprendiz venha a ter ao aprender uma determinada língua. Essa hipótese prevê que os aspectos fonológicos da LE que são inexistentes na língua materna do aprendiz são considerados como marcados e, portanto, mais difíceis de serem adquiridos. Por outro lado, a aquisição de novos aspectos fonológicos não é difícil quando estes não forem mais marcados do que na língua materna do aprendiz (ECKMAN, 1977 apud ECKMAN, 2008). Em outras

¹⁵ “Hipótese Diferencial de Marcação” (tradução livre).

palavras, no processo de aprendizagem de uma LE, há uma dificuldade maior na aquisição dos aspectos fonológicos marcados em comparação com os aspectos não marcados.

Ademais, os sons obstruintes vozeados (consoantes fricativas, africadas e plosivas) são apontados por Eckman (1985) como mais marcados do que os sons não vozeados. Reis (2006) e Trevisol (2010), em seus respectivos estudos (vide seção 2.5 desta dissertação), se apoiam nessa afirmação como explicação da maior incidência de substituições da fricativa interdental vozeada /ð/ em comparação com as ocorrências de substituições observadas para o seu par desvozeado /θ/.

2.12 Definições de “inteligibilidade” e “compreensibilidade”

Apresenta-se, nesta seção, uma revisão teórica sobre os conceitos de “inteligibilidade” e de “compreensibilidade”, assim como uma justificativa pela escolha dos conceitos adotados neste trabalho.

Diferentes definições para os termos “inteligibilidade” e “compreensibilidade” são encontradas na literatura. Bettoni e Rizzi (2020) refletem que ainda não há um consenso na definição desses princípios e que, por vezes, ambos são utilizados de forma intercambiável. Sendo assim, os pesquisadores adotam as definições que melhor se adequam às suas propostas de trabalho.

A definição de “inteligibilidade” como o simples reconhecimento de palavras é proposta por Brown (1995 apud JENKINS, 2000) e por Smith e Nelson (1985 apud JENKINS, 2000). O termo “compreensibilidade”, segundo Smith e Nelson (1985), está associado à interpretação do significado de uma mensagem, o que está relacionado, segundo Levis (2018), à possibilidade de o ouvinte parafrasear um enunciado.

Para Bamgbose (1998 apud JENKINS, 2000), a noção de “inteligibilidade” é mais complexa e vai além do mero reconhecimento de palavras e de enunciados. Assim, o autor defende que a “inteligibilidade” está relacionada à possibilidade de interpretação de um enunciado de acordo com fatores pragmáticos e sociolinguísticos. Além disso, o mesmo autor defende que o falante e o ouvinte são mutuamente responsáveis para que uma situação comunicativa seja bem-sucedida.

Neste trabalho, são adotadas as definições de Munro e Derwing (1995) e Derwing e Munro (1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006). Os autores definem “inteligibilidade” como “a medida em que um enunciado de um falante é realmente

compreendido por um ouvinte”¹⁶ (MUNRO; DERWING, 1995, p. 76) e “compreensibilidade” como “a estimativa de dificuldade que um ouvinte possa ter para compreender um enunciado”¹⁷ (DERWING; MUNRO, 1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006, p. 112). Embora haja uma relação entre ambos os conceitos, eles são, ao mesmo tempo, dimensões parcialmente independentes (MUNRO; DERWING; MORTON, 2006). A título de ilustração, imaginemos um mesmo enunciado na LI produzido por dois falantes que apresentam sotaques diferentes, por possuírem línguas maternas distintas; seus ouvintes compreenderão totalmente ambas as produções orais, por serem estas inteligíveis, ao passo que a compreensão de um dos enunciados poderá exigir, dos mesmos ouvintes, um tempo maior de processamento (MUNRO; DERWING, 1995). Nesse último caso, há uma baixa compreensibilidade. Munro e Derwing (1995) também esclarecem, baseando-se em evidências empíricas, que a presença de sotaque não contribui para que a fala seja menos inteligível nem menos compreensível.

Em pesquisas que utilizam as definições propostas pelos citados autores, a inteligibilidade é geralmente avaliada a partir de transcrições de produções orais gravadas, enquanto o grau de compreensibilidade é aferido com a utilização de escalas *Likert* (MUNRO; DERWING, 1995; LEVIS, 2018).

Refletindo sobre os conceitos de Derwing e Munro (1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006), Levis (2018) esclarece que a ausência de inteligibilidade ocasiona a perda de compreensibilidade, enquanto o oposto não é verdadeiro. Como exemplo, consideremos a seguinte situação, adaptada de Levis (2018): um indivíduo, ao assistir a uma palestra ministrada na sua língua materna (ou em outra língua na qual ele seja proficiente), consegue reconhecer as palavras que estão sendo ditas e até tomar notas sobre o conteúdo, mesmo sem ter conhecimento sobre o assunto. Nessa situação, o discurso é inteligível, mas não compreensível. Em contrapartida, esse indivíduo não conseguiria identificar as palavras e tampouco interpretar a mensagem se essa palestra estivesse sendo ministrada em uma língua que ele desconhecesse. Temos, nesse último contexto, ausência de inteligibilidade e de compreensibilidade.

Nesse seguimento, Levis (2018) sintetiza os conceitos de Derwing e Munro (1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006) nos seguintes termos: a noção de inteligibilidade tem em si duas dimensões, a identificação de palavras e a compreensão da mensagem nos níveis

¹⁶ No original: “the degree to which a speaker’s utterance is actually understood by a listener” (MUNRO; DERWING, 1995, p. 76).

¹⁷ No original: “[...] their [listeners] estimation of difficulty in understanding the utterance” (DERWING; MUNRO, 1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006, p. 112).

lexical, intencional (pragmático) ou de significados; e a compreensibilidade se refere ao processamento cognitivo da mensagem.

A justificativa pela escolha dos conceitos de Derwing e Munro (1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006) justifica-se, primeiramente, pelo fato de que se trabalha, neste estudo, com transcrições de falas. A segunda justificativa se apoia no modelo de representação da articulação das características da proficiência oral do professor de LE (vide seção 2.3 desta investigação), de Consolo (2018). Segundo o autor, a proficiência oral do professor de LE é a manifestação dos aspectos que compõem a competência linguístico-comunicativa que se espera desse profissional para o discurso no contexto de ensino. Os aspectos citados por esse autor são: sociolinguístico, comunicativo, estratégico, pragmático, discursivo, (meta)linguístico e transitório. Sendo assim, a avaliação da inteligibilidade do discurso do professor de LE compreende diferentes dimensões, argumento este que se alinha à reflexão de Levis (2018) sobre o conceito de Derwing e Munro (1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006).

2.13 O *Lingua Franca Core*, de Jenkins (2000): um estudo sobre a inteligibilidade da língua inglesa

Em seu célebre estudo *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*¹⁸, Jenkins (2000) nos apresenta o *Lingua Franca Core*: um inventário de aspectos da pronúncia avaliados pela pesquisadora como úteis para garantir a inteligibilidade nas comunicações orais que se inserem na perspectiva “Inglês como Língua Franca” (doravante ILF).

O termo “língua franca” designa, *grosso modo*, uma língua utilizada para facilitar a comunicação entre falantes que possuem línguas maternas distintas (JENKINS, 2007). Nos dias atuais, a LI tem status de língua franca devido à sua ampla difusão no mundo globalizado (JENKINS, 2000; CRYSTAL, 2003). Estima-se que o número de usuários que utilizam a LI como língua adicional tenha superado de forma significativa o número de falantes que a possuem como primeira língua (CRYSTAL, 2003). Isto posto, El Kadri (2010) presume que 80% das interações em LI no cenário internacional ocorrem entre falantes não nativos.

Em sua primeira obra sobre o assunto, Jenkins (2000) utilizou o termo “Inglês como Língua Internacional” (*English as an International Language*) para se referir ao uso da LI como língua franca. A partir de trabalhos posteriores, a autora (JENKINS, 2006; 2007),

¹⁸ “A Fonologia do Inglês como Língua Franca: Novos Modelos, Novas Normas e Novos Objetivos” (tradução livre).

acompanhando o pensamento de Seidlhofer (2004), passou a se referir a essa perspectiva como “Inglês como Língua Franca” (*English as a Lingua Franca*), alegando dois motivos: esta nova nomenclatura não exclui os falantes nativos da LI; o termo “Inglês como Língua Internacional” é geralmente utilizado de forma intercambiável com o termo “*International English*” (“Inglês Internacional”), o qual, por sua vez, se refere ao uso da LI como segunda língua e como função intranacional em determinados países, no cenário pós-colonial. Portanto, prevendo os possíveis equívocos que poderiam surgir com a utilização deste último termo, Jenkins (2006; 2007) optou por adotar a nomenclatura “Inglês como Língua Franca”. Todavia, a autora (JENKINS, 2006) alerta que a utilização intercambiável de ambos os termos ainda é recorrente na literatura.

Os estudos do ILF têm como premissas a preservação da identidade linguística do falante não nativo da LI, o respeito à multiculturalidade e a priorização da inteligibilidade em detrimento de formas precisas de pronúncia pertencentes a variantes nativas da LI consideradas como “padrão” (JENKINS, 2000; 2006; 2007; 2009; SEIDLHOFER, 2006).

Nessa perspectiva, Jenkins (2000) elaborou o *Lingua Franca Core* (doravante LFC), resultante de análises de dados provenientes de diferentes investigações, tais como experimentos e observações de campo. Os dados consistem em diálogos e produções orais controladas e não controladas, coletados em um contexto de ensino da LI a aprendizes de diferentes nacionalidades. Em sua análise, a pesquisadora se atentou aos aspectos que comprometeram a inteligibilidade nas interações, tais como substituições fonológicas e idiossincrasias das línguas maternas dos aprendizes. O seu objetivo foi identificar, nas falas dos participantes, os aspectos de pronúncia que se diferem daqueles utilizados pelos falantes da RP e do GAE, porém sem causar prejuízos à inteligibilidade. Concomitantemente, a pesquisadora traça um paralelo entre os aspectos segmentais utilizados por esses aprendizes e os aspectos existentes nas variantes não padrão da LI.

Todavia, a inteligibilidade não foi o único aspecto com que a pesquisadora se preocupou durante a elaboração do LFC. Jenkins (2000) também considerou a noção de marcação e o princípio *teachability-learnability distinction*¹⁹. Este último está relacionado à viabilidade de ensino e/ou de aprendizagem de determinados aspectos da pronúncia no contexto de sala de aula. A título de ilustração, a autora defende que, embora seja simples promover o ensino do ritmo e de *weak forms*²⁰ em sala de aula, a aquisição desses aspectos é possível apenas em

¹⁹ “Capacidade de ensino-capacidade de aprendizagem” (tradução livre).

²⁰ As *weak forms* (“formas fracas”, em tradução livre) são as palavras pronunciadas de forma átona em um enunciado. Geralmente, são palavras que possuem valor exclusivamente gramatical, tais como artigos, preposições e verbos auxiliares (CRYSTAL, 2008).

contextos de imersão em países onde a LI é língua corrente. Outro exemplo ilustrativo desse princípio se refere ao ensino do som [ɹ]: segundo Jenkins (2000), as peculiaridades desse som conforme os padrões da RP e do GAE impõem grandes desafios aos professores de LI. Sendo assim, a autora defende ser praticamente impossível a demonstração da articulação desse som por parte dos professores.

O LFC é dividido em duas categorias. Na categoria *Core features*²¹ são listados os aspectos da pronúncia avaliados pela pesquisadora como úteis para garantir a inteligibilidade. Por outro lado, a categoria *Non-Core Features*²² contém os aspectos que não contribuem para que um discurso seja mais inteligível nas situações em que a LI é utilizada como língua franca. Na tabela 2, apresentada a seguir, encontra-se uma representação do LFC.

Tabela 2: O *Lingua Franca Core*, de Jenkins (2000)

<i>Core Features</i>	<i>Non-Core Features</i>
A realização do /r/ como retroflexo /ɹ/.	Os sons /θ/, /ð/ e [ɹ].
A aspiração das plosivas /p/, /t/ e /k/ ([p ^h], [t ^h] e [k ^h]) em posição inicial em sílabas tônicas.	Encontros consonantais em posição final de palavras.
A pronúncia da vogal /ɜ/ em posição central (como por exemplo, em <i>nurse</i>).	Prominência no nível lexical (tonicidade das palavras).
Todos os sons consonantais, exceto /θ/, /ð/ e [ɹ].	Ritmo.
Sons vocálicos [ɪ] e [i:]: duração e contraste devem ser preservados. A mesma regra se aplica a ditongos.	Formas fracas (<i>weak forms</i>).
Proeminência no nível frasal (<i>nuclear stress</i>).	Fala conectada.
	Entoação para expressar atitudes e intenções.

Fonte: A autora.

²¹ “Características essenciais” (tradução livre).

²² “Características não essenciais” (tradução livre).

Conforme as informações presentes na tabela 2, Jenkins (2000) constatou que, com exceção da proeminência no nível frasal, a observância dos aspectos suprasegmentais de acordo com a RP ou o GAE não contribui para que uma fala seja mais inteligível nas comunicações em que a LI tem a função de língua franca. Sendo assim, Jenkins (2000) vê como irrelevante o trabalho pedagógico em relação à tonicidade das palavras, ao emprego da entoação para fins pragmáticos, ao ritmo, às formas fracas e à fala conectada. Ademais, a autora defende que a aquisição do ritmo e das formas fracas somente é possível em situações prolongadas de imersão em países onde a LI é língua corrente. No que diz respeito à tonicidade das palavras, Jenkins (2000) faz uma ressalva: embora esse aspecto encontre-se classificado na categoria *Non-Core Features*, o seu emprego inadequado pode comprometer a inteligibilidade quando concomitante a desvios segmentais.

No tocante aos aspectos segmentais, é possível observar que as vogais são pouco enfatizadas no LFC. A pronúncia acurada da vogal /ɜ/ em posição central de palavras, assim como a observância da duração e contraste entre as vogais [ɪ] e [i:], cuja regra também se aplica a ditongos, são os únicos aspectos referentes aos sons vocálicos presentes nesse inventário.

Os sons consonantais, por sua vez, recebem maior destaque no LFC. A produção do /r/ como retroflexo /ɹ/ e a aspiração das consoantes plosivas [p^h], [t^h] e [k^h] em posição inicial de palavras e em sílabas tônicas são considerados como imprescindíveis para garantir a inteligibilidade nas interações entre falantes que possuem línguas maternas distintas. Por outro lado, os encontros consonantais em posição final de palavras encontram-se classificados na categoria *Non-Core Feature*. Essa classificação, segundo Jenkins (2000) justifica-se pelo fato de que a articulação de determinados encontros consonantais nesse contexto impõe dificuldades até para quem possui a LI como primeira língua. Consequentemente, é comum que os falantes nativos da LI eliminem, por exemplo, os fonemas /t/ e /d/ ao pronunciarem as palavras “*prompts*” e “*bands*”.

No tocante aos sons /θ/, /ð/ e [ɬ], focalizados neste estudo, Jenkins (2000) elucida que as suas realizações de acordo com os padrões da RP ou do GAE não contribuem para que uma situação comunicativa seja mais inteligível.

O LFC não determina quais sons deveriam substituir /θ/, /ð/ e [ɬ], mas Jenkins (2000) reconhece a aceitação de [f] ou [t] para /θ/, [v] ou [d] para /ð/ e [w] para [ɬ], fundamentando a sua posição nas semelhanças acústicas de que esses sons compartilham e na recorrência dessas substituições nas variantes da LI.

Ainda segundo Jenkins (2000), a articulação da consoante lateral velarizada [ɭ] é demasiadamente complexa, o que faz com que a sua demonstração conforme os parâmetros da

RP e do GAE seja um desafio para os professores não nativos da LI. A autora sustenta que não vale a pena tamanho esforço por parte do professor, uma vez que a substituição desse som por [w] está se tornando cada vez mais comum entre os falantes nativos da LI.

Em suma, os argumentos de Jenkins (2000) em favor das substituições dos segmentos /θ/, /ð/ e [ɬ] conforme as formas supracitadas são:

- Elas não comprometem a inteligibilidade nas interações que ocorrem no contexto ILF;
- Elas são recorrentes entre os falantes nativos da LI, embora estigmatizadas pelos falantes da RP e do GAE no momento de escrita do seu trabalho;
- São poucos os aprendizes que obtêm êxito ao reproduzir esses sons conforme os parâmetros da RP e do GAE, mesmo tendo recebido a instrução formal necessária no contexto de ensino.

Além disso, a autora argumenta que o ensino da pronúncia alicerçado apenas nas variantes “padrão” da LI implicaria na introdução de formas de pronúncia obsoletas. Entretanto, Jenkins (2000) esclarece que a sua proposta pedagógica não visa à exclusão total dos aspectos fonológicos da RP e do GAE. É necessária a apresentação dos aspectos classificados como *Non-Core Features* em sala de aula para que os aprendizes se tornem aptos a compreender os discursos dos falantes da RP ou do GAE. Nesse seguimento, Jenkins (2000) propõe, baseando-se nas contribuições de Dalton e Seidlhofer (1994), que a RP e o GAE sejam utilizados como “modelos” em vez de “normas” no ensino e na avaliação da pronúncia da LI. Segundo os autores supracitados, o “modelo” é variável por estar sempre associado à língua em uso, enquanto a “norma” é invariável e está associada à precisão. Por esse ângulo, a RP e o GAE serviriam como modelos para o ensino e para a avaliação da LI, ou seja, como pontos de referência para que não houvesse grandes divergências de pronúncia entre os aprendizes.

Entretanto, algumas críticas foram direcionadas ao LFC. Munro e Derwing (2006) acreditam que a sua construção tenha sido alicerçada em um *corpus* de análise limitado. Levis (2018), por sua vez, se opõe à classificação da tonicidade das palavras e do ritmo na categoria *Non-Core Features*. As sílabas tônicas e o ritmo, sustenta o autor, são aspectos que permitem ao ouvinte identificar as palavras no fluxo discursivo. Levis (2018) também vê com estranheza a classificação da entoação para destacar elementos importantes em um discurso e da tonicidade de palavras em categorias distintas, argumentando que ambos os aspectos se valem da duração de sílabas. Todavia, o autor esclarece que esses aspectos se relacionam mais à compreensibilidade do que à inteligibilidade e que se fazem mais importantes quando a interação envolver falantes nativos da LI.

2.14 A classificação da inteligibilidade de aspectos segmentais segundo o Princípio *Functional Load*

Segundo um levantamento bibliográfico realizado por Sewell (2021), a noção de *Functional Load* surgiu nos estudos da Escola de Praga e sua influência pôde ser observada nos estudos estruturalistas da metade do século XX. Nos dias de hoje, esse conceito destaca-se nos estudos sobre a pronúncia e a avaliação de LEs.

Uma breve explanação sobre essa perspectiva mais recente encontra-se no trabalho de Levis (2018). Apoiando-se nos estudos de Brown (1988), Levis (2018) esclarece que esse princípio consiste, em termos gerais, em uma lista de pares mínimos, os quais se referem aos sons da LI e seus respectivos substitutos que são frequentemente utilizados por falantes não nativos. A esses pares são atribuídos pesos numéricos de 1 a 10, que correspondem à medida com que cada substituição pode comprometer a inteligibilidade em uma interação. Esse peso numérico recebe a denominação de *Functional Load* (doravante FL), ou “carga funcional”, em tradução livre. Considerando a listagem em ordem crescente, podemos afirmar que a intensidade com que uma substituição pode afetar a inteligibilidade é proporcional ao peso numérico atribuído ao par fonológico. Em outras palavras, quanto maior for o peso atribuído, maior será a chance de determinada substituição comprometer a inteligibilidade, uma vez que maior será a probabilidade de que a palavra seja equivocadamente compreendida em uma interação.

No quadro 5, a seguir, são apresentados os pesos atribuídos aos sons /θ/ e /ð/ e aos seus respectivos substitutos que são comumente utilizados pelos falantes não nativos da LI. O quadro foi elaborado apenas com os sons /θ/ e /ð/, pois são os sons relevantes para este estudo (o som [t] não é listado pelo autor). A classificação completa, contendo 53 pares de sons vocálicos e consonantais, pode ser encontrada em Levis (2018, p. 83).

Quadro 5: *Functional Load* de pares mínimos envolvendo os fonemas /θ/ e /ð/

<i>Functional load</i>	Contrastes	Exemplos
7	/ð - z/	<i>clo<u>th</u>ing - clo<u>s</u>ing</i>
6	/v - ð/	<i><u>y</u>an-<u>th</u>an</i>
5	/θ - ð/	<i><u>th</u>igh-<u>th</u>y</i>
	/θ - s/	<i><u>th</u>ink - <u>s</u>ink</i>
	/ð - d/	<i><u>th</u>ough - <u>d</u>ough</i>
4	/θ - t/	<i><u>th</u>ank - <u>t</u>ank</i>
1	/f - θ/	<i>de<u>a</u>f - de<u>a</u>th</i>

Fonte: A autora (adaptada de Levis, 2018, p. 83).

De acordo com o quadro 5, a substituição de /ð/ por /z/, à qual é atribuído peso 7, pode causar um maior dano à inteligibilidade em comparação com as outras substituições a este fonema. Porém, essa substituição não é usualmente realizada por brasileiros, de acordo com os estudos apresentados na seção 2.5 desta dissertação. À substituição da fricativa interdental vozeada /ð/ por /v/ é atribuído peso 6. A realização da fricativa interdental não vozeada /θ/ como vozeada /ð/, por sua vez, não configura uma perda significativa de inteligibilidade, pois a ela é atribuída peso 5. O mesmo peso é atribuído aos pares /θ – s/ e /ð – d/. Peso 1 é atribuído à substituição do som /θ/ por /f/, o que significa que a inteligibilidade é raramente ou quase nunca afetada quando ocorre esse fenômeno. Levis (2018) complementa que essa última substituição é muito comum entre os falantes nativos da LI e que o fato de ela não ser considerada muito polida por falantes de variantes de prestígio não a torna menos inteligível. Desse modo, observamos que há um consenso entre Levis (2018) e Jenkins (2000) sobre a desnecessidade de se pronunciar os sons /θ/ e /ð/ conforme a RP e o GAE.

Baseando-nos na classificação presente no quadro 5, podemos afirmar que aos sons /θ/ e /ð/ e a seus respectivos substitutos são atribuídos pesos médios e fracos. Todavia, Levis (2018) faz uma observação importante sobre a classificação FL: ainda não há uma unanimidade entre os pesquisadores no tocante ao que realmente seria, nessa escala, uma delimitação entre um FL alto e um FL baixo.

2.15 O capítulo em resumo

Neste capítulo, foi apresentado o arcabouço teórico que justifica a proposta deste trabalho e embasa a análise dos dados. Em um primeiro momento, apresentaram-se as principais definições terminológicas dos estudos da avaliação de LEs. Em seguida, foram apresentadas informações sobre o EPPL: seus objetivos, uma descrição do seu teste oral e informações sobre as escalas de proficiência holística e analítica utilizadas pelos seus examinadores na avaliação dos desempenhos orais. Em uma subseção, discorreu-se sobre o trabalho de Oliveira (2021a), no qual foram elaboradas as faixas de proficiência analíticas para o teste oral de EPPL. Posteriormente, a proficiência oral do professor de LE foi descrita como resultante das especificidades das competências orais esperadas desse professor ao utilizar a língua-alvo no contexto de ensino. As seções subsequentes dedicaram-se a expor as características articulatórias dos sons /θ/, /ð/ e [ʃ], seguidas de uma revisão teórica acerca da produção dos referidos sons entre aprendizes brasileiros de LI e em variantes da LI, assim como uma discussão sobre a noção de marcação fonológica como explicação à recorrência de substituições

aos sons em questão. Em seguida, discorreu-se sobre as noções de inteligibilidade e de compreensibilidade, com ênfase nas definições de Munro e Derwing (1995) e de Derwing e Munro (1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006). Por fim, a inteligibilidade da pronúncia da LI foi abordada na perspectiva da fonologia do Inglês como Língua Franca, de Jenkins (2000), e do princípio *Functional Load*.

Passemos, a seguir, ao capítulo 2, destinado à apresentação da metodologia utilizada nas etapas de geração e de análise dos dados desta investigação.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

3 CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, objetiva-se descrever os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação durante as etapas de geração e de análise dos dados. Primeiramente, será apresentada e justificada a natureza da pesquisa. Em seguida, apresentam-se as informações sobre os contextos e os participantes da pesquisa dos dois tipos de *corpora* de amostras de desempenho oral analisadas, seguidas do detalhamento dos procedimentos empregados em cada etapa dos processos de geração e de análise de dados dessas amostras. Na sequência, são apresentadas as informações relevantes acerca dos especialistas em avaliação de LEs convidados a colaborar com esta investigação, assim como o contexto que justifica a necessidade das suas contribuições. Na última seção, apresentam-se informações sobre os perfis dos respondentes ao questionário.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta investigação define-se como um estudo de caso exploratório-descritivo que se vale de abordagens qualitativas e quantitativas (NUNAN, 1992; DÖRNYEI, 2007; DUFF, 2008).

O termo “estudo de caso”, segundo Dörnyei (2007, p. 151), se refere à “particularidade e à complexidade de um caso específico”²³. Em um estudo de caso, portanto, realiza-se um “recorte” de uma idiosincrasia de um objeto específico. Diferentes cenários podem ser caracterizados como um “caso”, segundo o mesmo autor – um grupo de pessoas, uma instituição, um programa ou uma comunidade –, “desde que constitua uma entidade particular com delimitações claramente definidas” (DÖRNYEI, 2007, p. 151)²⁴.

Frente ao exposto, a natureza desta investigação justifica-se pelo fato de que o caso a ser investigado, o EPPLÉ, é um instrumento que possui delimitações claramente definidas (vide seção 2.2 desta dissertação para as especificações do EPPLÉ), sendo a avaliação da pronúncia do professor de LI uma das instâncias investigadas no escopo deste instrumento avaliativo. Segundo Nunan (1992), representações realistas de uma instância e a produção de um banco de dados que podem ser reinterpretados em investigações futuras são algumas das vantagens da utilização dos estudos de caso como métodos de pesquisa.

²³ No original: “particularity and complexity of a single case” (DÖRNYEI, 2007, p. 151).

²⁴ No original: “as long as it constitutes a single entity with clearly defined boundaries” (DÖRNYEI, 2007, p. 151).

Segundo Duff (2008), um estudo de caso é tipicamente caracterizado pelos seguintes procedimentos e etapas: (i) o estabelecimento do “problema” a ser investigado (delimitação dos objetivos, elaboração das perguntas de pesquisa, identificação do caso e delineamento das estratégias a serem empregadas para que os objetivos sejam atingidos); (ii) coleta de dados; (iii) análise dos dados; (iv) interpretação dos dados; (v) apresentação dos resultados; (vi) verificação/validação das interpretações (essa etapa pode envolver, caso seja necessário, uma coleta adicional de dados ou o reexame dos dados existentes). A autora ainda discorre sobre determinadas práticas que se desenrolam durante a investigação, as quais envolvem: a familiarização do pesquisador com os aspectos teóricos relevantes para o seu estudo, a identificação de lacunas na literatura acerca do tópico estudado, a associação de suas conclusões aos aportes teóricos e, por fim, a identificação de problemas a serem futuramente solucionados.

Baseando-se em contribuições de outros autores, Duff (2008) também explicita que, a depender dos objetivos, um estudo de caso pode se enquadrar em um ou mais dos seguintes tipos: (i) exploratório: formulam-se novas questões acerca do objeto a ser investigado e definem-se os procedimentos de investigação a partir da análise da sua viabilidade; (ii) descritivo: faz-se uma descrição detalhada de um fenômeno dentro do contexto no qual ele se insere e, geralmente, suas perguntas de pesquisa iniciam-se com “o que”; (iii) relacional: investiga a relação entre variáveis; (iv) confirmatório: como o próprio nome indica, busca confirmar resultados já existentes; (v) explanatório: investiga relações de causa e efeito e é norteado por perguntas que geralmente iniciam-se com “como” ou “por que”; (vi) avaliativo: é geralmente norteado por perguntas como “qual aprendiz/programa educacional é o mais eficiente...?” (DUFF, 2008). Logo, as particularidades desta investigação a definem como um estudo de caso exploratório-descritivo.

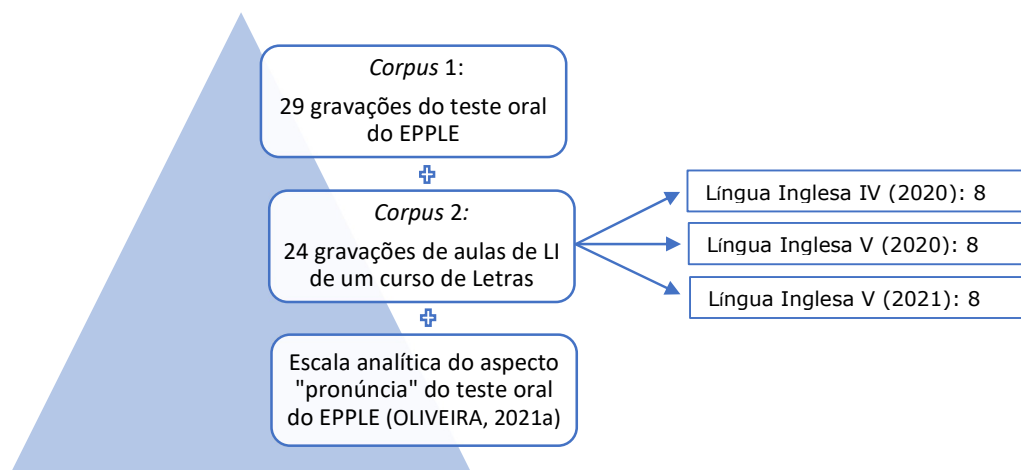
A triangulação é um procedimento tipicamente empregado nos estudos de caso (DUFF, 2008). O termo “triangulação”, segundo Flick (2009), diz respeito à combinação de diferentes procedimentos metodológicos, de diferentes abordagens teóricas, de fontes de dados diversas ou ainda de pontos de vistas de vários pesquisadores. Ademais, trata-se de uma estratégia que “pode ser utilizada para descrever e formalizar a relação entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa [...]”²⁵ (FLICK, 2009, p. 444). A possibilidade de aplicação de diferentes perspectivas faz com que os resultados obtidos por meio da triangulação confirmem mais validade e coerência ao estudo, se comparado a pesquisas que fazem uso de um único procedimento (DÖRNYEI, 2007; FLICK, 2009). Trata-se, portanto, de um método que permite ao

²⁵ No original: “It can be used to describe and formalize the relation between qualitative and quantitative research [...]” (FLICK, 2009, p. 444).

pesquisador a construção de um “edifício confirmatório”, segundo as palavras de Denzin e Lincoln (2006, p.127), uma vez que possibilita a agregação de uma camada de dados a outra. Duff (2008) complementa que as múltiplas perspectivas obtidas por meio de fontes de dados diversas podem ser convergentes ou divergentes.

Nesta investigação, a triangulação é conduzida em duas circunstâncias. Primeiramente, com o objetivo de se obter considerações iniciais no tocante ao aprimoramento das faixas de proficiência analíticas do aspecto pronúncia do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), é realizada a triangulação de dados – isto é, a utilização de dados provenientes de diferentes fontes: (i) vinte e nove gravações do teste oral do EPPL, referentes à aplicação do exame em 2015 e em 2017; (ii) vinte e quatro gravações de aulas de uma disciplina intitulada “Língua Inglesa” da grade curricular de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira, ministradas a três turmas entre os anos de 2020 e 2021; e (iii) as faixas de proficiência analíticas utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia” no teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), apresentada na seção 2.2 desta dissertação. Uma representação visual dessa triangulação de dados encontra-se na figura 15, a seguir.

Figura 15: A triangulação de dados nesta investigação

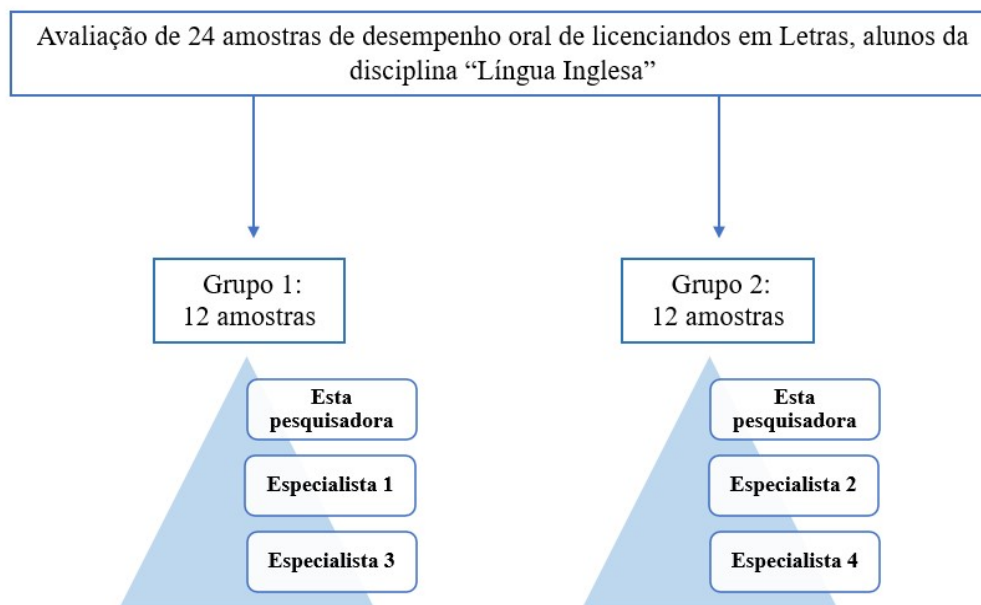


Fonte: A autora.

Visando a ratificação e o aprimoramento das constatações alcançadas por meio da triangulação dos dados ilustrada na figura 15, foram solicitados os pareceres de quatro especialistas em avaliação de LEs no tocante à avaliação dos desempenhos orais pertencentes ao *corpus 2*. Para tanto, a quantidade de amostras desse *corpus* foi dividida em dois grupos. Cada grupo de amostras foi avaliado por dois especialistas por meio da utilização das faixas de

proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL. Desse modo, é realizada uma comparação entre as classificações atribuídas por esses especialistas e as classificações atribuídas por esta pesquisadora a cada desempenho oral, procedimento este que caracteriza um contexto de triangulação de pontos de vistas de diferentes avaliadores. Uma representação dessa circunstância encontra-se na figura 16, a seguir.

Figura 16: A triangulação de pareceres de avaliadores nesta investigação

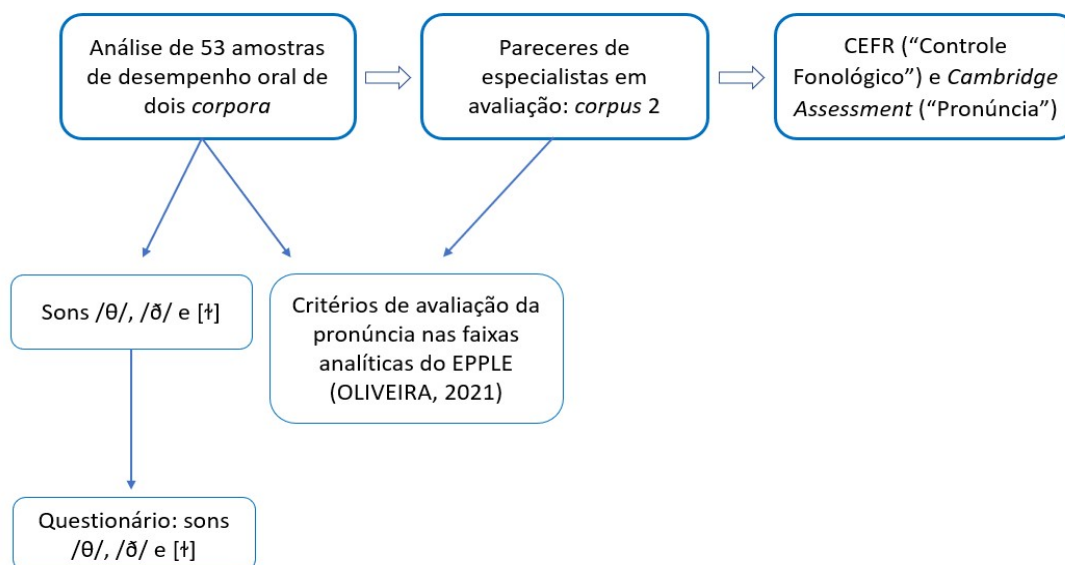


Fonte: A autora.

Além das fontes de dados supramencionadas, esta investigação utiliza-se, para atingir os objetivos propostos, de um questionário aplicado a professores de LI sobre os sons /θ/, /ð/ e [t], bem como de uma comparação entre os critérios de avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a) e os descritores dos aspectos “controle fonológico” e “pronúncia” das faixas de proficiência do CEFR e do *Cambridge Assessment English*, respectivamente.

A figura 17, apresentada a seguir, ilustra a interação das diferentes fontes de dados nesta investigação.

Figura 17: A interação das diferentes fontes de dados nesta investigação



Fonte: A autora.

Por fim, é pertinente detalhar os aspectos qualitativos e quantitativos desta investigação. Os dados quantitativos são relativos ao levantamento, na análise das amostras de desempenho oral supramencionadas, das ocorrências de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] e suas respectivas conversões em valores percentuais, assim como ao levantamento de ocorrências de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras em cada nível de proficiência, procedimento este que alicerçará a triangulação dos dados. Os elementos qualitativos, por sua vez, se referem aos dados obtidos por meio das questões abertas do questionário aplicado a professores de LI, aos comentários dos especialistas em avaliação – tanto em relação aos desempenhos orais quanto em relação às faixas de proficiência –, e aos descritores dos aspectos “controle fonológico” e “pronúncia” das faixas de proficiência do CEFR e do *Cambridge Assessment English*, respectivamente.

A diferença entre as abordagens qualitativa e quantitativa é resumida por Dörnyei (2007) nos seguintes termos: esta caracteriza-se pela objetividade, ao passo que aquela é essencialmente interpretativa, em razão de ser representativa da subjetividade do pesquisador. Dito isso, acredita-se que a integração de ambas as perspectivas possa conferir maior confiabilidade aos resultados obtidos nesta investigação.

3.2 Geração e análise de dados das gravações

Esta seção, que se encontra dividida em três subseções, propõe-se a apresentar o percurso metodológico por meio do qual esta investigação foi desenvolvida. Na primeira e na segunda subseções, apresentam-se as informações relevantes sobre os contextos e os participantes da pesquisa das amostras de desempenho oral dos dois tipos de *corpora* analisados. Posteriormente, na terceira subseção, são apresentados os procedimentos empregados em cada etapa da geração de dados, assim como os *softwares* utilizados para esta finalidade.

3.2.1 As amostras de desempenho do teste oral do EPPL: contexto e participantes da pesquisa

Este *corpus* de análise é composto por vinte e nove gravações do teste oral do EPPL²⁶, disponíveis em arquivos de áudio, juntamente com as suas respectivas transcrições. O tempo de duração de cada gravação varia de quatro a oito minutos.

Dezenove dessas transcrições foram gentilmente disponibilizadas por uma colega do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, que as utilizara em sua tese de doutorado (COLOMBO, 2019). Para completar a quantidade necessária de amostras a serem analisadas, dez gravações adicionais foram transcritas pela pesquisadora responsável por este trabalho. As transcrições e a análise de todas as amostras desse *corpus* foram realizadas entre os meses de fevereiro e abril de 2022.

No apêndice A é disponibilizado um quadro com informações relevantes acerca dessas amostras: a identificação dos participantes, o ano e o estado em que o exame foi aplicado, o formato (eletrônico ou presencial) de aplicação do exame, o tempo de duração da gravação e o nome da pesquisadora responsável pela transcrição.

Os candidatos ao EPPL são formandos em Letras de três universidades públicas brasileiras: duas do estado de Minas Gerais e uma localizada no interior do estado de São Paulo. Alguns participantes informaram, durante o teste, que já exerciam a profissão de professores de LI.

²⁶ Essas gravações pertencem a um banco de dados do EPPL, ao qual os membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC possuem livre acesso (Protocolo do CEP-IBILCE: 007.0.229.325-11 / Parecer nº 057/11).

A aplicação do exame ocorreu em dois momentos: em 2015, ano em que o exame foi aplicado em formato eletrônico, e em 2017, ano em que a aplicação ocorreu em formato de entrevistas face a face com um examinador (COLOMBO, 2019).

A primeira versão, aplicada no ano de 2015, é composta por cinco tarefas. A tarefa 1 tem como objetivo “quebrar o gelo”, contribuindo para que o candidato se ambientasse ao exame. Assim, nessa etapa, o candidato é convidado a discorrer sobre as suas experiências acadêmicas e suas experiências como aprendiz e usuário da LI. A segunda tarefa consiste em uma produção oral com base em um insumo visual: o candidato descreve situações típicas de sala de aula ilustradas em duas gravuras e, em seguida, reflete sobre o assunto. A tarefa 3 divide-se em compreensão e produção oral: primeiramente, o candidato responde a questões de múltipla escolha sobre um vídeo de curta duração, o qual aborda, por exemplo, o papel da motivação no aprendizado de uma LE e, em seguida, emite a sua opinião sobre o assunto. A tarefa 4, por sua vez, consiste na simulação de uma situação típica de sala de aula: o candidato deve fornecer instruções, a uma sala de aula hipotética, sobre como realizar uma determinada atividade. Por fim, na tarefa 5, é solicitado ao candidato que esclareça uma dúvida gramatical de um aluno fictício.

A segunda versão do teste oral do EPPL, aplicada no ano de 2017, compõe-se de três tarefas. Assim como na primeira versão, a primeira tarefa solicita que o candidato fale sobre suas experiências pessoais e acadêmicas. Na segunda tarefa, o candidato assiste a dois vídeos de curta duração que abordam assuntos relacionados ao sotaque na pronúncia da LI. Em seguida, é solicitado ao candidato que responda a questões de múltipla escolha sobre esses vídeos e que faça comentários sobre o assunto. A terceira e última tarefa consiste no esclarecimento de uma dúvida gramatical de um aluno fictício. Além disso, após o término da aplicação do teste oral no contexto face a face com um examinador, o candidato é solicitado a opinar sobre o teste.

Fazem-se necessárias aqui duas observações importantes. Para a criação das faixas analíticas do aspecto “pronúncia”, Oliveira (2021a) analisou dezenove amostras desse *corpus*, enquanto neste trabalho foram analisadas vinte e nove amostras. Além disso, seguindo as especificações da metodologia empregada em seu trabalho (vide subseção 2.2.1 desta dissertação), Oliveira (2021a) concentrou a sua análise em apenas uma tarefa do teste. Nessa tarefa (tarefa 5), o candidato faz uso da metalinguagem para esclarecer uma dúvida gramatical de um aluno fictício. Em contrapartida, nesta investigação, optou-se por analisar o tempo total de duração das gravações, isto é, foram consideradas todas as tarefas que compõem o teste oral do EPPL. Essa escolha é fundamentada em Consolo (2007): o autor nos diz que a competência

do professor de LI compreende, além do uso da metalinguagem, a competência geral de uso da língua (vide seção 2.3 desta dissertação). Sendo assim, considera-se relevante a análise das tarefas precedentes à tarefa 5, visto que elas demandam o uso da LI em situações que envolvem assuntos da vida cotidiana e interações sociais no contexto ensino-aprendizagem (TEIXEIRA DA SILVA, 2017).

3.2.2 As amostras de falas de licenciandos em Letras: contexto e participantes da pesquisa

As vinte e quatro amostras pertencentes a este *corpus* se referem a gravações, disponíveis em arquivos de vídeo, de aulas de uma disciplina intitulada “Língua Inglesa”, a qual faz parte da grade curricular de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira localizada no interior do estado de São Paulo. As aulas foram ministradas remotamente a três turmas entre os anos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia de COVID-19. Nos trechos selecionados para a análise, os alunos apresentam seminários na língua-alvo. Os temas, escolhidos pelos próprios alunos, são relacionados a curiosidades sobre a língua – tais como expressões idiomáticas –, e a aspectos culturais e turísticos de países onde a LI é língua corrente.

As gravações fazem parte de um banco de dados do projeto de pesquisa “Avaliação da Proficiência Linguístico-Pedagógica do Professor de Línguas: Operacionalização do Construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPE)”, coordenado pelo Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo. Nesse banco de dados, encontram-se disponíveis gravações referentes à oferta da disciplina a cinco turmas: três turmas que cursavam o último ano de Licenciatura em Letras e duas turmas que cursavam o penúltimo ano do mesmo curso. Devido ao contexto pandêmico, as aulas foram gravadas mediante consentimento prévio dos alunos para que servissem como material de apoio e revisão por meio da sua disponibilização, na plataforma *Google Classroom*, àqueles impossibilitados de participar de todas as aulas. Todos os alunos também expressaram o seu consentimento quando previamente consultados sobre a utilização das gravações em pesquisas acadêmicas.

Visando delimitar o perfil dos participantes da pesquisa, optou-se por conduzir esta investigação com base no material referente às três turmas que cursavam o último ano do curso de Licenciatura em Letras, as quais constituem, por conseguinte, três *subcorpora*: “Língua Inglesa IV - 2020”, “Língua Inglesa V - 2020” e “Língua Inglesa V - 2021”. Embora onze gravações se encontrem disponíveis no âmbito de cada uma das referidas turmas, estabeleceu-se que fossem utilizadas, nesta investigação, oito gravações de cada. A escolha por essa

quantidade justifica-se pelos procedimentos empregados durante a etapa de geração dos dados, bem como pelo tempo disponível para a condução desta investigação. Em vez de transcrever todas as gravações separadamente no âmbito de cada *subcorpus*, optou-se por transcrever alternadamente uma amostra de cada turma até que se atingisse um número homogêneo de transcrições que fornecessem dados satisfatórios no tocante à caracterização do desempenho oral dos licenciandos em Letras. É importante salientar que cada amostra foi analisada imediatamente após o término da sua transcrição, procedimento este que permitiu a visualização da qualidade e da relevância dos dados à medida que iam sendo processados. No momento em que foi constatada a necessidade de se concentrar nas próximas etapas desta investigação, em decorrência de um cronograma de execução elaborado previamente, encerrou-se o trabalho de transcrição e de processamento de dados assim que foram atingidas oito amostras transcritas e analisadas no âmbito de cada turma.

Embora o tempo de duração dos seminários varie de quarenta minutos a uma hora, estabeleceu-se que os primeiros trinta minutos fossem tomados como referência para a realização da transcrição. Tendo em vista que cada aluno conduz o seu seminário à sua maneira – alguns de forma interativa, incentivando a participação dos colegas, outros em formato de monólogo, e outros ainda utilizam vídeos em complemento ao assunto –, procurou-se estabelecer um padrão de transcrição que abrangesse apenas a fala do apresentador entre duzentas e dez e duzentas e cinquenta linhas, dentro dos primeiros trinta minutos de cada seminário. Nos casos em que não foi possível atingir a quantidade mínima de linhas segundo esse critério, optou-se por proceder com a transcrição além dos trinta minutos pré-estabelecidos, até que a quantidade mínima de linhas fosse atingida. Esse procedimento justifica-se pelas constatações de que se trata de um recorte elucidativo dos padrões de fala dos alunos e de que seriam redundantes – e, portanto, irrelevantes –, os dados que pudessem vir a ser processados além dessa delimitação temporal. A fim de ilustração, consideremos os dados quantitativos relacionados ao recorte do desempenho oral do participante WIT, o qual possui duração de 26 minutos e 17 segundos: os números de ocorrências dos sons /θ/, /ð/ e [t] são, respectivamente, trinta e quatro, seis e cento e um. Além disso, foram observados em sua fala vinte desvios segmentais e três desvios de tonicidade nas palavras, cujas propriedades se mostraram típicas dos demais desempenhos aos quais atribuiu-se a mesma faixa de proficiência. Em suma, os dados quantitativos e qualitativos no recorte do desempenho oral de WIT, realizado conforme o procedimento supramencionado, são suficientemente relevantes para que lhe seja atribuída uma classificação.

Vinte e uma dessas transcrições foram inteiramente realizadas pela pesquisadora responsável por este trabalho, enquanto três transcrições foram feitas de forma colaborativa entre esta pesquisadora e uma colega do mesmo programa de pós-graduação. O trabalho de transcrição e análise desse *corpus* foi realizado entre os meses de março e junho do ano de 2022.

As informações relevantes acerca das amostras de desempenho oral desse *corpus* encontram-se disponibilizadas no apêndice B: a identificação dos participantes, o nome da disciplina, o ano em que a disciplina foi ministrada, a delimitação temporal do recorte de fala transcrito e analisado em cada gravação, a duração de cada recorte, o número de linhas transcritas e o nome da pesquisadora responsável pela transcrição.

Por fim, é importante mencionar as razões que justificam a utilização desse segundo *corpus* de amostras de desempenho oral nesta investigação. Primeiramente, a sua utilização fundamenta-se em um dos encaminhamentos propostos por Oliveira (2021b), segundo o qual a avaliação de um número maior de amostras poderia contribuir para a geração de dados mais confiáveis para a revisão dos descritores da escala de proficiência analítica por ele desenvolvida. Além disso, a apresentação dos seminários assemelha-se à realidade do contexto de sala de aula no qual esses licenciandos atuarão e, assim como as amostras do primeiro *corpus*, trata-se de um contexto avaliativo: durante a apresentação dos seminários, os alunos têm o seu desempenho linguístico-comunicativo avaliado pelo professor da disciplina. O último motivo concerne a quantidade e a qualidade dos dados em relação à caracterização dos desempenhos mais proficientes. Por se tratarem de amostras que possuem duração mais longa em comparação com as amostras do primeiro *corpus*, se torna possível a obtenção de dados relevantes em relação aos desvios segmentais e de tonicidade das palavras, visto que esses tipos de desvios aparecem com menos frequência nos desempenhos orais mais avançados.

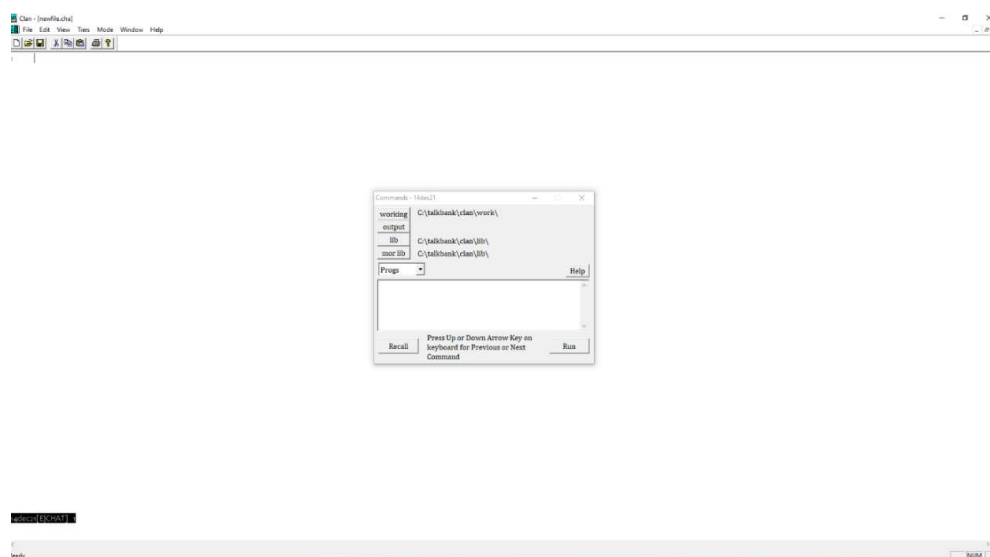
3.2.3 O percurso metodológico: *softwares*, procedimentos e etapas

Conforme informado na subseção 3.2.1 desta dissertação, dezenove transcrições de desempenhos do teste oral do EPPL foram gentilmente disponibilizadas por uma colega do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, que as utilizara em seu trabalho de doutorado (COLOMBO, 2019). Essas transcrições encontravam-se no formato “.cha”, legível por meio do *software* CLAN. Sendo assim, a pesquisadora responsável por este trabalho realizou nesse mesmo *software* as dez transcrições adicionais do *corpus* em questão.

O CLAN, cujo acrônimo significa *Computerized Language ANalysis*, é um dos *softwares* disponibilizados pelo projeto *Talk Bank* e pode ser obtido gratuitamente no endereço

eletrônico <https://dali.talkbank.org/clan/>. O projeto *Talk Bank*, por sua vez, tem como organizador Brian MacWhinney, professor de Psicologia e Línguas Modernas na *Carnegie Mellon University*, em Pittsburgh, Pensilvânia, Estados Unidos. De acordo com informações disponíveis em seu próprio *site*,²⁷ o projeto *Talk Bank* objetiva incentivar pesquisas na área da comunicação humana, com ênfase na comunicação oral. O CLAN, desenvolvido por Leonid Spektor (*Carnegie Mellon University*), é recomendado para a análise de interações conversacionais, aprendizagem de línguas e patologias da fala (MACWHINNEY, 2022 [2000]). O programa possibilita a transcrição e a geração de dados morfossintáticos de arquivos de vídeo e de áudio. A figura 18, a seguir, ilustra a tela inicial do *software* CLAN.

Figura 18: Tela inicial do *software* CLAN



Fonte: A autora.

Como o CLAN não oferece nenhum recurso para análise fonético-fonológica, optou-se pela utilização do *software* *Phon* para essa finalidade.

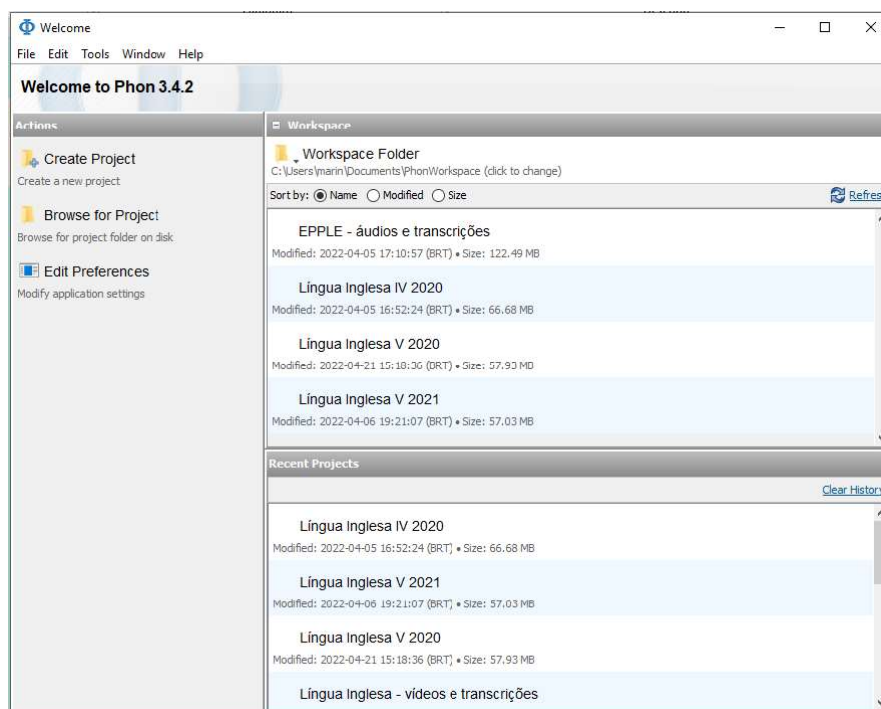
O *Phon* (HEDLUND; ROSE, 2020; ROSE; MACWHINNEY, 2014; ROSE, 2020), também disponibilizado gratuitamente pelo projeto *Talk Bank*, foi originalmente desenvolvido para o estudo do desenvolvimento da fala infantil. Entre as suas funcionalidades, destacam-se: a viabilização de geração de *corpora* textual e fonológico, a possibilidade de segmentação do discurso e sua respectiva transcrição ortográfica (feita manualmente), a análise de aspectos segmentais e suprasegmentais, a geração automática de transcrição fonética, a emissão de relatórios segundo as especificidades determinadas pelo usuário (tais como inventário de fones

²⁷ Maiores informações sobre o projeto *Talk Bank* estão disponíveis no endereço eletrônico <https://talkbank.org/>

específicos, fones substituídos, ocorrências de epênteses, entre outros) e a possibilidade de analisar enunciados acusticamente por meio de funções incorporadas do *software Praat*²⁸. Além disso, é possível utilizar o *Phon* e o CLAN de forma interoperável. Maiores informações e tutoriais sobre o *Phon* podem ser encontrados no endereço eletrônico https://www.phon.ca/phon-manual/getting_started.html.

A figura 19, a seguir, ilustra a tela inicial do *software Phon*.

Figura 19: Tela inicial do *software Phon*



Fonte: A autora.

Antes de apresentar detalhadamente os procedimentos e as etapas estabelecidos para o trabalho com as gravações referentes às amostras de desempenho do teste oral do EPPL e às amostras de falas dos alunos de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras, é conveniente esclarecer a razão pela qual utiliza-se o termo “geração de dados” (SILVA, 2016) na descrição da metodologia deste trabalho, em vez do recorrente termo “coleta de dados”. Para tanto, é necessário discorrer sobre a distinção entre ambos os termos.

Nas seções 2.5 e 2.7 desta dissertação, nas quais são descritos os estudos que focalizaram a produção dos sons /θ/, /ð/ e [ʔ] em falas de brasileiros, utiliza-se o termo “coleta

²⁸ O *PRAAT*, desenvolvido por Paul Boersma e David Weenink, da Universidade de Amsterdam, é um *software* destinado à análise acústica. Maiores informações a seu respeito encontram-se no endereço eletrônico <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

de dados” na descrição dos seus procedimentos metodológicos, uma vez que se tratam de estudos experimentais. Nesses estudos, os dados de produção oral foram obtidos por meio de produções controladas e semi controladas, tais como leituras de textos, leituras de frases e aplicações de testes de produção e de percepção. Em estudos de natureza experimental, por conseguinte, são produzidos *corpora* com conteúdo pré-determinado pelos pesquisadores, seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos, cuja interpretação é geralmente realizada a partir de uma análise estatística. Além disso, as produções orais de estudos dessa natureza são geralmente gravadas em laboratórios de fonologia, com a utilização de equipamentos com frequência ajustada para que as gravações tenham qualidade satisfatória para a condução de uma análise acústica consistente. Logo, é comum que os participantes sejam submetidos a sessões de testes em um momento anterior à coleta de dados. Em suma, as particularidades dos procedimentos pré-estabelecidos em estudos experimentais, associados ao contexto no qual eles se desenrolam, os caracterizam claramente como situações de coleta de dados.

Em contrapartida, o termo “geração de dados”, conforme proposto por Silva (2016), é utilizado na descrição do percurso metodológico desta investigação devido ao fato de ser este um estudo de caso no qual analisam-se produções orais espontâneas e provenientes de contextos realistas. Em estudos de caso, ao contrário de estudos experimentais, os dados gerados refletem um processo de co-construção entre pesquisadores e participantes sob uma perspectiva predominantemente qualitativa.

O termo “processamento de dados”, por sua vez, é utilizado neste trabalho como referência à organização e ao agrupamento dos dados gerados em relatórios.

Após esse esclarecimento, retomemos aqui a descrição dos procedimentos e das etapas do percurso metodológico referente à geração e à análise de dados das gravações. Primeiramente, esta pesquisadora se concentrou no *corpus* referente às vinte e nove amostras do teste oral do EPPL, por meio da utilização de ambos os *softwares* CLAN e *Phon*: este, para a análise fonético-fonológica, e aquele apenas para a transcrição das falas. Todavia, constatou-se uma grande dificuldade na interoperabilidade de ambos os programas. Por esse motivo, a partir do início do trabalho com o *corpus* referente às gravações das falas dos alunos do curso de Licenciatura em Letras, optou-se pelo uso exclusivo do *Phon* tanto para a transcrição ortográfica quanto para a análise fonético-fonológica.

A identificação das amostras do teste oral do EPPL, disponibilizadas por Colombo (2019), consiste numa sigla de três letras referente ao prenome e a um dos sobrenomes de cada participante. Portanto, optou-se por manter esse mesmo padrão na identificação das amostras de fala dos alunos da disciplina “Língua Inglesa”.

Primeiramente, foram realizadas, de forma concomitante, a segmentação e a transcrição ortográfica de cada uma das amostras. Para a segmentação, o *software Phon* disponibiliza uma representação de ondas acústicas, a partir das quais é possível realizar, manualmente, os recortes referentes aos enunciados a serem transcritos.

Logo após o processo de segmentação e transcrição, iniciou-se o trabalho de reconhecimento dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t], assim como o trabalho de identificação de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras. Para esse propósito, o *software Phon* disponibiliza a geração de transcrição fonética automática nas linhas subsequentes à linha de transcrição ortográfica, as quais podem ser modificadas de acordo com o que realmente é produzido pelo falante. Para tal finalidade, vem acoplado ao *software* um mapa do IPA (*International Phonetic Alphabet*)²⁹ que funciona como um teclado.

A análise dos aspectos supramencionados foi realizada por esta pesquisadora de forma exclusivamente auditiva, em um ambiente silencioso e com a utilização de fones de ouvido, a partir do critério de que cada fragmento que os contivesse fosse ouvido por, no mínimo, três vezes. Com relação aos trechos que continham mais de um aspecto, aplicou-se o mesmo procedimento, porém com o foco direcionado separadamente a cada um. Isso significa que alguns fragmentos foram ouvidos por mais de três vezes, proporcionalmente à quantidade de aspectos relevantes que possuíam. A título de exemplo, no trecho “*refers to individuals identifying themselves as first nation people*”, produzido pelo participante FRD, há três ocorrências do som [t] (nas palavras *individuals* [ˌɪndəˈvɪdʒəwəlz], *themselves* [ðəmˈsɛlvz] e *people* [ˈpi:pəl]) e uma ocorrência do som /ð/ (na palavra *themselves* [ðəmˈsɛlvz]). Isso significa que esse trecho foi ouvido doze vezes, isto é, a cada três vezes que a escuta foi realizada, focalizou-se em cada uma dessas ocorrências.

Após o término da análise e do processamento de dados das amostras do primeiro *corpus* – isto é, as amostras do teste oral do EPPLE –, esta pesquisadora decidiu descartar as *function words* que contêm o som /ð/. A diferenciação entre os sons /ð/ e /d/ nessa classe de palavras se mostrou demasiadamente difícil, o que corrobora a afirmação de Roach (1991) acerca das semelhanças acústicas de que esses sons compartilham (vide seção 2.4 desta dissertação). Logo, a consideração de *function words* com o som /ð/ contribuiria para a geração de dados pouco confiáveis. É interessante destacar que, nesta pesquisa, foi constatada uma dificuldade ainda maior em relação a essa diferenciação nas falas dos indivíduos que possuem um bom comando de aspectos suprasegmentais (como ritmo e fluência), o que faz com essas palavras sejam

²⁹ Alfabeto Fonético Internacional

pronunciadas de forma átona, ou seja, de maneira semelhante às falas de falantes nativos da LI (ROACH, 1991). Como consequência, tornou-se necessário refazer o trabalho de análise e de processamento de dados de todas as amostras referentes ao teste oral do EPPL, por meio do qual inseriu-se um asterisco (*) nos espaços correspondentes às palavras descartadas, especificamente nas linhas de transcrição fonética.

Optou-se por descartar apenas as *function words* curtas, tais como *the, this, these, that, those, then, they, their* e *there*. Esta última palavra, no entanto, não foi excluída quando utilizada como substantivo, uma vez que se observou que a sua pronúncia raramente ocorre de forma átona em tal caso. Sob o mesmo argumento, *function words* maiores, como *though, otherwise, therefore, further, whether, although, themselves* também não foram excluídas. A palavra *thus*, embora seja curta, não foi descartada devido ao fato de geralmente não ser pronunciada de forma átona, uma vez que o seu emprego é mais comum no início de enunciados.

A diferenciação entre os sons [ɬ] e [w] também foi outro desafio enfrentado durante o processo de análise. Em trabalhos de cunho experimental, pesquisadores utilizam-se de análises de espectrograma e de formantes devido à dificuldade de diferenciação entre esses sons somente por meio da percepção auditiva. Leite, Callou e Moraes (2007) atribuem essa dificuldade à tênue diferença entre os dois primeiros formantes (F1 e F2) de [ɬ] e de [w]. Na realização vocalizada, observa-se uma sutil queda nos valores de F1 e F2, o que confirma a ocorrência da articulação secundária durante a produção desse segmento. O F3, por sua vez, se refere ao grau de arredondamento dos lábios: esse formante situa-se em torno de 400Hz na realização da semivogal [w], ao passo que na velarizada [ɬ] e na vocalizada [u]³⁰ seus valores ficam próximos de 2200Hz e de 1800Hz, respectivamente.

Apesar dessas úteis considerações, estabeleceu-se, neste estudo, que o reconhecimento da realização da consoante lateral velarizada [ɬ] fosse feito somente por meio da percepção auditiva. Os motivos que fundamentam essa decisão são: o curto tempo disponível para a condução desta investigação, aliado ao grande número de ocorrências desse som, inviabilizaria a condução de análise acústica; analisar minuciosamente as diferenças entre os formantes nos levaria muito além dos propósitos deste trabalho e faria com que o seu foco se direcionasse à

³⁰ Na literatura, encontram-se tanto [w] quanto [u] como realizações do /l/ vocalizado (BARATIERI, 2006; CRYSTAL, 2008; SOUZA, 2010; JOHNSON; BRITAIN, 2007). O primeiro som representa um som de semivogal (*glide*), enquanto o segundo representa um som de vogal. Nota-se que ambos soam muito semelhantes (UNDERHILL, 1994). [w] é apontado como substituto do [ɬ] pós-vocálico em coda silábica, enquanto [u] substitui [ɬ] quando este se encontra em posição nuclear. Devido aos mesmos motivos elencados como justificativa da inviabilidade de realização de análise acústica, utilizar-se-á, neste trabalho, o símbolo [w] para se referir a todas realizações vocalizadas do /l/, independentemente da posição em que o som se encontra.

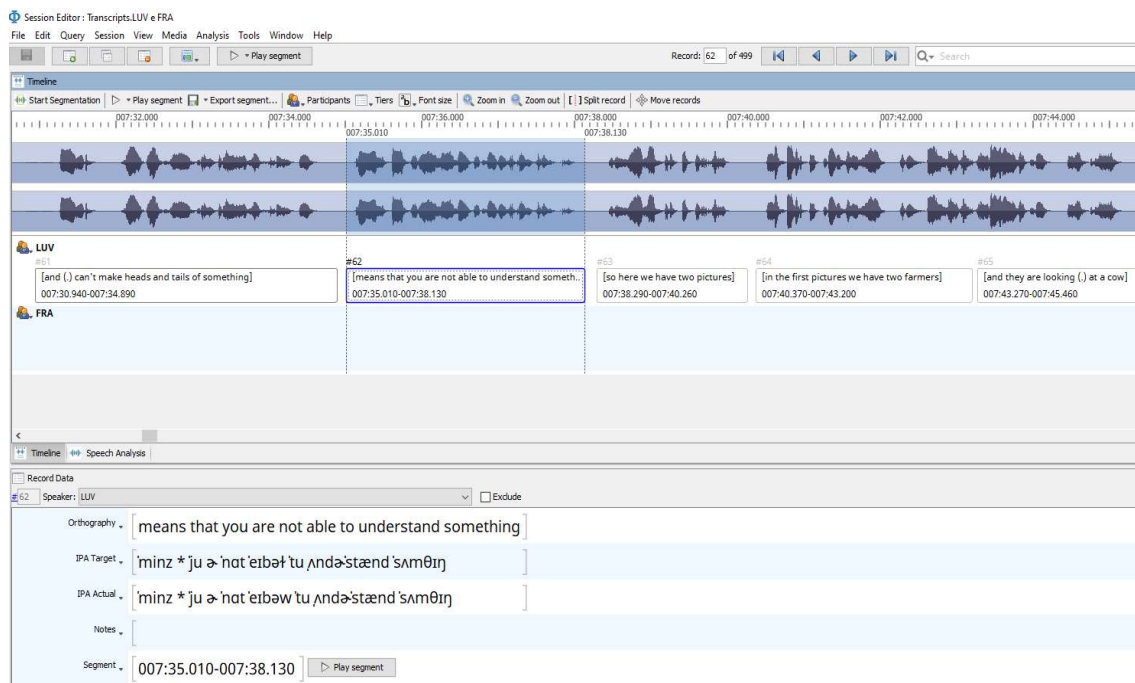
descrição fonético-fonológica em vez da inteligibilidade na avaliação da LI; nos exames de proficiência de LEs, os examinadores fazem uso apenas da percepção auditiva.

A partir dessas reflexões, acredita-se que a utilização exclusiva da percepção auditiva tenha sido uma decisão sensata, dado o escopo em que este trabalho se insere. Além disso, lembramos que Cagliari (2007 apud PAGOTO DE SOUZA, 2012, p. 116) nos diz que “o ouvido humano é capaz de fazer um trabalho de análise de sons que máquina nenhuma é capaz e que saber ouvir constitui uma técnica e uma arte no trabalho fonético”.

Fatores relacionados à qualidade da voz e à qualidade da gravação levaram a um grau de dificuldade maior no reconhecimento dos sons /θ/, /ð/ e [t], principalmente os dois últimos. O posicionamento do candidato longe ou muito perto do microfone, voz rouca, barulhos externos e voz sussurrante foram aspectos que impossibilitaram o reconhecimento de algumas ocorrências desses sons. Nesses casos, seus símbolos fonéticos foram substituídos por um asterisco (*).

A imagem de uma janela de trabalho do *software Phon*, disponibilizada na figura 20, a seguir, é ilustrativa dos procedimentos supramencionados.

Figura 20: Imagem de uma janela de trabalho do *software Phon*



Fonte: A autora.

Na figura 20, é disponibilizada uma imagem de uma janela de trabalho do *software Phon*, na qual foi realizada a análise da amostra de desempenho oral do licenciando LUV. Na

porção superior, situam-se as ondas acústicas que possibilitam ao usuário a segmentação das amostras de fala em enunciados. A transcrição ortográfica situa-se logo abaixo das ondas acústicas referentes a cada enunciado, assim como na porção inferior da janela. Nesta porção, encontram-se também as linhas (*tiers*) denominadas *IPA Target* (“pronúncia alvo”) e *IPA Actual* (“pronúncia real”), nas quais é gerada a transcrição fonética automática. Nesta investigação, a linha *IPA Actual* foi modificada, quando aplicável, de acordo com os padrões de fala dos participantes, o que foi realizado a partir da utilização de um mapa do IPA disponibilizado pelo *software*, o qual funciona como um teclado. Na figura 20, ao compararmos a transcrição fonética nas linhas *IPA Target* e *IPA Actual* do enunciado em destaque, constatamos que o som [ɪ] foi substituído por [w] na palavra *able*, enquanto o som /θ/ não foi substituído em *something*. É possível ainda observar que a palavra *that* é substituída por um asterisco em ambas as linhas de transcrição fonética, uma vez que se trata de uma *function word* curta. Nota-se também que o licenciando LUV não comete desvios segmentais e nem desvios de tonicidade nas palavras, uma vez que o símbolo (‘), utilizado para a marcação de sílabas tônicas, possui o mesmo posicionamento, em ambas as linhas, nas palavras do enunciado em questão.

Os códigos empregados nas transcrições encontram-se no quadro 6, a seguir, elaborado com base em Colombo (2019). Faz-se relevante destacar que os códigos (*) e (Ø) não se encontram no quadro da referida autora, mas são utilizados neste trabalho devido a sua existência no *software Phon*. A propósito, estes dois códigos são utilizados apenas nos campos de transcrições fonéticas, enquanto os demais códigos são empregados somente no campo de transcrição ortográfica.

Quadro 6: Códigos utilizados nas transcrições

Código	Significado
&bl	Fragmento fonológico
(.)	Pausa silenciosa (sem duração)
(0.6)	Pausa silenciosa (com duração em segundos)
xxx	Discurso incompreensível
*	<i>Function words</i> que contêm o fonema /ð/; sons irreconhecíveis; palavras na língua portuguesa; palavras inexistentes na LI.
Ø	Som excluído pelo falante.

Fonte: A autora, com base em Colombo (2019).

Os dados oriundos das amostras de desempenho oral que equivalem aos critérios presentes nas faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a) foram copiados da área de trabalho do *software Phon* e transferidos para um quadro elaborado por esta pesquisadora para a avaliação de cada desempenho oral. Além desses critérios – desvios segmentais, desvios de tonicidade nas palavras, desvios segmentais concomitantes a desvios de tonicidade nas palavras, e entoação para destacar elementos importantes do enunciado –, o referido quadro contém campos nos quais é possível inserir observações sobre outras características consideradas relevantes durante o processo de análise das falas, assim como a atribuição de uma faixa de proficiência.

Fazem-se aqui necessários alguns esclarecimentos sobre os critérios de avaliação da pronúncia supramencionados. No que diz respeito à produção de vogais e consoantes, Oliveira (2021a), baseando-se no trabalho de Thomson (2018), considera inteligível a produção de segmentos que são identificados pelo ouvinte como pertencentes à LI. O conceito de inteligibilidade sob o qual o pesquisador conduziu a sua análise é o mesmo que alicerça a avaliação dos desempenhos orais nesta investigação (vide seção 2.12 desta dissertação).

A tonicidade, por sua vez, é definida no trabalho de Oliveira (2021a) como a proeminência empregada por meio do “prolongamento de sílabas, assim como pelo aumento do volume sonoro utilizado no momento da produção oral” (OLIVEIRA, 2021a, p. 43 apud FULCHER, 2014). Oliveira (2021a) ressalta, embasado em Fulcher (2014), que as palavras tônicas têm papel importante na produção de significado no nível frasal. Em outras palavras, a definição de tonicidade na qual Oliveira (2021a) se embasa está relacionada à inteligibilidade no nível superior da palavra, ou seja, no nível do enunciado. Isto posto, o emprego da entoação, de acordo com o conceito proposto pelo autor, pressupõe o emprego da tonicidade.

A entoação é considerada por Oliveira (2021a) como dispositivo de destaque, isto é, como recurso para enfatizar as palavras às quais se deseja direcionar a atenção do ouvinte. Uma vez que a investigação de Oliveira (2021a) se baseou somente na análise da tarefa 5 do teste oral do EPPL e que na referida tarefa o candidato fornece uma explicação gramatical a um aluno hipotético, a entoação foi considerada relevante pelo autor quando os candidatos ao exame fizeram uso de elevações do volume sonoro e do prolongamento de sílabas para enfatizar elementos gramaticais e metalinguísticos. Como por exemplo, levou-se em consideração se houve ou não o emprego da proeminência para enfatizar os verbos modais “*must*” e “*might*” ou o advérbio “*likely*” durante a explicação das diferenças entre essas palavras para indicar certeza e probabilidade. Nesse seguimento, podemos inferir que a noção de entoação considerada por Oliveira (2021a) se equipara ao conceito de *nuclear stress* encontrado na literatura sobre

aspectos suprasegmentais na LI. Em linhas gerais, o *nuclear stress* concerne a proeminência empregada pelo falante em sílabas tônicas a fim de sinalizar os elementos importantes em seu enunciado (CRYSTAL, 2008). Em suma, ambos os conceitos “tonicidade” e “entoação” propostos por Oliveira (2021a) se referem à inteligibilidade a nível frasal.

De acordo com as definições apresentadas, nota-se que não há uma distinção entre a tonicidade no nível do enunciado e a tonicidade no nível lexical, embora este critério se encontre presente nas faixas de proficiência elaboradas por Oliveira (2021a), conforme os descritores “emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras” (faixas 4 e 3) e “emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras” (faixas 2 e 1).

Desse modo, a avaliação da tonicidade nas palavras é conduzida nesta investigação com relação à inteligibilidade no nível da palavra e com base na definição de Cristófar-Silva (2011), segundo a qual a sílaba tônica – também denominada sílaba acentuada – recebe o acento primário por meio de “um pulso torácico reforçado”. A análise desse critério é realizada de forma exclusivamente auditiva. Para a marcação dos desvios dessa natureza, o símbolo (') é anteposto às sílabas pronunciadas erroneamente de forma tônica.

A avaliação da entoação, por sua vez, se mostrou demasiadamente difícil nesta investigação perante as características das amostras de desempenho oral analisadas. O fato de estas se diferirem das amostras analisadas por Oliveira (2021a) em diferentes aspectos – tais como tempo de duração e conteúdo –, impossibilitou que a análise desse critério fosse conduzida de forma primordial e aprofundada. A observação de diferentes padrões entoacionais na produção oral de um mesmo falante, aliada a uma breve revisão teórica sobre esse conceito (ROACH, 2009; BRAZIL, 1997), nos permite depreender que se trata de um conceito complexo cuja análise empírica nos levaria muito além dos propósitos deste trabalho. Diante disso, a avaliação desse critério foi realizada de forma impressionista e somente em frases afirmativas, a partir da observação do emprego da proeminência silábica nas palavras as quais os falantes almejavam atrair a atenção dos seus ouvintes, e por meio inserção das palavras “sim” ou “não” no quadro produzido para a avaliação dos desempenhos orais.

Os quadros produzidos para a avaliação dos desempenhos orais nesta investigação, conforme as informações supramencionadas, encontram-se disponibilizados no apêndice C. Os números apresentados entre parênteses e subsequentes ao símbolo # nos referidos quadros se referem às linhas (*tiers*) de transcrição nas quais as respectivas ocorrências foram constatadas no *software Phon*. É necessário destacar que as substituições aos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] não foram inseridas nesse quadro, uma vez que os padrões de produção desses segmentos foram analisados separadamente por meio de relatórios gerados no *software Phon*.

Desse modo, foram gerados separadamente relatórios com especificações sobre a produção dos sons /θ/, /ð/ e [t], assim como um arquivo contendo a transcrição completa (transcrição ortográfica e transcrição fonética), no âmbito de cada amostra de desempenho oral. Logo, duzentos e doze (212) é o número total de relatórios gerados no *software Phon*, uma vez que foram gerados quatro relatórios para cada uma das cinquenta e três amostras de desempenho oral analisadas.

Exemplos de um trecho de uma transcrição de uma amostra e de parte de um relatório da produção da fricativa interdental desvozeada /θ/ encontram-se, respectivamente, nas figuras 21 e 22, a seguir.

Figura 21: Exemplo de um trecho de uma transcrição de uma amostra de desempenho oral no *software Phon*

Transcripts.DAS e DEI		
Participant	Age	Role
DAS		Student
DEI		Student

1. DAS	
Orthography	&-é good evening everyone
IPA Target	* gəd ʔvniŋ ˈɛvɪŋwɒn
IPA Actual	* gəd ʔvniŋ ˈɛvɪŋwɒn
Notes	
Segment	004:41.240-004:43.350

2. DAS	
Orthography	so today I'm going to present a seminar about food
IPA Target	'so tʊdeɪ ˈaɪm ˈɡoʊŋ ˈtu pəˈzɛnt ˈe ˈsemɪnɑː əˈbaʊt ˈfuːd
IPA Actual	'so tʊdeɪ ˈaɪm ˈɡoʊŋ ˈtu pəˈzɛnt ˈe ˈsemɪnɑː əˈbaʊt ˈfuːd
Notes	
Segment	004:43.650-004:47.520

3. DAS	
Orthography	I divided my presentation in three parts
IPA Target	ˈaɪ dɪˈvaɪdɪd maɪ pɹɛzɪntetʃn ɪn θriː ˈpɑːts
IPA Actual	ˈaɪ dɪˈvaɪdɪd maɪ pɹɛzɪntetʃn ɪn ˈtuː ˈpɑːts
Notes	
Segment	004:49.150-004:52.630

Fonte: A autora.

Figura 22: Exemplo de parte de um relatório sobre a produção do som /θ/, emitido no *software Phon*

Phones

Aggregate

IPA Target	IPA Actual	Transcripts.ISI e EME
θ	f	21
θ	t	3
θ	th	2

Inventory by Participant

ISI

IPA Target	IPA Actual	Alignment	
θ	f	θ:C _ f:C	16
θ	f	θ:C _ f:E	1
θ	f	θ:O _ f:O	4
θ	t	θ:C _ t:C	2
θ	t	θ:O _ t:O	1
θ	th	θ:O _ th:O	2

Table

Session	Speaker	Age	Record #	IPA Target	IPA Actual	Orthography (Group)
Transcripts.ISI e EME	ISI		7	θ	f	so &-um (,) I went to Canada on June (,) four fourteenth &-um in on (,) twenty fourteen
Transcripts.ISI e EME	ISI		26	θ	f	I don't remember exactly (,) but I &-f I &-f (,) I think five hours
Transcripts.ISI e EME	ISI		37	θ	th	&- thr three pictures because this represents my family
Transcripts.ISI e EME	ISI		38	θ	f	&-um with I travelling (,) to Canada

Fonte: A autora.

Finalizado o procedimento de geração de dados nas cinquenta e três amostras de desempenho oral analisadas nesta investigação (29 amostras referentes ao teste oral do EPPL e 24 amostras referentes às apresentações de seminários de licenciandos em Letras), iniciaram-se os procedimentos de análise dos dados obtidos. Para a análise dos dados referentes aos sons /θ/, /ð/ e [t], foram gerados, no *software Phon*, relatórios acerca da produção de cada um dos sons no âmbito de cada *corpus*. Posteriormente, as informações dos relatórios foram exportadas para o *Excel*, no qual conduziu-se a combinação dos dados quantitativos de ambos os *corpora*.

No tocante à análise dos dados dos quadros referentes aos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” das faixas de proficiência analíticas elaboradas por Oliveira (2021a), foram criados dois outros quadros contendo uma síntese sobre as características das produções orais no âmbito de cada *corpus*. Esses quadros foram elaborados com as seguintes informações: a existência ou não de entoação para destacar elementos importantes do enunciado, a quantidade de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras, a faixa de proficiência atribuída ao falante

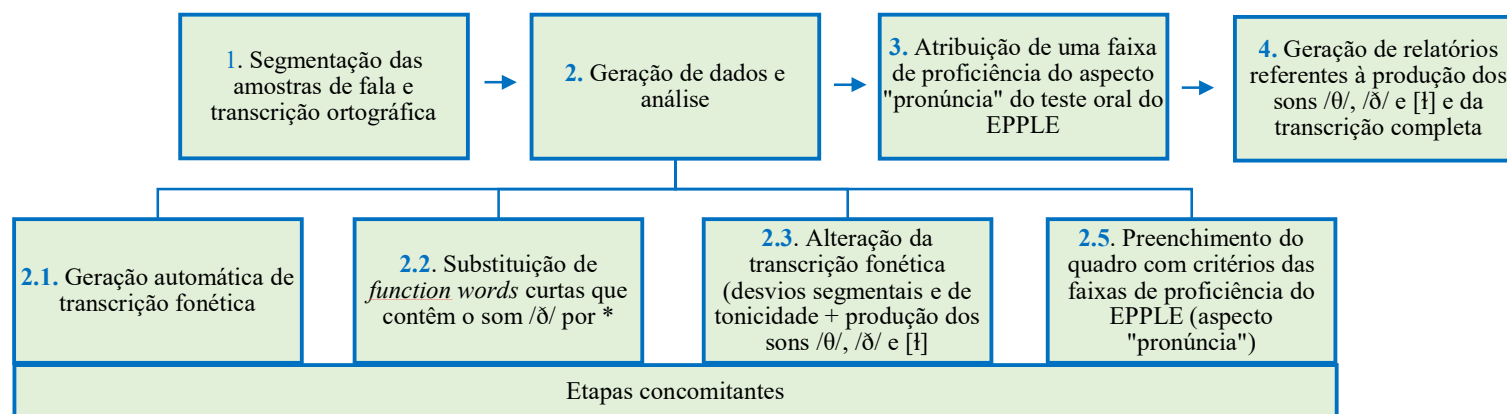
e os padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t]. Em outras palavras, os quadros apresentam uma visão global sobre as produções orais analisadas. Ambos os quadros se encontram disponibilizados nos apêndices D e E. Importante ressaltar que no quadro referente ao *corpus* de amostras do teste oral do EPPLÉ foi feita uma comparação entre os dados levantados nesta investigação e os dados levantados na investigação de Oliveira (2021a), cuja discussão será apresentada em detalhes no capítulo seguinte, especificamente na subseção 4.1.2.

Em seguida, conduziu-se a reunião dos desempenhos de ambos os *corpora* para que depois fossem classificados em “desempenhos satisfatórios” e “desempenhos insatisfatórios”, os quais foram subsequentemente subdivididos em “satisfatórios superiores”, “satisfatórios inferiores”, “insatisfatórios superiores” e “insatisfatórios inferiores”. Essa classificação, que se encontra disponibilizada em quatro quadros nos apêndices F e G, possibilitou a reclassificação de alguns desempenhos, bem como a atribuição de faixas a determinados desempenhos inicialmente classificados como “não aplicáveis” (doravante N/A). Dessa maneira, foi possível correlacionar as informações desses quadros às faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLÉ (OLIVEIRA, 2021a) por meio da triangulação, procedimento este que possibilitou a elaboração de um quadro com considerações iniciais para o aprimoramento dos descritores das referidas faixas de proficiência. Por fim, foi realizada uma análise dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] no âmbito de cada nível de proficiência.

No capítulo III encontram-se as informações detalhadas sobre a análise dos dados conduzida a partir do procedimento supramencionado.

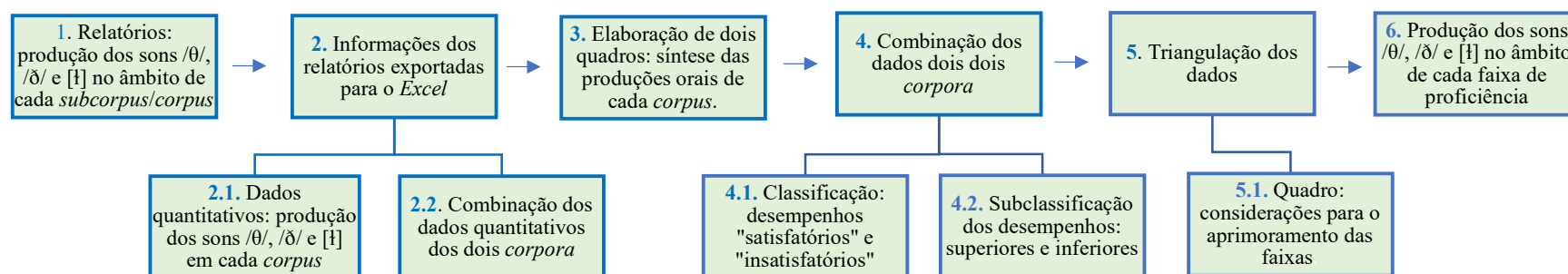
Informações sobre as etapas e os procedimentos descritos nesta seção para a geração e para a análise dos dados das amostras de desempenho oral encontram-se sintetizadas nas figuras 23 e 24, apresentadas a seguir.

Figura 23: Síntese das etapas e dos procedimentos para a geração dos dados em cada amostra de desempenho oral



Fonte: A autora.

Figura 24: Síntese das etapas e dos procedimentos para a análise de dados



Fonte: A autora.

3.3 Os pareceres de especialistas em avaliação de línguas estrangeiras: contexto e participantes da pesquisa

Esta etapa da investigação teve como objetivos a avaliação da confiabilidade das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL, elaboradas por Oliveira (2021a), bem como a ratificação e o aprimoramento das constatações alcançadas por esta pesquisadora por meio da triangulação dos dados. Para tanto, quatro especialistas em avaliação de LEs gentilmente concordaram em emitir os seus pareceres em relação à avaliação das amostras de desempenho oral pertencentes ao segundo *corpus* analisado nesta investigação – a saber, vinte e quatro gravações de apresentações de seminários de alunos de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública paulista – por meio da utilização das referidas faixas de proficiência.

Visando preservar o anonimato desses profissionais, eles são aqui identificados como “Especialista 1”, “Especialista 2”, “Especialista 3” e “Especialista 4”. Todos eles são membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC e possuem considerável experiência, tanto acadêmica quanto profissional, na área de avaliação de LEs. Três especialistas possuem título de doutor, enquanto um possui título de mestre e um curso de doutorado em andamento. Docência no ensino superior, formação de professores de LEs, pesquisas acadêmicas sobre a proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica do professor de LI, atuação como examinadores em exames de proficiência de LEs internacionalmente reconhecidos e elaboração de instrumentos de avaliação de LEs para fins específicos a partir da análise de necessidades do público-alvo são as áreas nas quais esses especialistas atuam.

A quantidade de amostras de desempenho oral presentes no *corpus* supramencionado – vinte e quatro – foi dividida em dois grupos. Em outros termos, as primeiras doze amostras desse *corpus* foram inseridas no Grupo 1, enquanto as suas amostras remanescentes foram alocadas no Grupo 2. As amostras do Grupo 1 foram enviadas ao Especialista 1 e ao Especialista 3, enquanto as amostras pertencentes ao Grupo 2 foram encaminhadas ao Especialista 2 e ao Especialista 4.

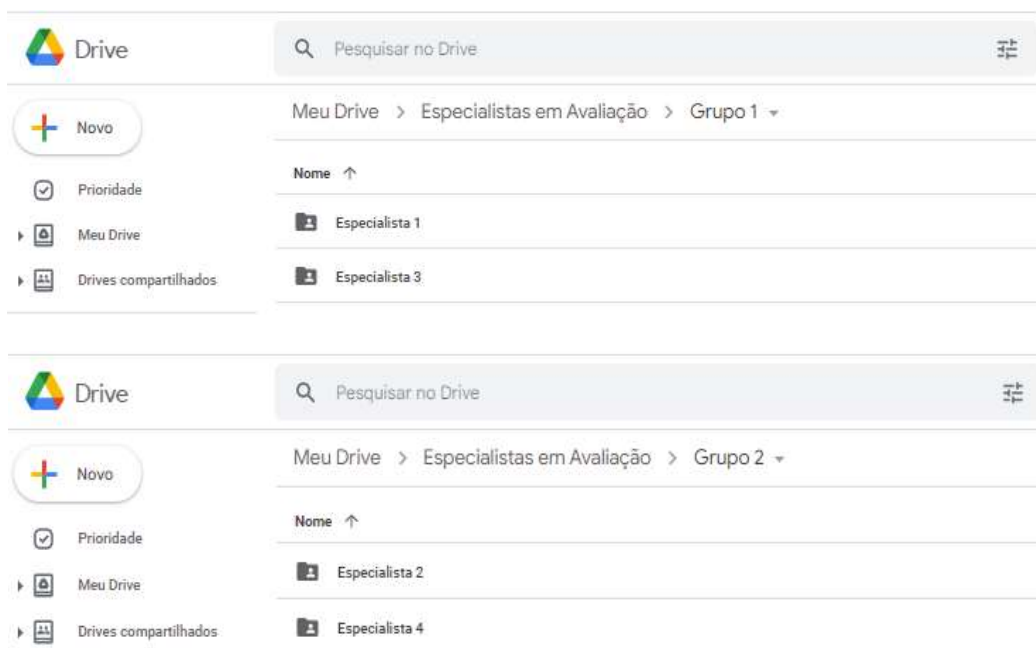
É importante esclarecer que as amostras de desempenho oral que fazem parte do primeiro *corpus* analisado nesta investigação – isto é, as vinte e nove gravações do teste oral do EPPL – não são contempladas nessa etapa desta investigação, visto que foram avaliadas no trabalho de Oliveira (2021a), o qual também contou com a colaboração de especialistas em avaliação. Dito isso, a utilização de fontes de dados que possuem natureza distinta das que foram utilizadas por esse pesquisador favorece o surgimento de considerações mais

significativas para a análise da relevância dos critérios de avaliação nas faixas de proficiência por ele elaboradas.

Com cada um dos especialistas foi compartilhada uma pasta na plataforma *Google Drive*, nas quais encontram-se: (i) as amostras de desempenho oral a serem avaliadas; (ii) um documento contendo instruções e informações relevantes acerca do procedimento a ser conduzido; (iii) e um documento que contém os quadros nos quais devem constar a avaliação dos desempenhos orais. Exemplos desses documentos são disponibilizados nos apêndices H e I.

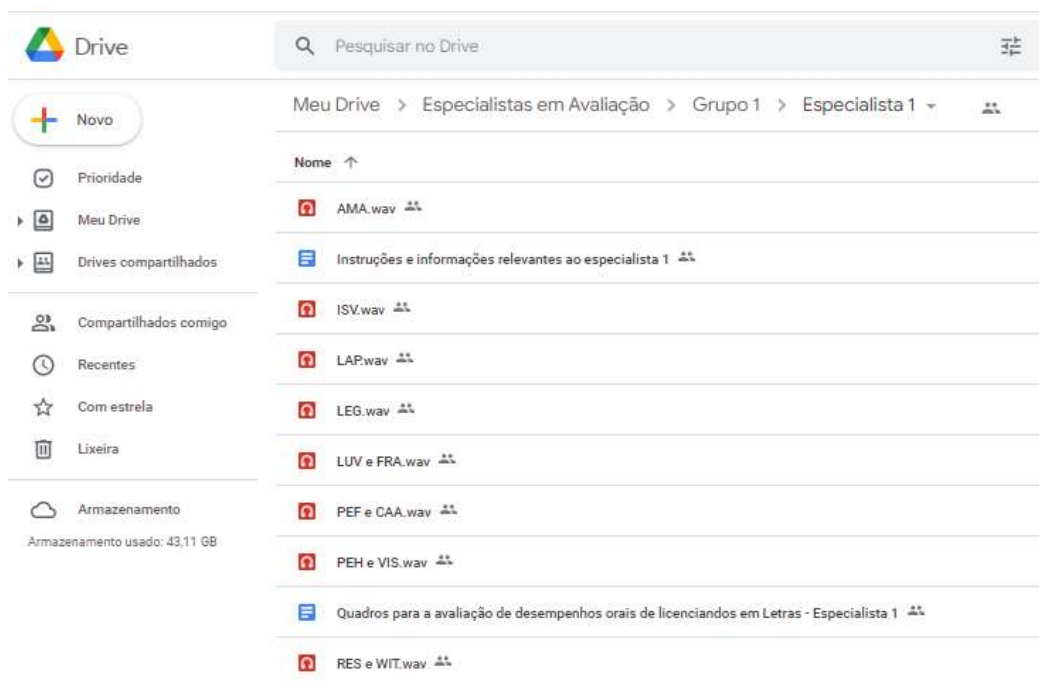
Nas figuras 25 e 26, a seguir, encontram-se, respectivamente, a imagem das pastas compartilhadas com os especialistas e a imagem da disposição dos arquivos dentro de uma dessas pastas.

Figura 25: As pastas compartilhadas com os especialistas em avaliação na plataforma *Google Drive*



Fonte: A autora.

Figura 26: Exemplo do interior de uma pasta compartilhada com um especialista em avaliação de línguas estrangeiras



Fonte: A autora.

A escolha pela utilização da plataforma *Google Drive* justifica-se pelas suas funcionalidades, dentre as quais se destacam o armazenamento em nuvem e a possibilidade de trabalho colaborativo, característica esta que permite, caso seja necessário, a alteração e a adição de arquivos nas pastas.

Uma comparação entre as classificações atribuídas pelos especialistas e as classificações atribuídas por esta pesquisadora aos desempenhos orais em questão é conduzida na seção 4.5 desta dissertação.

3.4 O questionário: contexto e participantes da pesquisa

A aplicação do questionário objetivou a geração de dados qualitativos e quantitativos acerca das concepções de professores de LI sobre a pronúncia e o ensino dos sons /θ/, /ð/ e [t].

Uma versão piloto, com vinte e três questões, foi aplicada via *Google Formulários* entre a última semana de outubro de 2021 e a primeira semana de novembro do mesmo ano e teve como respondentes três professores de LI em exercício. Antes de responder o questionário, os participantes leram e preencheram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a análise dos dados obtidos, foi constatada a necessidade de se fazer alguns ajustes, tais como a redução do número de questões e a alteração de alguns enunciados.

A versão definitiva, com vinte questões (cinco questões abertas e quinze questões de múltipla escolha), também foi aplicada via Google Formulários. Nessa versão, também foi solicitado aos participantes que lessem e preenchessem um TCLE. Essa versão encontra-se dividida em três partes: a primeira parte possui sete questões sobre a experiência do professor de LI, a sua formação e a sua experiência pessoal com o idioma; a segunda parte contém duas questões que visam investigar as concepções gerais dos respondentes acerca da pronúncia da LI; na terceira parte, por sua vez, há onze questões sobre a pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [t̪]. O questionário e o TCLE encontram-se disponibilizados nos apêndices J e K, respectivamente.

Embora o questionário tenha sido distribuído a uma média de trinta professores de LI – entre os meses de fevereiro e junho de 2022 –, obteve-se retorno de apenas seis respondentes. Porém, é importante esclarecer que os dados apresentados neste trabalho são referentes a sete respondentes, pois foram consideradas as informações fornecidas por um dos participantes da versão piloto. Essa decisão justifica-se pelo fato de que as respostas advindas desse respondente às questões sobre os sons focalizados neste estudo foram apresentadas de maneira coerente com os seus enunciados.

A identificação dos respondentes consiste em uma sigla composta pela letra R, referente à palavra “respondente”, e um número, referente a sua ordem de participação na pesquisa.

Passa-se, agora, à apresentação dos dados obtidos das respostas à parte 1 do questionário.

Todos os respondentes são professores de LI em exercício, com tempo de experiência profissional variável (entre menos de cinco anos e mais de quinze anos). Apenas um respondente ainda cursava Licenciatura em Letras Português/Inglês no momento em que respondeu ao questionário, enquanto os demais respondentes já eram licenciados.

Com exceção de um respondente, todos já exerceram a profissão em mais de um contexto educacional. São eles: escola particular de educação básica, escola pública, escola particular de idiomas, professor(a) particular autônomo(a), professor(a) em uma plataforma online e professor(a) bolsista na universidade.

Todos declararam já ter frequentado cursos, minicursos ou disciplinas sobre a fonética e a fonologia da LI.

Quatro respondentes já tiveram curtas experiências de vivência em países onde a LI é língua corrente (Inglaterra, Canadá e Estados Unidos). O tempo de experiência relatado varia de um mês a um ano.

Com relação à sua experiência como aprendiz de LI, seis respondentes informaram ter frequentado escolas de idiomas em complemento ao ensino da LI na educação básica. Um respondente informou que também já frequentou um curso de LI em uma escola de idiomas em um país onde a LI é língua corrente.

Todos os professores informaram ter contato com a LI fora do seu ambiente de trabalho por meio de dois ou mais dos seguintes meios: músicas, filmes, *podcasts*, séries, leituras (livros, artigos e notícias) e comunicação com estrangeiros.

Três participantes informaram que frequentavam cursos ministrados na LI no momento em que responderam ao questionário.

3.5 O capítulo em resumo

Neste capítulo, foi descrita a metodologia utilizada para a geração e para a análise dos dados nesta investigação. Em um primeiro momento, a natureza da pesquisa foi apresentada, seguida das descrições sobre os contextos e os participantes da pesquisa referentes aos dois tipos *corpora* de amostras de desempenho oral analisadas, a saber, gravações do teste oral do EPPL e gravações de aulas de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras, nas quais os licenciandos apresentam seminários na língua-alvo. Logo depois, discorreu-se sobre os procedimentos utilizados em cada etapa dos processos de geração e de análise dos dados das referidas amostras de desempenho oral. Em seguida, foram apresentadas as informações relevantes sobre os especialistas em avaliação de LEs juntamente com a justificativa para as suas participações nesta investigação. Por fim, foram apresentadas as informações que caracterizam os respondentes do questionário, tais como: formação acadêmica, experiência profissional e experiência como aprendiz e usuário da LI.

Passemos, a seguir, ao terceiro capítulo, que se destina à apresentação da análise dos dados e discussão.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

4 CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de propor aprimoramentos para os descritores das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), este capítulo dedica-se a apresentar as considerações sobre os dados obtidos nesta investigação por meio da análise de amostras de desempenho oral pertencentes a dois tipos de *corpora*, a saber, gravações do teste oral do EPPL e gravações de aulas de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras, nas quais os licenciandos apresentam seminários na língua-alvo.

As duas primeiras seções encontram-se divididas em duas subseções. Dessa forma, são apresentados separadamente, no âmbito de cada *corpus*, os resultados referentes aos dois processos de análise de dados, isto é, os resultados referentes à produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] e aos aspectos das falas correspondentes aos critérios de avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL.

Em seguida, na seção 4.3, são primeiramente apresentados os resultados gerais acerca da produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] e da avaliação dos demais aspectos relevantes das falas dos (futuros) professores de LI, os quais correspondem aos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” propostos por Oliveira (2021a) na elaboração das faixas de proficiência analíticas para o teste oral do EPPL. Desse modo, esses dados são correlacionados, por meio da triangulação, às faixas de proficiência do referido aspecto. Como resultado da triangulação, os desempenhos orais são divididos em “satisfatórios” e “insatisfatórios”, os quais são subsequentemente subdivididos em “satisfatórios superiores”, “satisfatórios inferiores”, “insatisfatórios superiores” e “insatisfatórios inferiores”, classificações essas que obedecem às faixas de proficiência supracitadas. Após essa classificação, são apresentados os dados no tocante à produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] no âmbito de cada faixa de proficiência.

A seção subsequente encontra-se dividida em duas partes. Na primeira parte, discorre-se sobre as classificações atribuídas por especialistas em avaliação de LEs às amostras de desempenho oral pertencentes ao segundo *corpus* analisado nesta investigação – as falas dos licenciandos em Letras, alunos da disciplina “Língua Inglesa” de uma universidade pública paulista –, as quais são correlacionadas às classificações atribuídas por esta pesquisadora. Na segunda parte, são elencados os comentários tecidos por esses especialistas com relação ao conteúdo das faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a).

Na seção 4.5, por sua vez, é realizada uma comparação entre os critérios que caracterizam a avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), no CEFR e nas faixas utilizadas pelos examinadores dos testes

orais dos exames de proficiência geral da LI – *A2 Key, B1 Preliminary, B2 First, C1 Advanced* e *C2 Proficiency* – do *Cambridge Assessment English*. Espera-se que esta comparação proporcione um enriquecimento acerca das reflexões para o aprimoramento dos descritores das faixas de proficiência focalizadas nesta investigação.

A seção 4.6 é destinada à interpretação dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário a sete professores de LI, cujo objetivo é investigar as suas percepções acerca da pronúncia e do ensino dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ]. Propõe-se, por meio da análise dessa fonte de dados, tecer considerações úteis que enriqueçam as ponderações sobre o aprimoramento das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021^a).

Por último, na seção 4.7, são respondidas as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação.

4.1 Resultados da análise dos dados das amostras de desempenho do teste oral do EPPL e discussão

Os resultados obtidos por meio da análise dos dados das amostras de desempenho oral dos candidatos ao EPPL são apresentados em duas subseções.

Os dados quantitativos resultantes da análise da produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] no âmbito desse *corpus* são apresentados na subseção 4.1.1. Em seguida, na subseção 4.1.2, são apresentados os resultados oriundos da análise dos dados referentes aos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” presentes nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021^a). Nesse momento, também são examinadas as discordâncias entre esta investigação e a investigação de Oliveira (2021^a) na avaliação de determinados desempenhos orais.

4.1.1 Resultados da análise da produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ]

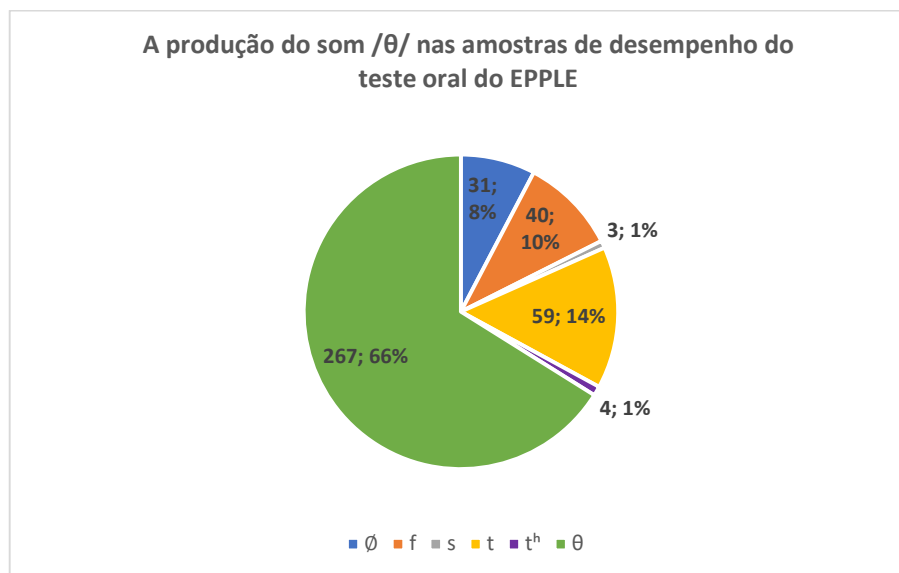
Nesta subseção são apresentados os resultados acerca da produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] no âmbito do *corpus* de amostras de desempenho oral dos candidatos ao EPPL.

Ao término do procedimento de geração de dados das 29 amostras de desempenho oral dos candidatos ao EPPL, foram produzidos três relatórios, no *software Phon*, sobre a produção de cada um dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] no âmbito desse *corpus*. Em seguida, as informações de cada relatório foram exportadas para o *Excel*, no qual conduziu-se a análise dos dados quantitativos relacionados à produção de cada som e, em seguida, a elaboração das suas respectivas representações gráficas.

É importante ressaltar aqui que, ao contrário dos estudos de cunho experimental apresentados nas seções 2.5 e 2.7 desta dissertação, os adjetivos “acurado” e “correto” não são utilizados neste trabalho para se referir aos sons que não foram substituídos. Nesses casos, considera-se que o som foi produzido “de acordo com a forma padrão”, uma vez que, conforme a fundamentação teórica apresentada nas seções 2.8, 2.9, 2.10, 2.13 e 2.14 desta dissertação, não consideramos como desvios as substituições que são existentes nas variantes da LI e tampouco as julgamos como ameaçadoras à inteligibilidade.

Os padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɹ] nas amostras de desempenho oral dos candidatos ao EPPLLE encontram-se ilustrados nos gráficos 1, 2 e 3, a seguir, acompanhados de suas respectivas explicações.

Gráfico 1:



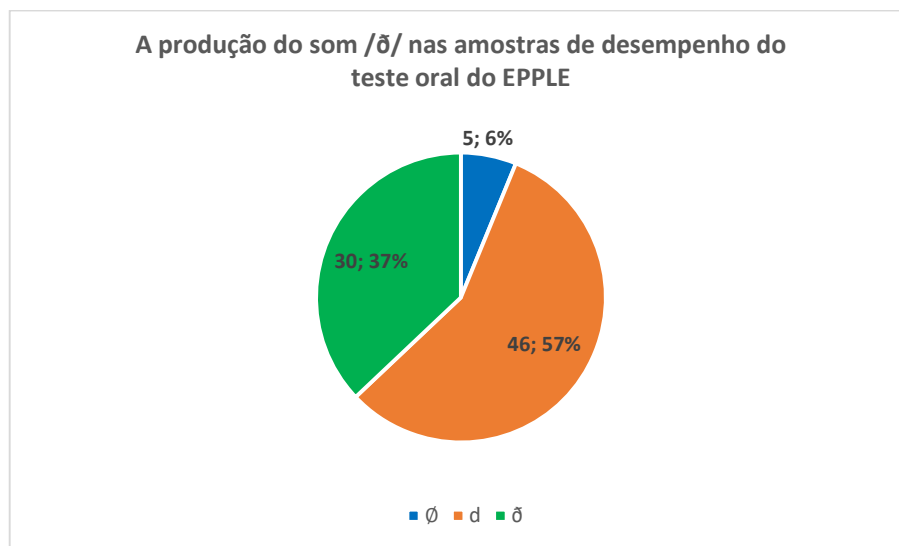
Fonte: A autora.

Foram observadas 404 ocorrências da fricativa interdental desvozeada /θ/ entre os candidatos ao EPPLLE cujas falas foram analisadas nesse *corpus*. No gráfico 1, é possível observar que a quantidade de realizações desse fonema de acordo com a forma padrão foi superior às ocorrências de substituições. Especificamente, esse padrão de produção foi observado em 267 ocorrências, o que equivale a 66%. Os sons /f/ e /t/ foram utilizados como seus substitutos em 40 (10%) e em 59 (14%) ocorrências, respectivamente. Os sons /s/ e [t^h] também foram utilizados como substitutos à fricativa interdental desvozeada /θ/, porém em casos isolados – em apenas três e quatro ocorrências, respectivamente – e, portanto, não são quantitativamente relevantes.

As seguintes ocorrências podem ser citadas como ilustrativas dos padrões de produção da fricativa interdental desvozeada /θ/ entre os candidatos ao EPPL: as palavras “*thought*” [ˈθɑt] e “*both*” [ˈboʊθ], produzidas, respectivamente, pelos candidatos SUE e LIG; as palavras “*something*” [ˈsʌmfɪŋ] e “*thousand*” [ˈtaʊnz], produzidas por DES e ROB, respectivamente; as palavras “*something*” [ˈsʌmθɪŋ] e “*with*” [ˈwɪθ], conforme observadas nas falas de DAL e RIC, respectivamente.

O símbolo Ø se refere às ocorrências nas quais o fonema foi excluído pelo próprio falante, assim como aos sons cujo reconhecimento não foi possível durante o procedimento de escuta. Desse modo, é possível observar, no gráfico 1, que 31 ocorrências do som /θ/ foram sinalizadas com esse símbolo, número equivalente a 8% das ocorrências. Como exemplo, podemos citar a pronúncia desse fonema na palavra “*with*” [ˈwɪØ], no desempenho oral do candidato DES, cujo reconhecimento não foi possível por parte desta pesquisadora.

Gráfico 2:



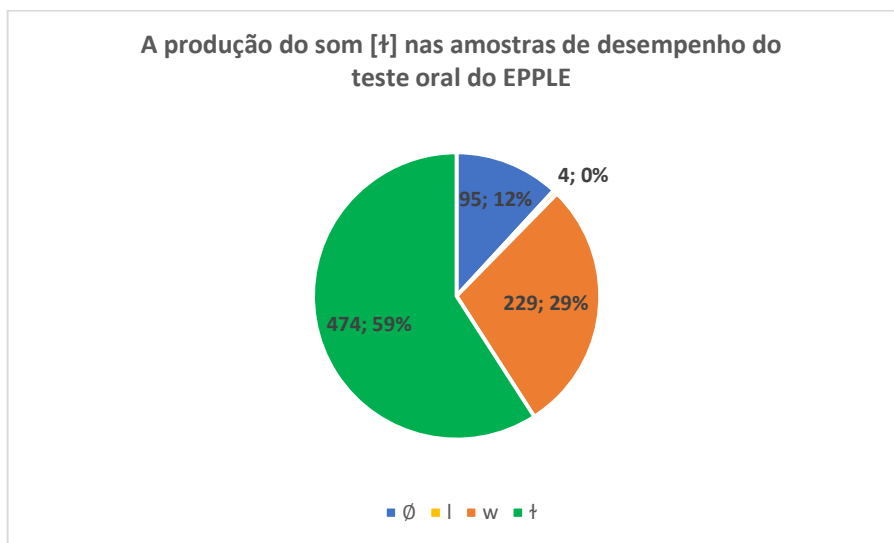
Fonte: A autora.

Oitenta e um (81) é o número total de palavras nesse *corpus* que contêm a fricativa interdental vozeada /ð/. Segundo as informações presentes no gráfico 2, o segmento foi substituído por /d/ em 46 ocorrências, o que em termos percentuais equivale a 56%. As palavras “*other*” [ˈʌðə] e “*another*” [əˈnʌðə], conforme pronunciadas por THI e CAH, respectivamente, são ilustrativas dessas ocorrências.

A sua produção conforme a forma padrão foi observada em 30 palavras, ou seja, em 37% das ocorrências, como por exemplo, na pronúncia das palavras “*together*” [təˈgeðə] e “*without*” [wiˈðaʊt] pelo candidato LAC.

Em cinco ocorrências (6%), representadas pelo símbolo $\emptyset$, não foi possível o reconhecimento desse som. Como exemplo, podemos citar a ocorrência da palavra “other” [‘ʌ $\emptyset$ ə] na fala de CAS.

Gráfico 3:



Fonte: A autora.

Como é possível observar no gráfico 3, foram computadas 802 ocorrências da consoante lateral velarizada [ɫ] nesse *corpus*, dentre as quais 474 – isto é, 59% – foram produzidas de maneira igual ou semelhante à forma padrão. A pronúncia desse segmento pelo candidato LID nas palavras “full” [‘fʊɫ] e “Brazil” [bɹɪə‘zɪɫ] é exemplificativa desse padrão de produção.

O não reconhecimento desse som ou a sua exclusão pelo falante (representados pelo símbolo $\emptyset$) foram observados em 95 palavras, o que equivale a 12% das ocorrências. A título de exemplo, o candidato TAC o excluiu em ambas as vezes em que ele pronunciou a palavra “will” [‘wɪ $\emptyset$]. Já na análise da fala do candidato ISA, não foi possível reconhecer se a realização desse som ocorre de forma vocalizada ou de acordo com a forma padrão na palavra “examples” [ɪg‘zæmpə $\emptyset$ z].

A sua produção exclusivamente vocalizada – ou seja, como [w] – foi reconhecida em 29% das ocorrências (229 vezes), como por exemplo, na pronúncia de “well” [‘wew] pelo candidato MAR, assim como na palavra “alternative” [aw‘tɜːnətv], produzida por JOA.

Em quatro ocorrências observou-se a realização do som [ɫ] como consoante lateral /l/, número que não contribui para a geração de dados percentuais relevantes. Essas ocorrências foram observadas em contextos de juntura intervocabular, representando o fenômeno de ressilabificação. Nesse caso, uma consoante que ocupa a posição final na palavra precedente

passa a ocupar a posição inicial da palavra seguinte, quando esta se inicia com uma vogal (CAGLIARI, 2002; CARR, 2008). Um exemplo desse fenômeno pode ser observado na fala de DEM durante a produção de “*all of*”: esse trecho é pronunciado pelo candidato como [ˈalʌv]. Segundo Ladefoged e Johnson (2011), trata-se de um fenômeno comum nas falas dos falantes nativos da LI.

4.1.2 Resultados da análise dos aspectos referentes aos critérios de avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise dos dados referentes aos critérios de avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), gerados no âmbito do primeiro *corpus* avaliado nesta investigação – a saber, 29 amostras de desempenho do teste oral do EPPL.

Para a condução dessa etapa da investigação, um quadro foi elaborado para que nele fossem inseridas as informações correspondentes aos critérios de avaliação da pronúncia durante a análise de cada desempenho oral. Nesse quadro também há um campo no qual é atribuída ao falante uma faixa de proficiência, além de um campo denominado “observações”, no qual são inseridas informações concernentes a outras características consideradas relevantes durante o processo de análise das falas. No apêndice C são disponibilizados os quadros produzidos para cada desempenho oral conforme esse critério.

Para o desenvolvimento das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL, Oliveira (2021a) utilizou 19 amostras de desempenho oral do referido instrumento avaliativo. Devido a uma especificação da metodologia empregada em sua investigação, o pesquisador concentrou a sua análise somente no trecho referente à última tarefa do teste oral (tarefa 5). Maiores informações sobre a metodologia utilizada por Oliveira (2021a) podem ser encontradas na subseção 2.2.1 desta dissertação.

Devido ao fato de esta investigação não seguir preceitos de metodologias específicas de elaboração de faixas de proficiência, optou-se por analisar 29 amostras de desempenho do teste oral do EPPL, incluindo as 19 amostras utilizadas por Oliveira (2021a). Outrossim, fundamenta-se nessa mesma justificativa a escolha por analisar o conteúdo das gravações em toda a sua extensão, isto é, por conduzir a análise de todas as tarefas do teste oral. Mais precisamente, o tempo de duração das gravações deste *corpus* considerado nesta investigação varia entre quatro e oito minutos, ao passo que o excerto referente à tarefa 5, analisado por Oliveira (2021a), tem duração média de um minuto. Em outras palavras, esse *corpus* se difere

do *corpus* de Oliveira (2021a) por ser mais extenso tanto em relação ao número de amostras quanto em relação ao tempo de duração das amostras analisadas. Por conseguinte, foram constatadas algumas divergências entre ambos os trabalhos no que diz respeito a determinados desempenhos orais. É importante salientar que Oliveira (2021a) pondera sobre a importância de se documentar, em estudos subsequentes, as ocorrências de divergências entre avaliadores juntamente com os seus pareceres, uma vez que estes teriam um importante papel na revisão dos descritores das faixas de proficiência elaboradas em seu trabalho.

Logicamente, a análise das amostras do teste oral do EPPL em toda a sua extensão resultou na constatação de maiores números de ocorrências de desvios segmentais e de desvios de tonicidade nas palavras, em comparação com o trabalho de Oliveira (2021a), no que diz respeito a determinados desempenhos.

Outra divergência entre os dados obtidos neste trabalho e no trabalho do referido autor se refere ao emprego da entoação como dispositivo de destaque, critério delimitador entre os desempenhos satisfatórios e insatisfatórios (faixas 4 - 3 e 2 - 1, respectivamente), assim como entre os desempenhos satisfatórios superiores e satisfatórios inferiores (faixas 4 e 3). Essa discordância também pode ser atribuída à disparidade entre o tempo de gravação analisado em ambos os trabalhos. O excerto do teste oral do EPPL analisado por Oliveira (2021a) se refere à tarefa 5, momento em que o candidato deve fazer uso da metalinguagem para esclarecer uma dúvida gramatical de um aluno fictício. Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa, uma vez que o candidato deve processar as informações que constam em seu enunciado, concomitantemente à elaboração e ao fornecimento de uma explicação acerca do problema linguístico proposto (OLIVEIRA, 2021a). As dificuldades enfrentadas pelos candidatos durante a execução dessa tarefa influenciam o aparecimento de manifestações de hesitação e de pausas (OLIVEIRA, 2021a). Esses fenômenos são inexistentes nos desempenhos de determinados candidatos nas tarefas precedentes à tarefa 5, conforme observado nesta investigação. Foi ainda possível observar que, ao ocasionar modificações nos padrões de fluência, a fala hesitante compromete os padrões de entoação. Isso posto, considerou-se, nesta investigação, que houve emprego da entoação para destacar elementos importantes no enunciado nos casos em que os candidatos não a empregam durante a execução da tarefa 5, porém o fazem quando desempenham as tarefas precedentes. Porém, conforme mencionado na subseção 3.2.3 desta dissertação, a análise da entoação foi conduzida de forma exclusivamente impressionista, em razão da inviabilidade de analisar esse critério empiricamente perante os objetivos pré-estabelecidos e do curto tempo disponível para a condução desta investigação.

No quadro 7, a seguir, são apresentadas as divergências entre este trabalho e o trabalho de Oliveira (2021a) na avaliação dos desempenhos de onze candidatos ao teste oral do EPPL. Um quadro contendo a síntese da análise de todas as amostras desse *corpus*, incluindo o comparativo entre esta análise e a análise de Oliveira (2021a), é disponibilizado no apêndice D.

Quadro 7: Divergências entre esta investigação e o trabalho de Oliveira (2021a) na avaliação de onze desempenhos orais de candidatos ao EPPL

Amostra	Emprego de entoação?		Desvios segmentais		Desvios de tonicidade nas palavras		Faixa	
	Oliveira (2021a)	Este trabalho	Oliveira (2021a)	Este trabalho	Oliveira (2021a)	Este trabalho	Oliveira (2021a)	Este trabalho
BAA	Sim	Sim	0	2	0	1	4	4
CLA	Sim	Sim	0	1	0	0	4	4
DAL	Não	Sim	0	0	0	0	3	4
GUS	Não	Não	3	5	1	1	2	1
ISA	Não	Sim	0	0	0	0	3	4
JOA	Sim	Sim	0	2	0	0	4	4
KAR	Não	Não	6	6	1	2	1	1
RIT	Não	Não	9	23	3	3	2	1
ROB	Não	Não	2	6	2	2	2	1
SAB	Sim	Sim	0	1	0	0	4	4
THI	Não	Sim	0	1	0	0	3	4

Fonte: A autora.

Segundo as informações presentes no quadro 7, pode-se notar que, em linhas gerais, há um consenso entre a avaliação de Oliveira (2021a) e a avaliação conduzida nesta investigação no que se refere à divisão dos desempenhos em satisfatórios e insatisfatórios. No entanto, é possível observar algumas divergências em relação à quantidade de ocorrências de desvios segmentais, à quantidade de desvios de tonicidade nas palavras e ao emprego da entoação. A seguir, apresentam-se tais divergências em maiores detalhes:

- Nesta investigação, constatou-se que os candidatos DAL, ISA e THI empregam a entoação para destacar elementos importantes no discurso, enquanto o oposto foi constatado por Oliveira (2021a). Essa discordância pode ser atribuída ao fato de que, conforme mencionado

anteriormente nesta subseção, o candidato pode apresentar uma fala mais hesitante quando encontra dificuldades para desempenhar a tarefa 5. Nesse caso, a fala se torna menos fluente, o que pode acarretar uma modificação nos padrões de entoação (OLIVEIRA, 2021a). Por ser a entoação um critério delimitador entre as faixas de proficiência 4 e 3, atribuiu-se, neste trabalho, a faixa 4 a esses candidatos.

- Durante a tarefa 5, o candidato RIT comete nove desvios segmentais e, por isso, o seu desempenho é classificado por Oliveira (2021a) como pertencente à faixa 2. Porém, um total de vinte e três desvios segmentais foram constatados na análise de todas as tarefas desempenhadas por esse candidato e, sendo assim, atribuiu-se a ele a faixa 1 nesta investigação.

- Oliveira (2021a) observou dois desvios segmentais na análise do desempenho de ROB na tarefa 5, e, portanto, o considerou como pertencente à faixa 2. Todavia, neste trabalho, a faixa 1 foi atribuída a este candidato, devido à constatação de seis desvios segmentais na análise do seu desempenho oral em todas as tarefas.

- No trabalho de Oliveira (2021a), o desempenho de GUS é classificado na faixa 2, pois o candidato produz três desvios segmentais durante a execução da tarefa 5. Todavia, nesta investigação, foram constatados cinco desvios segmentais na análise do desempenho desse candidato em todas as tarefas. Como consequência, esse desempenho foi classificado na faixa 1 nesta investigação.

- Divergências semelhantes foram constatadas na análise dos desempenhos orais dos candidatos JOA e SAB. O primeiro não comete desvios segmentais enquanto desempenha a tarefa 5, ao passo que dois desvios dessa natureza são observados no seu desempenho nas demais tarefas. Outrossim, SAB não comete desvios segmentais ao desempenhar a tarefa 5. Porém, foi possível constatar, nesta investigação, que esse candidato comete um desvio segmental em outra tarefa do teste. Apesar da constatação de desvios segmentais em ambas as amostras de desempenho oral, não houve discordâncias entre este trabalho e o trabalho de Oliveira (2021a) em relação às suas classificações, pois ambos os candidatos empregam a entoação para destacar elementos importantes no enunciado em todas as tarefas do teste. Isso posto, ambos os desempenhos são classificados na faixa 4 em ambos os trabalhos.

- Analogamente, o desempenho de SAB é classificado como pertencente à faixa 4 nesta investigação, embora se tenha observado em sua fala a presença de um desvio segmental.

Além dos aspectos da pronúncia supramencionados, constatou-se como característica inerente aos desempenhos orais pertencentes às faixas de proficiência 4 e 3 a pronúncia do artigo definido “*the*” como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais, e como /ðə/ quando anteposto a palavras que possuem um som consonantal em posição inicial. Tal aspecto, que é recorrente nas falas dos falantes nativos da LI (LADEFOGED; JOHNSON, 2011), foi observado nas falas de BAA, CAH, CAS, CLA, ISA, JEQ, LAC, LID, LUC, SAB, TAC, TAS e THI. Os seguintes enunciados, produzidos pelo candidato LAC, são exemplificativos desse aspecto: “*and I also work at the university teaching English*” [ˈænd ˈaɪ ˈawso ˈwɜːk ˈæt *i ˌjuːniˈvɜːsəti ˈtiːʃɪŋ ˈɪŋˌɡlɪʃ], e “*the second picture shows us the perfect classroom &um as regards the teacher*” [*ə ˈsekʌnd ˈpɪktʃə (.) ˈʃəʊz ˈʌs *ə ˈpɜːfɪkt ˈklæsˌrʊm (.) ʌm ˈɛz ɪˈɡɑːdz *ə ˈtiːʃə].

4.2 Resultados da análise dos dados das gravações de aulas de uma disciplina de LI de um curso de Letras e discussão

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da análise dos dados no âmbito do segundo *corpus* de amostras de desempenho oral analisado nesta investigação, o qual se refere a gravações de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira. Nos trechos selecionados para análise, os licenciandos apresentam seminários na língua-alvo.

Os resultados são apresentados em duas subseções. Primeiramente, são apresentados, na subseção 4.2.1, os dados quantitativos acerca da análise dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t]. Na subseção 4.2.2, discorre-se sobre a análise qualitativa dos demais aspectos das falas, aspectos esses correspondentes aos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” das faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL.

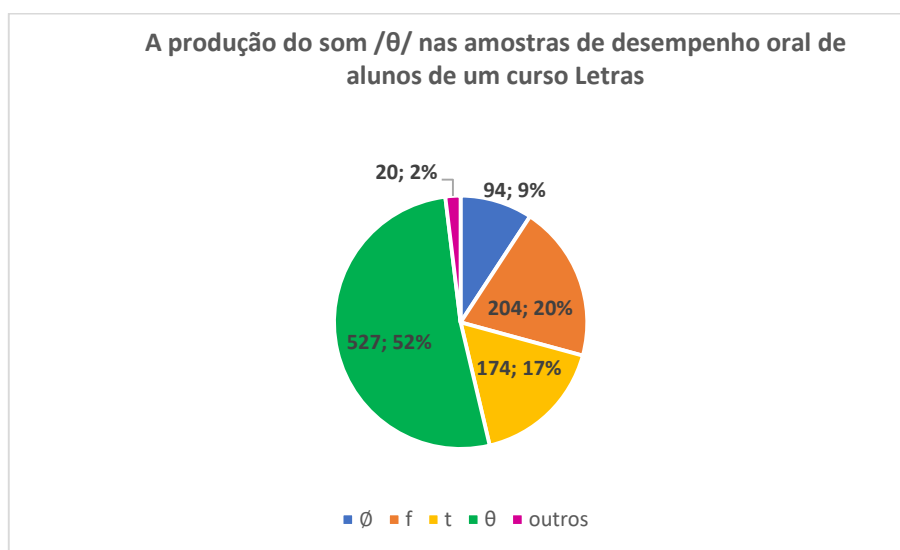
4.2.1 Resultados da análise da produção dos sons /θ/, /ð/ e [t]

Esse *corpus* encontra-se dividido em três *subcorpora*, uma vez que se refere ao oferecimento da disciplina “Língua Inglesa” a três turmas distintas. A ilustração dessa divisão no *software Phon* encontra-se na figura 19, disponibilizada na subseção 3.2.3 desta dissertação. Cada *subcorpus* (“Língua Inglesa IV 2020”, “Língua Inglesa V 2020” e “Língua Inglesa V 2021”) contém amostras de falas de oito alunos. Sendo assim, esse *corpus* é composto por 24 amostras de desempenho oral.

No âmbito de cada *subcorpus* foram empregados os mesmos procedimentos utilizados para a geração e a análise dos dados das amostras de desempenho do teste oral do EPPL. Maiores informações sobre os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação encontram-se na subseção 3.2.3 desta investigação.

Como o *software Phon* não permite a geração de inventários de fones a partir da combinação de diferentes *corpora/subcorpora*, foram emitidos três relatórios acerca da produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] no âmbito de cada *subcorpus*. Em outras palavras, foram emitidos nove relatórios, cujas informações foram exportadas para o *Excel*, no qual conduziu-se a combinação dos dados quantitativos acerca da produção de cada som e, posteriormente, a criação das suas respectivas representações gráficas. A seguir, são apresentados os gráficos 4, 5 e 6, seguidos de suas explicações relevantes, acerca da produção de cada som nas amostras de desempenho oral dos licenciandos em Letras.

Gráfico 4:



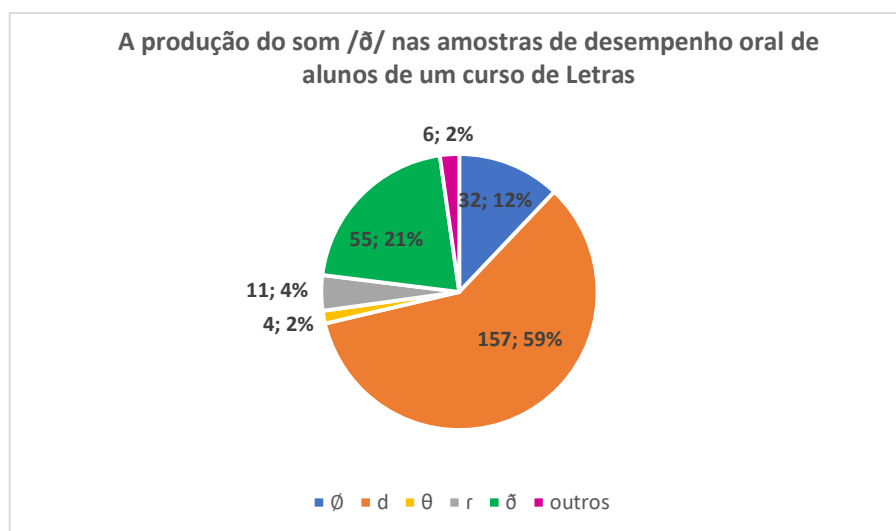
Fonte: A autora.

Foram produzidas, pelos alunos da disciplina “Língua Inglesa”, 1.019 palavras que contêm a fricativa interdental desvozeada /θ/. Como é possível observar no gráfico 4, o fonema foi pronunciado de acordo com a forma padrão em 527 ocorrências, número equivalente a 52%. Por outro lado, observou-se a sua substituição por /f/ e /t/ em 204 e 174 ocorrências, ou seja, em 20% e 17% das produções, respectivamente. Também foram observados outros segmentos utilizados como substitutos a esse som. Todavia, ao considerar cada som substituto separadamente, constatou-se que nenhum possui significância percentual e, por isso, optou-se por agrupá-los na categoria “outros”. A somatória desses sons (20), que são /s/, [tʰ], /r/, /d/, /v/ e /ð/, corresponde a apenas 2% das realizações do fonema /θ/.

A seguir, são listados exemplos da produção da fricativa interdental desvozeada /θ/ pelos licenciandos em Letras conforme os padrões supracitados: “*month*” [mʌnθ] e “*author*” [ˈɑθə] (palavras produzidas por EME e LUV, respectivamente); “*something*” [ˈsʌmfɪŋ] e “*with*” [wɪf] (palavras produzidas por CAM e RES, respectivamente); “*thing*” [ˈtɪŋ] (JOV) e “*throughout*” [truˈaʊt] (EME); “*with*”: [wɪs] (DAS), [wɪv] (BAB), [wɪd] e [wɪð] (PEF); “*three*” [ˈθri] (FRD); “*southeast*” [soʊˈrest] (BRE).

Em 94 ocorrências, o que equivale a 9%, o som /θ/ é representado pelo símbolo Ø, o que significa que houve a sua exclusão pelo falante ou que o seu reconhecimento não foi possível por parte da pesquisadora. A título de exemplo, destaca-se o trecho “*South Africans*” [səʊØˈæfɪkənz], produzido pelo aluno BAB. Devido à má qualidade do áudio, não foi possível reconhecer se, nessa ocorrência, a fricativa interdental desvozeada é realizada com o fonema /f/ ou de acordo com a forma padrão.

Gráfico 5:



Fonte: A autora.

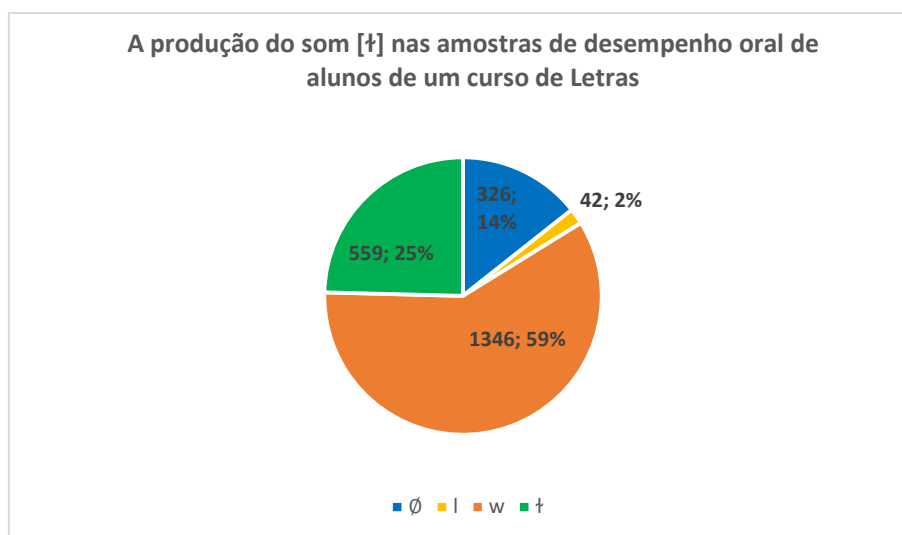
De acordo com os dados presentes no gráfico 5, a fricativa interdental vozeada /ð/ foi substituída por /d/ em 157 ocorrências, número que equivale a 59% do total de 265 palavras nesse *corpus* que contém esse som. A pronúncia desse som pelo aluno LAP nas palavras “*other*” [ˈʌdə] e “*themselves*” [dɛmˈsɛlvz] é ilustrativa desse padrão de produção.

A sua produção de acordo com a forma padrão foi observada 55 vezes, ou seja, em 21% das produções, como por exemplo, em “*clothing*” [ˈkloðɪŋ] e “*there*” [ˈðɛə̃], palavras produzidas por VIS e JOV, respectivamente.

Substituições pela fricativa interdental desvozeada /θ/ e pela tepe alveolar /t/ também foram observadas, porém equivalendo a um número percentual não considerável – 2% e 4%, respectivamente –, uma vez que ocorreram em casos isolados. A substituição de /ð/ por /θ/ foi realizada pelo aluno CAM em ambas as ocorrências da palavra “*without*” [wɪˈθaʊt] no seu desempenho oral. A substituição por /t/, por sua vez, foi observada cinco vezes na fala do aluno ISV, durante a pronúncia das palavras “*other*” e “*another*”, as quais foram pronunciadas como [ʌtə] e [əˈnʌtə], respectivamente. Nas demais palavras que contêm o fonema /ð/ em início de palavras, esse aluno o substitui por /d/. Por conseguinte, infere-se que a substituição de /ð/ por /t/ seja um vício de linguagem desse falante quando se depara com esse fonema no meio de palavras.

Com relação às realizações não reconhecidas ou excluídas pelos falantes desse *corpus*, estas somam 32 ocorrências, o que equivale percentualmente a 12%. Na fala de ANC, por exemplo, não foi possível o reconhecimento da realização do som /ð/ nas palavras “*other*” [ˈʌθə] e “*there*” [θɛə̃].

Gráfico 6:



Fonte: A autora.

Segundo os dados apresentados no gráfico 6, os licenciandos em Letras produziram 2.275 palavras com o som [t]. Em 25% dessas produções – isto é, em 559 palavras –, o segmento foi pronunciado de acordo com a forma padrão, conforme pôde ser observado em “*help*” [help] (LAP) e “*schools*” [skulz] (ISI).

Sua produção vocalizada foi observada na maioria das ocorrências: em 1.346 palavras, número equivalente a 59%. Como exemplos desse padrão de produção, podemos citar as ocorrências “*meal*” [miw] e “*little*” [lɪrəw], nas falas de WIT e DEI, respectivamente.

Assim como na análise das amostras do teste oral do EPPL, observou-se uma baixa ocorrência de ressilafibicação: esse fenômeno foi observado apenas 42 vezes (2%), como no fragmento “*tell us*” [tɛl 'ʌs], conforme observado na fala de GEL.

Cabe ressaltar aqui que os sons /n/ e /ŋ/ foram utilizados como substitutos ao som [t] pelos alunos WIT e AMA, respectivamente, nas palavras “*utensils*” [ju'tɪsənz] e “*beautiful*” [ˈbjʊrəfʊl] porém os seus dados não foram incluídos no gráfico 6 por não serem percentualmente relevantes.

Em 326 palavras (14%) não foi possível distinguir se o som produzido se tratava de [t] ou [w], ocorrências essas representadas pelo símbolo Ø, como por exemplo na palavra “*well*” [weØ], produzida por ISV.

4.2.2 Resultados da análise dos aspectos referentes aos critérios de avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL

Nesta subseção, são apresentados os resultados da análise, conduzida em 24 amostras de falas de alunos de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras, no tocante aos aspectos que compõem os critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” nas faixas proficiência analíticas do teste oral do EPPL.

Conforme mencionado na subseção 3.2.3 desta dissertação, esses critérios (desvios segmentais, desvios de tonicidade nas palavras e o emprego da entoação para destacar elementos importantes no enunciado) compõem as categorias de um quadro elaborado por esta pesquisadora para a avaliação de cada desempenho oral. Além desses critérios, o quadro contém um campo no qual é atribuída ao falante uma faixa de proficiência analítica do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL ao final da análise do seu desempenho oral, e um campo no qual são inseridas observações sobre outras características consideradas relevantes durante o processo de análise. São disponibilizados no apêndice C os quadros elaborados segundo esse critério.

Trinta minutos é o tempo aproximado de duração das amostras de desempenho oral desse *corpus* (informações sobre os critérios para a delimitação do tempo de transcrição dessas amostras são detalhadamente explicitadas na subseção 3.2.2 desta dissertação). Tratam-se, portanto, de amostras consideravelmente mais extensas do que as amostras de desempenho do teste oral do EPPL. Por conseguinte, observou-se, nas amostras desse *corpus*, um maior número de desvios segmentais e de desvios de tonicidade nas palavras.

Tendo em vista que nas faixas analíticas 2 e 1 encontram-se, respectivamente, os descritores: “não apresenta variações *frequentes* na produção de vogais e consoantes” e “apresenta variações *frequentes* na produção de vogais e consoantes” (grifos meus), houve uma dificuldade na classificação dos desempenhos desse *corpus* considerados como insatisfatórios. Em outras palavras, a interpretação do excerto “variações frequentes” se mostrou demasiadamente difícil diante dos números de desvios segmentais observados nos desempenhos insatisfatórios. Nessas situações, o campo para a atribuição de uma faixa de proficiência no quadro formulado para a análise dos desempenhos orais foi preenchido como N/A. Desse modo, acompanhando o pensamento de North (2003), acredita-se que adjetivos e advérbios relacionados a frequência tenham caráter impreciso e possam ocasionar interpretações distintas entre os examinadores.

Assim como na análise das amostras de desempenho do teste oral do EPPL, foi possível observar que há uma tendência entre os falantes cujos desempenhos são classificados como satisfatórios (faixas 4 e 3) em pronunciar o artigo definido “*the*” como [ði] quando este se encontra anteposto a palavras que se iniciam com vogais, e como [ðə] quando posicionado antes de palavras que possuem uma consoante em posição inicial. Essa característica foi observada nas falas de ANC, LEG, VIS, LUV, PEH, LUV e JOV. Como exemplos, tomemos dois enunciados produzidos pelo aluno ANC: “*watch the scene paying attention to the men's and the women's position*” [ˈwɑtʃ *ə ˈsɪn ˈpeɪŋ ə ˈtɛnʃn̩ ˈtu *ə ˈmɛnz ˈænd *ə ˈwɪmɪnz pə ˈzɪʃn̩] e “*but I guess we have to respect the other's space you know*” [ˈbʌt ˈaɪ ˈɡɛs ˈwi ˈhæv ˈtu rɛs ˈpɛkt *i ˈʌðəz ˈspeɪs ˈju ˈnoʊ].

Uma síntese da análise das amostras de desempenho oral desse *corpus* encontra-se disponibilizado no apêndice E.

4.3 Triangulação dos dados obtidos nas amostras de desempenho oral

Nesta seção, são correlacionados às faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), por meio da triangulação, os dados obtidos a partir da análise das amostras de desempenho do teste oral do EPPL e de alunos de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras.

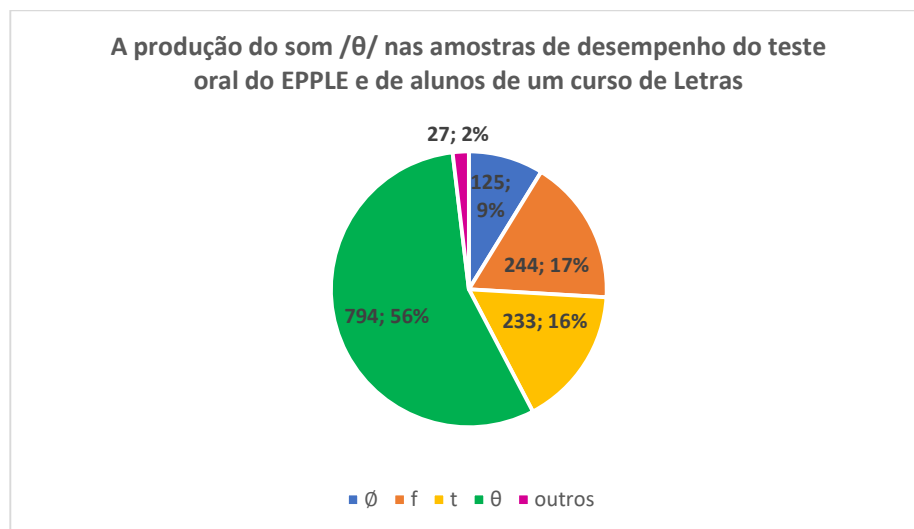
Primeiramente, são apresentados os resultados obtidos por meio da combinação dos dados quantitativos relativos aos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] nos dois *corpora* de amostras de desempenho oral supracitados. Em seguida, são pormenorizados os procedimentos utilizados para a correlação dos demais dados obtidos nesta investigação, os quais correspondem aos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” presentes nos descritores das faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL – a saber, a entoação para destacar elementos importantes no enunciado, a tonicidade nas palavras e a produção de aspectos segmentais.

A combinação dos dados quantitativos no tocante à produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] nos dois *corpora* foi realizada no *Excel*, a partir da combinação dos dados obtidos nas análises conduzidas separadamente no âmbito de cada *corpus*, conforme descrito nas subseções 4.1.1 e 4.2.1 desta dissertação.

Novamente, é relevante ressaltar que, ao contrário dos estudos de cunho experimental, não é utilizado, neste trabalho, o adjetivo “acurado” para se referir aos sons que não foram substituídos. Nesses casos, considera-se que o som foi produzido “de acordo com a forma padrão”, uma vez que, em consonância com os subsídios teóricos apresentados nas seções 2.8, 2.9, 2.10, 2.13 e 2.14 desta dissertação, não consideramos como erros as substituições que são recorrentes em variantes da LI e tampouco as julgamos ameaçadoras à inteligibilidade.

O total de segmentos analisados neste estudo é 4.848, número equivalente a: 1.423 ocorrências da fricativa interdental desvozeada /θ/; 346 ocorrências da fricativa interdental vozeada /ð/; e 3.079 ocorrências da consoante lateral velarizada [ɬ].

A seguir, apresentam-se os gráficos 7, 8 e 9, acompanhados de suas respectivas explicações, sobre a produção global dos três sons.

Gráfico 7:

Fonte: A autora.

O gráfico 7 ilustra a produção da fricativa interdental desvozeada /θ/ em todas as amostras analisadas neste trabalho. Adjacente a cada porção do gráfico, encontra-se a quantidade de cada segmento e sua respectiva equivalência em termos percentuais. A produção do som /θ/ de acordo com a forma padrão – ou seja, de acordo com as variantes RP e GAE – foi constatada em 794 ocorrências. Esse padrão de produção corresponde a 56% da totalidade (1.423) das ocorrências desse som analisadas nesta investigação. Substituições por /f/ e /t/ foram observadas em proporções aproximadamente iguais – 17% e 16% –, precisamente em 244 e 233 ocorrências, respectivamente.

Os demais sons que foram utilizados esporadicamente como substitutos ao fonema /θ/ foram agrupados na categoria “outros”, uma vez que não representam dados percentualmente relevantes se considerados separadamente. A somatória das ocorrências desses segmentos – [t^h], /s/, /v/, /r/, /d/ e /ð/ – é 27, o que corresponde a apenas 2% das ocorrências.

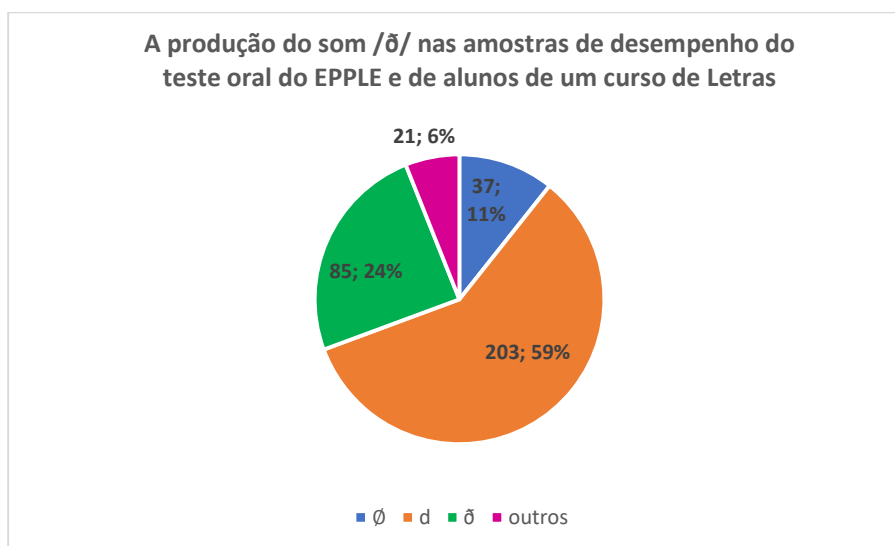
Nove por cento (9%) é o índice que representa a exclusão do som /θ/ pelo falante ou o seu não reconhecimento por esta pesquisadora, ocorrências essas representadas pelo símbolo Ø.

Esses resultados assemelham-se aos resultados do estudo de Reis (2006), cujos participantes, aprendizes de LI de níveis pré-intermediário e avançado, produziram a fricativa interdental desvozeada /θ/ de acordo com a forma padrão em aproximadamente metade das ocorrências.

Por outro lado, os resultados apresentados no gráfico 7 se diferem significativamente dos resultados das investigações de Leitão (2007) e Trevisol (2010), embora seus participantes

também sejam licenciandos em Letras. Nos referidos estudos, os licenciandos produziram o som /θ/ conforme a forma padrão em mais de 90% das ocorrências. Ao ponderarmos sobre tais resultados, devemos considerar que Leitão (2007) e Trevisol (2010) utilizaram-se de amostras de fala oriundas de produções controladas, procedimentos que permitem que o falante fique mais atento à estrutura da pronúncia do que em produções não controladas. Ainda é possível atribuir essa diferença ao fato de que os contextos de ambos os *corpora* analisados nesta investigação caracterizam situações de avaliação. Isso significa que tanto os candidatos ao EPPL quanto os alunos da disciplina “Língua Inglesa” possivelmente passavam por situações de estresse e ansiedade ao terem os seus desempenhos orais avaliados, condições que podem ter afetado os seus desempenhos orais.

Gráfico 8:



Fonte: A autora.

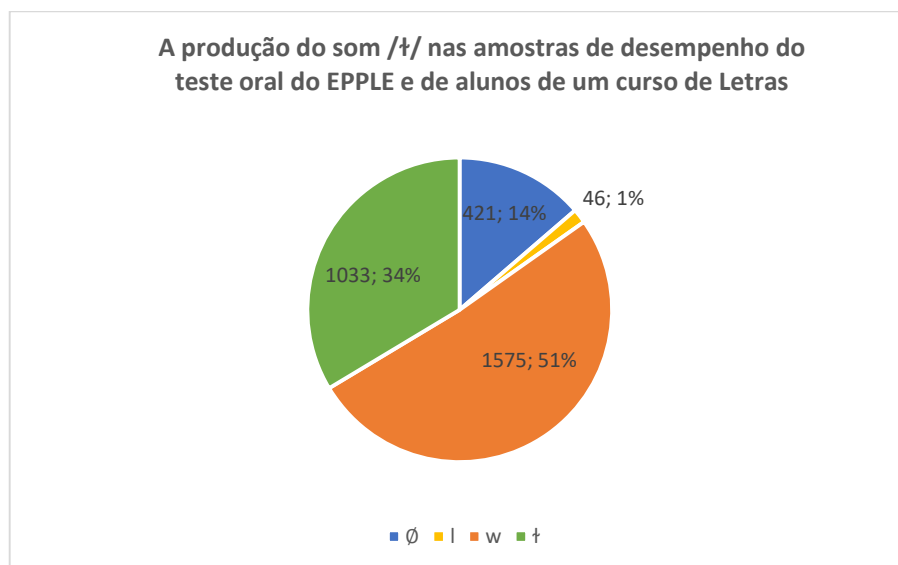
Segundo os dados presentes no gráfico 8, observou-se a produção da fricativa interdental vozeada /ð/ segundo as variantes “padrão” da LI em 85 ocorrências, ou seja, em um índice de 24%. Em contrapartida, /d/ foi observado como o seu substituto em 203 ocorrências, número equivalente a 59%.

Outros sons – especificamente /θ/, /r/, /t/, /ɹ/ e /s/ –, também foram utilizados como substitutos à fricativa interdental vozeada /ð/. Embora os sons /θ/ e /r/ representem índices percentuais, mesmo que baixos (1% e 3%, respectivamente), optou-se por incluí-los na categoria “outros” por se tratarem de casos isolados. Ao todo, são 21 ocorrências de sons agrupados nessa categoria, número equivalente a 6%.

O não reconhecimento da fricativa interdental vozeada /ð/ por esta pesquisadora ou a sua exclusão pelos falantes – sinalizados com o símbolo Ø – deram-se em 37 ocorrências, ou seja, em 11% do total das produções desse som.

De forma geral, esses resultados assemelham-se aos resultados dos estudos anteriores apresentados na seção 2.5 desta dissertação, nos quais o som /ð/ é majoritariamente substituído por [d]. No entanto, ao considerarmos somente o estudo de Reis (2006), é possível depreender que as altas porcentagens de substituição por [d] sejam em virtude da presença de *function words* curtas no seu *corpus* de análise. A pesquisadora constatou que na palavra “the” o som /ð/ foi categoricamente substituído por [d], o que contribuiu para um índice de mais de 90% de substituição de /ð/ por [d] no seu *corpus* de análise.

Gráfico 9:



Fonte: A autora.

Como é possível observar no gráfico 9³¹, a realização da consoante lateral velarizada [ɫ] de acordo com a forma padrão ou de maneira semelhante a esta foi observada em 34% das ocorrências, ou seja, em 1.033 palavras. As produções “semelhantes” às variantes padrão são assim classificadas pois, embora a articulação coronal – responsável pelo traço consonantal –

³¹ Um trabalho intitulado “Uma análise da produção da consoante lateral velarizada em falas de licenciados em Letras: implicações para o teste oral do EPPL e para a proficiência oral do professor de língua inglesa no contexto brasileiro” foi apresentado por esta pesquisadora, em novembro de 2022, em uma sessão de comunicação oral no 13º CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) como um recorte deste trabalho de mestrado, o qual se encontrava em andamento à época da elaboração da apresentação para o congresso. No trabalho apresentado e no artigo aceito para publicação nos Anais do referido evento (CIALDINI, no prelo), são abordados os dados quantitativos em relação à produção do som [ɫ] nas amostras de desempenho oral analisadas nesta investigação e as respostas às questões 15 e 20 do questionário.

tenha sido detectada, também foi observada a presença de arredondamento dos lábios, assim como no estudo de Baratieri (2006), descrito na seção 2.7 desta dissertação. De outro modo, o arredondamento dos lábios é uma característica atenuadora da articulação primária, uma vez que faz com que o segmento soe mais como vocálico (LADEFOGED; JOHNSON, 2011). Tal observação foi possível, sobretudo, durante a análise das amostras no âmbito do *corpus* da disciplina “Língua Inglesa”, por se tratarem de arquivos de vídeo. No estudo de Baratieri (2006), esse padrão de produção é classificado como parcialmente vocalizado, sendo representado pelo autor pelo símbolo Lw. Nesta investigação, no entanto, optou-se por classificar essas produções como [ɮ], devido à inviabilidade de condução de análise acústica para averiguar em detalhes o processo articulatorio. Tal padrão de produção é evidente sobretudo nas falas de CLA, DEM, GUS, LAC, AMA, RES, VIS, EME e DAS. Em contrapartida, a articulação coronal se mostrou evidente sobretudo nas falas de TAC e JOV, cujas produções da consoante lateral velarizada [ɮ] equiparam-se à maneira como esse som é produzido pelos falantes nativos da LI.

A produção do som [ɮ] como segmento exclusivamente vocalizado foi reconhecida em 51% das ocorrências, isto é, em 1.575 palavras.

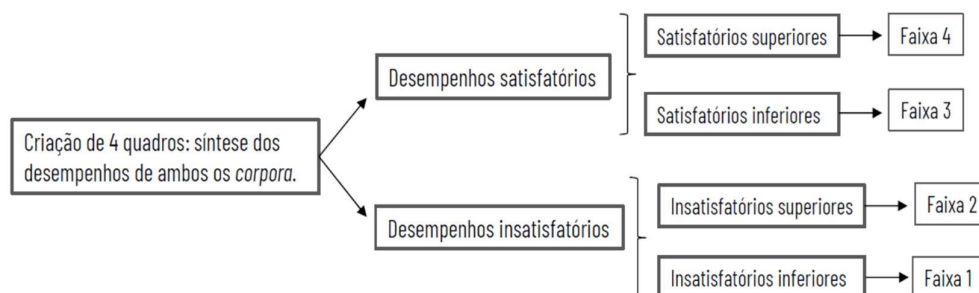
Um por cento (1%), índice equivalente a 46 ocorrências, é a porcentagem que representa o fenômeno de ressilabificação, ou seja, a realização do som [ɮ] como /l/ (vide seção 4.1.1 desta dissertação para uma descrição sobre esse fenômeno).

As ocorrências da consoante lateral velarizada [ɮ] sinalizadas com o símbolo Ø totalizam 421 (14%). Esse símbolo se refere às ocorrências nas quais os fonemas foram excluídos pelo próprio falante, assim como aos sons cujo reconhecimento não foi possível durante o procedimento de oitiva realizado por esta pesquisadora. Trata-se do maior número de ocorrências desse símbolo em comparação com a análise dos padrões de produção dos dois outros sons. Isso pode ser atribuído ao fato de que foi esse o som cujo reconhecimento impôs mais desafios a esta pesquisadora. Devido a essa dificuldade, pesquisadores cujos trabalhos se inserem na linha experimental utilizam, como regra geral, a análise acústica na diferenciação entre os segmentos [ɮ] e [w]. Maiores detalhes a esse respeito, assim como a justificativa pela opção de se utilizar apenas a percepção auditiva nesta investigação podem ser encontrados na subseção 3.2.3 desta dissertação.

Passemos, agora, à explanação acerca do procedimento de triangulação dos dados, resultante do processo de avaliação dos critérios do aspecto “pronúncia” das faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a).

Conforme a descrição dos procedimentos metodológicos disponibilizada na subseção 3.2.3 desta dissertação, foram elaborados, após o término da análise individual de todos os desempenhos orais, dois quadros contendo uma síntese quantitativa sobre as características das produções orais no âmbito de cada *corpus*. Esses quadros encontram-se disponibilizados nos apêndices D e E. Em seguida, as informações desses quadros foram condensadas em um só quadro para que os desempenhos fossem classificados em “satisfatórios” e “insatisfatórios” e, como resultado, dois novos quadros fossem produzidos. Posteriormente, conduziu-se uma subdivisão desses novos quadros em quatro subcategorias, obedecendo a apresentação em ordem decrescente das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL: “satisfatórios superiores”, “satisfatórios inferiores”, “insatisfatórios superiores” e “insatisfatórios inferiores”. Uma ilustração desse procedimento é disponibilizada na figura 27, a seguir.

Figura 27: Representação da divisão dos desempenhos em satisfatórios e insatisfatórios e suas respectivas subdivisões



Fonte: A autora.

Nos apêndices F e G encontram-se as informações resumidas acerca dos aspectos de produção oral das amostras pertencentes a cada categoria/subcategoria, segundo a divisão ilustrada na figura 27.

Para a classificação dos desempenhos conforme tal, tomou-se como critério inicial a quantidade de desvios segmentais. Em seguida, foi considerado como critério a entoação para destacar elementos importantes no enunciado. Apesar das dificuldades e das incertezas que caracterizaram o processo de avaliação da entoação, aliadas às limitações relacionadas à análise desse critério em toda a sua complexidade, esse aspecto se mostrou típico das falas dos indivíduos cujos desempenhos são classificados como satisfatórios superiores (faixa 4), assim como constatado por Oliveira (2021a). Desse modo, foi possível constatar que desvios segmentais são encontrados nos desempenhos classificados como satisfatórios (faixas 4 e 3),

embora em um número menos significativo se comparado aos desempenhos insatisfatórios (faixas 2 e 1). Nesse seguimento, a quantidade de desvios na produção de vogais e consoantes é inversamente proporcional à progressão dos níveis de proficiência, isto é, quanto menor a quantidade desses desvios, mais alto é o nível de proficiência.

Em seu estudo, Oliveira (2021a) postula que os desvios na produção de vogais e consoantes, quando dissociados de desvios de tonicidade nas palavras, não sejam considerados como critério para a classificação dos desempenhos em satisfatórios e insatisfatórios. Como justificativa, o autor defende que os desvios segmentais produzidos isoladamente relacionam-se “a uma visão ideal da pronúncia de um falante nativo”, tendo, portanto, “pouca validade empírica” (OLIVEIRA, 2021a, p. 97). Entretanto, o oposto foi constatado nesta investigação, uma vez que foi possível observar que determinados desvios segmentais produzidos isoladamente podem comprometer a inteligibilidade e, por conseguinte, configurar critérios válidos para a classificação dos desempenhos. No quadro 8, a seguir, são listados alguns desses desvios segmentais.

Quadro 8 – Desvios segmentais produzidos isoladamente que poderiam comprometer a inteligibilidade

Amostra	Classificação (faixa)	Desvio segmental
AMA	4	<i>Erased</i> : [ɪˈɪesed] em vez de [ɪˈɪest]
BAB	3	<i>Of</i> : [ʌfɪ] em vez de [ʌv]
BRU	3	<i>At</i> : [ˈætʃ] em vez de [ˈæt]
CLA	4	<i>Fortunately</i> : [ˈfʊəʃʊli] em vez de [ˈfʊəʃʊnətli]
FRA	1	<i>Mid</i> : [ˈmaɪd] em vez de [ˈmɪd]
FRD	2	<i>Raised</i> : [ˈɹaɪzd] em vez de [ˈɹeɪzd]
ISI	1	<i>West</i> : [ˈwɪst] em vez de [ˈwest] <i>River</i> : [ˈɹaɪv] e [ˈɹaɪvə] em vez de [ˈɹɪvə].
ISV	2	<i>Scissors</i> : [ˈsaɪzəz] em vez de [ˈsɪzəz]
LAP	1	<i>Culture</i> : [ˈkɪwʃə] em vez de [ˈkʌʃə]
LUV	3	<i>Cow</i> : [kɒ] em vez de [kəʊ]
PEF	2	<i>South</i> : [ˈsoʊt] em vez de [ˈsaʊθ]
RIT	1	<i>Achieve</i> : [əˈkɪv] em vez de [əˈʃɪv]

Fonte: A autora.

No quadro 8 são arrolados alguns desvios segmentais produzidos por doze falantes cujos desempenhos foram classificados em faixas de proficiência distintas. Nesses exemplos, é possível observar ocorrências de epênteses nas falas de AMA e BAB, alunos cujos desempenhos foram classificados nas faixas de proficiência referentes aos desempenhos tidos como satisfatórios. Na fala de BAB, foi possível detectar que, além de uma ocorrência de epêntese, houve a troca do fonema /v/ por /f/ na palavra “*of*”. Por outro lado, CLA, cujo desempenho foi classificado na faixa 4, omitiu dois fonemas ao pronunciar a palavra “*fortunately*”. Os demais exemplos ilustram substituições de fonemas. Importante ressaltar aqui que nas palavras “*south*” e “*culture*”, produzidas por PEF e LAP, respectivamente, foram considerados como desvios segmentais somente os sons vocálicos [ou] e [i]. As substituições dos sons /θ/ e [ʃ] por [t] e [w], respectivamente, realizadas por esses falantes, não configuram desvios segmentais, uma vez que, conforme a fundamentação teórica apresentada, são recorrentes em variantes da LI e não comprometem a inteligibilidade.

Ao contrário do que afirma Oliveira (2021a), constatou-se, nesta investigação, que a pronúncia acurada dos segmentos apresentados no quadro 8 não estaria relacionada à conformidade com as formas de pronúncia de um falante nativo ideal, mas sim à necessidade de garantir a inteligibilidade nas situações comunicativas. Sendo assim, os desvios segmentais quando produzidos isoladamente, isto é, dissociados de desvios de tonicidade das palavras, configuram critérios válidos para a classificação dos desempenhos. Outra evidência que embasa esse argumento está relacionada à dificuldade enfrentada por esta pesquisadora durante o trabalho de transcrição das amostras de desempenho oral de ISI, EME e FRA. Devido a determinados desvios segmentais isolados produzidos por esses falantes, a transcrição de determinados fragmentos das suas falas, principalmente os que continham nomes próprios, só foi possível graças aos *slides* de que os dois primeiros fizeram uso durante a apresentação dos seus seminários. Os *slides* de FRA, todavia, não aparecem no vídeo, fato que impôs empecilhos ainda maiores com relação à transcrição da sua fala.

Também foi possível constatar que a presença de desvios segmentais concomitantes a desvios de tonicidade nas palavras é um aspecto característico dos desempenhos classificados como insatisfatórios, ou seja, dos desempenhos pertencentes às faixas de proficiência 2 e 1. Oliveira (2021a), em seu trabalho, faz menção aos danos significativos à inteligibilidade decorrentes da associação de ambos os tipos de desvios e reconhece ser este um critério válido para o construto da proficiência do professor de LE e para a classificação dos desempenhos como insatisfatórios. Porém, a maneira como esse critério é apresentado nos descritores das faixas de proficiência 2 e 1 pode ocasionar equívocos no tocante à sua interpretação por parte

dos examinadores. Especificamente, não é possível depreender se, nesses descritores, os desvios segmentais e os desvios de tonicidade nas palavras ocorrem ou não em concomitância.

No quadro 9, a seguir, é apresentada uma síntese dos critérios que caracterizam cada faixa de proficiência conforme as conclusões alcançadas após o procedimento supramencionado de divisão e subdivisão dos desempenhos orais.

Quadro 9: Síntese dos critérios característicos de cada faixa de proficiência

	Emprega entoação?	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade nas palavras	Desvios segmentais associados a desvios de tonicidade nas palavras
Faixa 4	Sim	até 6	1	Não
Faixa 3	Não	até 6	até 4	Não
Faixa 2	Não	5 a 15	1 a 6	Sim
Faixa 1	Não	18 a 58	1 a 12	Sim

Fonte: A autora.

Com base nas informações presentes no quadro 9, foi possível elaborar considerações preliminares para o aprimoramento das faixas de proficiência utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia” no teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), as quais são disponibilizadas no quadro 10, apresentado a seguir.

Quadro 10: Considerações preliminares para o aprimoramento das faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL

4	Utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado. Não comete mais que 06 desvios segmentais. Não comete mais que 01 desvio de tonicidade nas palavras.
3	Não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado. Não comete mais que 06 desvios segmentais. Não comete mais que 04 desvios de tonicidade nas palavras.
2	Não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado. Comete até 15 desvios segmentais. Comete até 06 desvios de tonicidade nas palavras, em concomitância ou não a desvios segmentais.
1	Não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado. Comete mais que 15 desvios segmentais. Comete até 12 desvios de tonicidade nas palavras, em concomitância ou não a desvios segmentais.

Fonte: A autora.

É importante salientar que as considerações presentes no quadro 10 são revistas na seção 4.4 desta dissertação a partir da análise das classificações atribuídas pelos especialistas em avaliação aos desempenhos orais pertencentes ao segundo *corpus* analisado nesta investigação, isto é, ao *corpus* referente às gravações de apresentações de seminários de licenciandos em Letras em uma disciplina de LI.

A seguir, no quadro 11, encontra-se uma comparação entre a avaliação inicial de todos os desempenhos orais conduzida nesta investigação com base nas faixas de proficiência analíticas desenvolvidas por Oliveira (2021a), e a sua classificação posterior resultante do procedimento supramencionado de divisão e subdivisão dos desempenhos, o qual caracteriza a triangulação dos dados.

Quadro 11: Comparação entre a classificação inicial e a classificação pós-triangulação dos desempenhos orais avaliados nesta investigação

Amostra	Classificação inicial	Classificação pós-triangulação
AMA	4	4
ANC	4	4
BAA	4	4
BAB	3	3
BRE	1	1
BRU	3	3
CAA	2	2
CAH	4	4
CAM	4	4
CAS	4	4
CLA	4	4
CLC	4	4
DAL	4	4
DAS	1	1
DEI	1	1
DEM	3	3
DES	3	3
EME	1	1
FRA	1	1
FRD *	N/A	2
GEL	1	1
GUS *	1	2
ISA	4	4
ISI	1	1
ISM *	N/A	2
ISV	2	2
JEQ	4	4
JOA	4	4
JOV	4	4
KAR *	1	2
LAC	4	4
LAP *	N/A	1
LEG	4	4
LID	4	4
LIG	4	4
LUC	3	3
LUV *	2	3
MAC	3	3
MAR	3	3
PEF	2	2
PEH	4	4
RES	1	1
RIC *	1	2
RIT	1	1
ROB *	1	2
SAB	4	4
SUE	4	4
TAC	4	4
TAS	4	4
THI	4	4
THY	4	3
VIS	4	4
WIT	1	1

Fonte: A autora.

É possível observar, no quadro 11, que o procedimento de divisão e subdivisão dos desempenhos possibilitou a atribuição da faixa 2 ao desempenho oral de FRD, inicialmente classificado como N/A, além de permitir a reclassificação de outros desempenhos. As explicações pertinentes acerca de cada um desses casos, os quais encontram-se assinalados com um asterisco (*), são apresentadas a seguir.

A classificação inicial de FRD como N/A é atribuída à incerteza se os 13 desvios segmentais constatados na sua fala configuravam ou não variações frequentes.

Também inicialmente classificados como N/A, ISM e LAP foram reclassificados nas faixas 2 e 1, respectivamente, embora tenha sido observado nas suas falas o uso da entoação como dispositivo de destaque, o que representa uma característica destoante dos demais desempenhos alocados a essas faixas. Apesar de a entoação para destacar elementos importantes no enunciado ser um critério típico dos desempenhos “satisfatórios superiores” (faixa 4), a quantidade de desvios segmentais e de desvios de tonicidade nas palavras constatados nesses desempenhos orais justifica as suas reclassificações nas faixas que caracterizam os desempenhos insatisfatórios. ISM comete quatorze desvios segmentais e nove desvios de tonicidade nas palavras, sendo esses concomitantes em algumas ocasiões. Analogamente, LAP também faz uso da entoação para destacar elementos importantes no seu enunciado, porém comete vinte e quatro desvios segmentais, sendo alguns concomitantes aos sete desvios de tonicidade nas palavras detectados em sua fala.

Na avaliação do desempenho oral de LUV, foi constatada a ausência da entoação para destacar elementos importantes no enunciado. Além disso, foram detectados em sua fala cinco desvios segmentais, bem como quatro desvios de tonicidade nas palavras. Como esses critérios estão presentes apenas nos descritores das faixas de proficiência analíticas referentes aos desempenhos menos proficientes, esse desempenho foi inicialmente alocado à faixa 2. Porém, a partir do procedimento de divisão e de subdivisão supramencionado, o seu desempenho foi posteriormente alocado à faixa 3, uma vez que nenhum dos desvios segmentais e de tonicidade nas palavras ocorrem em sua fala de forma simultânea.

Embora GUS cometa cinco desvios segmentais, o seu desempenho é classificado na faixa 2 devido não somente à ausência da entoação para destacar elementos importantes nos seus enunciados, mas também devido a ocorrências simultâneas de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras.

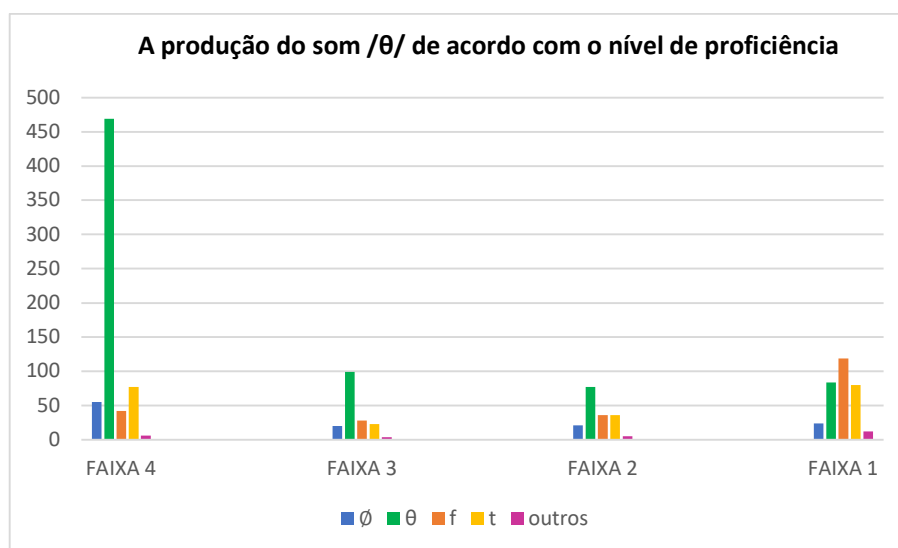
Inicialmente alocados à faixa 1, os desempenhos de KAR, RIC e ROB foram posteriormente realocados à faixa 2, uma vez que as quantidades de desvios segmentais

presentes em suas falas se enquadram no padrão constatado nas falas dos demais indivíduos pertencentes a esta faixa.

Por fim, a classificação do desempenho oral de THY foi alterada da faixa 4 para a faixa 3, devido à constatação, em uma segunda análise, da ausência da entoação para destacar elementos importantes no seu discurso.

Após a realização do procedimento supramencionado de classificação dos desempenhos pós-trianguação dos dados, foi conduzida uma análise dos dados referentes à produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] no âmbito de cada nível de proficiência. Para esse fim, as informações dos relatórios emitidos no *software Phon* sobre a produção desses sons por cada falante foram exportadas para o *Excel*, no qual os dados foram agrupados manualmente de acordo com os níveis de proficiência. Os resultados obtidos encontram-se nos gráficos 10, 11 e 12, apresentados a seguir.

Gráfico 10:



Fonte: A autora.

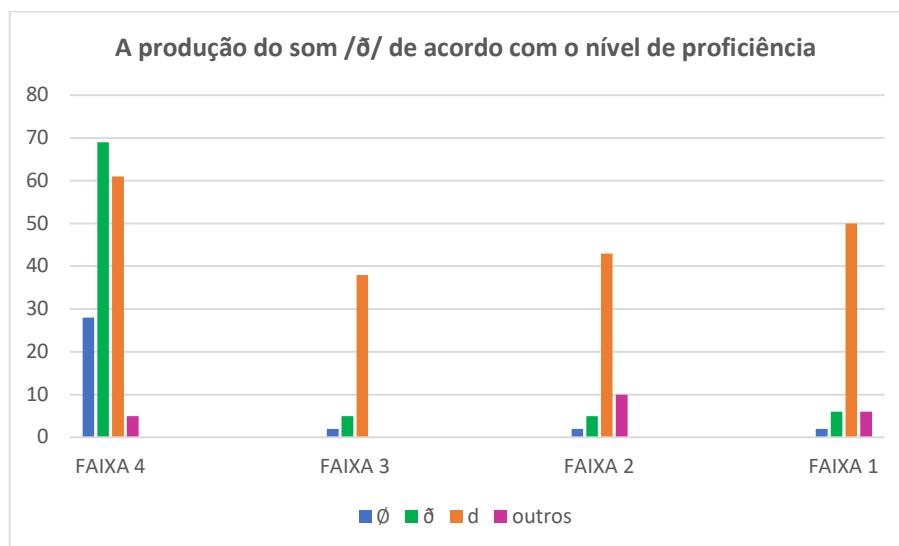
O gráfico 10 ilustra a produção da fricativa interdental desvozeada /θ/ de acordo com a classificação dos desempenhos nesta investigação, à qual se chegou por meio da trianguação dos dados. No âmbito da faixa 4, o número total de palavras e a porcentagem de produção desse som de acordo com a forma padrão superam de forma significativa os números referentes às demais faixas de proficiência. As porcentagens referentes à produção do som /θ/ de acordo com a forma padrão no âmbito das faixas de proficiência 4, 3, 2 e 1, respectivamente, equivalem a 72%, 57%, 44% e 26%.

A conversão para valores percentuais dos números referentes à substituição do som /θ/ por /f/ e /t/ revela um padrão pouco variável entre os desempenhos satisfatórios (faixas 4 e 3), assim com entre os desempenhos insatisfatórios (faixas 2 e 1). As porcentagens concernentes aos sons substitutos /f/ e /t/ são, respectivamente: 6% e 12% (faixa 4); 16% e 13% (faixa 3); 20% e 21% (faixa 2); e 37% e 25% (faixa 1). Sendo assim, essas substituições são mais frequentes entre os falantes cujos desempenhos se enquadram nas faixas de proficiência 2 e 1.

Em suma, é possível afirmar que o índice de produções da fricativa interdental desvozeada /θ/ de acordo com a forma padrão é proporcional ao nível de proficiência e que as suas substituições por /f/ e /t/ são mais frequentes nos desempenhos insatisfatórios (faixas 2 e 1).

Os valores percentuais relativos à exclusão do som /θ/ pelos falantes ou ao seu não reconhecimento por esta pesquisadora, ocorrências essas sinalizadas com o símbolo Ø, são: 9% (faixa 4), 12% (faixa 3), 12% (faixa 2) e 8% (faixa 1).

Gráfico 11:



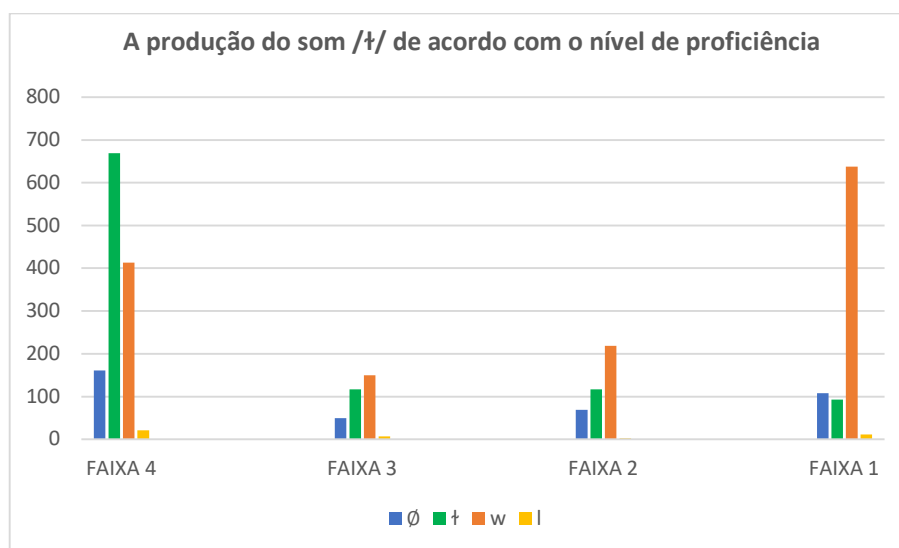
Fonte: A autora.

No gráfico 11 encontra-se uma representação sobre a produção da fricativa interdental vozeada /ð/ segundo a classificação das amostras de desempenho oral conduzida nesta investigação. Embora na faixa 4 o número de substituições desse segmento por /d/ seja muito próximo ao número de produções em conformidade com a pronúncia padrão, é possível observar que este padrão de produção é significativamente maior nessa faixa de proficiência se comparado com as demais faixas.

Podem ser convertidos para os seguintes termos percentuais os números presentes no gráfico 11 referentes à produção desse segmento conforme a forma padrão: 42% (faixa 4), 11% (faixa 3), 8% (faixa 2) e 10% (faixa 1). As porcentagens relativas à sua substituição por /d/ nas faixas de proficiência 4, 3, 2 e 1, respectivamente, são: 38%, 84%, 72% e 78%. Em outras palavras, há uma queda significativa na produção do som /ð/ de acordo com a forma padrão entre as faixas de proficiência 4 e 3 e, conseqüentemente, um aumento considerável da sua substituição por /d/, padrões esses que sofrem pouca variação em comparação com os padrões das faixas de proficiência 2 e 1. É também interessante ressaltar que há pouca diferença entre as porcentagens referentes às faixas de proficiência 3 e 1.

As ocorrências relacionadas às exclusões do som /ð/ pelos falantes e ao seu não reconhecimento por esta pesquisadora, representadas pelo símbolo Ø, podem ser sintetizadas de acordo com as seguintes porcentagens: 17% (faixa 4), 5% (faixa 3), 3% (faixa 2) e 3% (faixa 1).

Gráfico 12:



Fonte: A autora.

Segundo os dados presentes no gráfico 12, o índice de produção da consoante lateral velarizada [t] de acordo com a forma padrão é consideravelmente mais alto do que as suas produções vocalizadas entre os falantes pertencentes à faixa 4. A conversão em valores percentuais dos números apresentados atesta que há uma queda no índice de produções desse som de acordo com a forma padrão à medida que o nível de proficiência diminui. Esses valores são: 53% (faixa 4), 36% (faixa 3), 28% (faixa 2) e 11% (faixa 1). Por outro lado, o oposto é verdadeiro em relação às produções vocalizadas, ou seja, a substituição de [t] por [w] aumenta

à medida que os níveis de proficiência decrescem. Os números percentuais relativos às produções vocalizadas no âmbito das faixas de proficiência 4, 3, 2 e 1 são, respectivamente: 33%, 46%, 54% e 75%.

Os valores percentuais em relação às ocorrências da consoante lateral velarizada [ɫ] sinalizadas com o símbolo Ø, o qual é representativo de exclusões realizadas pelos falantes ou do não reconhecimento pela pesquisadora, são: 13% (faixa 4), 16% (faixa 3), 17% (faixa 2), 13% (faixa 1).

Em suma, as informações presentes nos gráficos 10, 11 e 12 revelam que há uma diminuição nos índices de produção dos sons /θ/ e [ɫ] conforme a forma padrão à medida que os níveis de proficiência decrescem e, nesse movimento, a diminuição dos índices de substituições a esses sons é proporcional à progressão dos níveis de proficiência. O índice de produção do som /ð/ de acordo com forma padrão é significativamente maior no âmbito da faixa 4, em comparação com os índices referentes à sua produção no âmbito das demais faixas de proficiência. Ademais, não há diferenças significativas entre os índices de produção desse segmento entre as faixas de proficiência 3, 2 e 1.

4.4 Os pareceres dos especialistas em avaliação

Nesta seção, são examinados os pareceres emitidos por quatro especialistas em avaliação de LEs sobre a avaliação de vinte e quatro amostras de desempenho oral pertencentes ao segundo *corpus* analisado nesta investigação – a saber, as vinte e quatro gravações de aulas de uma disciplina intitulada “Língua Inglesa” de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública paulista, nas quais os licenciandos apresentam seminários na língua-alvo. Para a avaliação desses desempenhos orais, os especialistas fizeram uso das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL.

Na primeira subseção, as classificações atribuídas pelos especialistas aos desempenhos orais em questão são contrastadas com as classificações atribuídas por esta pesquisadora, ou seja, é conduzida uma análise em relação aos casos de discordâncias e concordâncias entre os três avaliadores responsáveis pela avaliação das amostras no âmbito de cada grupo. Em seguida, na subseção 4.4.2, são elencados os comentários emitidos pelos especialistas em relação às faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL.

4.4.1 A avaliação dos desempenhos orais

Nesta subseção, é realizada uma comparação entre as classificações atribuídas por esta pesquisadora e as classificações atribuídas por quatro especialistas em avaliação de LEs ao segundo *corpus* de amostras de desempenho oral analisado nesta investigação – a saber, as apresentações de seminários de vinte e quatro licenciandos em Letras em uma disciplina de LI de uma universidade pública paulista.

O número de amostras desse *corpus* (vinte e quatro) foi dividido em dois grupos. As amostras pertencentes ao Grupo 1 foram enviadas ao Especialista 1 e ao Especialista 3, enquanto o Especialista 2 e o Especialista 4 se incumbiram de avaliar as amostras do Grupo 2 (vide seção 3.1 para uma representação visual deste cenário). Para a avaliação dos desempenhos orais em questão, os especialistas fizeram uso das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL, elaboradas por Oliveira (2021a). Os especialistas foram convidados a tecer, opcionalmente, comentários no tocante aos aspectos que lhes chamassem a atenção ou que lhes impusessem dificuldades durante o processo de avaliação, seja em relação às faixas de proficiência ou em relação aos desempenhos orais.

Além das amostras de desempenho oral, foram compartilhados com os especialistas um documento com instruções acerca do procedimento de avaliação a ser conduzido, assim como um arquivo com os quadros nos quais deveriam constar as atribuições das faixas de proficiência. Exemplos desses documentos são disponibilizados nos apêndices H e I. O compartilhamento se deu via plataforma *Google Drive*, na qual criou-se uma pasta para cada especialista contendo o referido material. Nas figuras 25 e 26, disponibilizadas na seção 3.3 desta dissertação, encontram-se, respectivamente, as imagens das pastas compartilhadas com os especialistas e a disposição do material no interior de uma dessas pastas. Os especialistas não tiveram acesso às pastas uns dos outros e nem tiveram contato entre si.

Deve-se destacar que os especialistas foram instruídos a desconsiderar a produção dos sons /θ/, /ð/ e [ʔ] durante o seu processo de avaliação, sob o argumento de que estes são analisados separadamente por esta pesquisadora em outra etapa desta investigação.

É também importante salientar que, embora encontrem-se originalmente disponíveis em arquivos de vídeo, as amostras de desempenho oral foram enviadas aos especialistas em arquivos de áudio, uma vez que se presumiu que a presença dos *slides* referentes às apresentações dos seminários poderia comprometer a avaliação dos desempenhos menos inteligíveis.

É relevante mencionar ainda que, embora tenha-se estabelecido que o tempo médio de duração das amostras de desempenho oral presentes no *corpus* em questão fosse de trinta minutos (vide seção 3.2.2 desta dissertação para a justificativa para essa delimitação), sugeriu-se que os especialistas concentrassem o seu trabalho nos primeiros dez minutos de cada amostra. Desse modo, essa delimitação temporal assemelha-se ao tempo de duração médio de testes orais em exames de proficiência da LI, como por exemplo, nos testes orais do *Cambridge Assessment English*, além de não acarretar na atribuição de um trabalho excessivo aos avaliadores. Sugeriu-se ainda que a oitiva das amostras fosse realizada duas ou três vezes.

Este procedimento teve como objetivos a avaliação da confiabilidade das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL, assim como um levantamento de informações que corroborem e complementem a análise dos dados realizada por esta pesquisadora, a qual é apresentada em detalhes na seção 4.3 desta dissertação. Almeja-se, portanto, que as considerações resultantes da interpretação dos dados obtidos por meio deste procedimento contribuam com a análise da relevância dos critérios avaliativos propostos por Oliveira (2021a) e, conseqüentemente, com aprimoramentos para os descritores das referidas faixas de proficiência.

No quadro 12, apresentado a seguir, constam as comparações entre as classificações atribuídas às amostras de desempenho oral do Grupo 1 por esta pesquisadora, pelo Especialista 1 e pelo Especialista 3. As ocorrências sinalizadas com um asterisco se referem às classificações divergentes, porém pertencentes a uma mesma categoria. A título de exemplo, são divergentes as classificações atribuídas ao desempenho oral de FRA pelos especialistas 1 e 3 (faixa 2) e por esta pesquisadora (faixa 1). Todavia, os desempenhos referentes às faixas 2 e 1 são categorizados como “insatisfatórios”. Em contrapartida, as ocorrências de discordâncias destacadas com dois asteriscos devem ser vistas como mais preocupantes, pois se referem a atribuições de faixas de proficiência que pertencem a categorias distintas. Como exemplo, são divergentes as classificações atribuídas pelo Especialista 1 (faixa 4), pelo Especialista 3 (faixa 3) e por esta pesquisadora (faixa 1) ao desempenho oral de RES. Os desempenhos referentes às faixas 4 e 3 são considerados como “satisfatórios”, ao passo que os desempenhos pertencentes à faixa 1 são considerados como “insatisfatórios”. Em suma, as ocorrências assinaladas com um asterisco são referentes a divergências situadas em um mesmo conjunto de faixas de proficiência, ao passo que as ocorrências destacadas com dois asteriscos se referem a divergências entre os conjuntos de faixas de proficiência “desempenhos satisfatórios” e “desempenhos insatisfatórios”.

É pertinente esclarecer aqui que a interpretação dos dados apresentados nesta seção é aqui conduzida, principalmente, a partir de uma perspectiva qualitativa-interpretativa. Acredita-se que a focalização em dados quantitativos – como a utilização de fórmulas matemáticas no trabalho de Oliveira (2021a) para o cálculo de porcentagens de concordâncias em relação a cada amostra – torna-se inviável nesta etapa desta investigação. A título de esclarecimento, obtém-se o mesmo resultado (66,7%) na aplicação da regra de três para a obtenção das porcentagens de concordância entre as classificações atribuídas a ambos os desempenhos de AMA e de CAA. Porém, esse índice percentual se torna irrelevante ao considerarmos que as faixas atribuídas ao desempenho de AMA (faixas 3 e 4) fazem parte da mesma categoria (“desempenhos satisfatórios”), e que as classificações atribuídas ao desempenho de CAA (faixas 3 e 2) pertencem a categorias distintas (“desempenhos satisfatórios” e “desempenhos insatisfatórios”). Sendo assim, a interpretação das divergências e das concordâncias entre os avaliadores é aqui conduzida, sobretudo, qualitativamente, a partir da exposição dos aspectos relevantes dos desempenhos orais (o inventário de todos os aspectos que os caracterizam encontra-se nos apêndices C e E), enquanto as porcentagens se referem à uma síntese das classificações no âmbito de cada grupo de amostras.

Quadro 12: Comparações entre as classificações atribuídas às amostras do Grupo 1 por esta pesquisadora e pelos especialistas 1 e 3

Amostra	Especialista 1	Especialista 3	Esta pesquisadora
AMA	3 *	3 *	4 *
CAA	3 **	2 **	2 **
FRA	2 *	2 *	1 *
ISV	2	2	2
LAP	4 **	2 **	1 **
LEG	4	4	4
LUV	4 *	3 *	3 *
PEF	2 **	3 **	2 **
PEH	4	4	4
RES	4 **	3 **	1 **
VIS	4	4	4
WIT	2 **	3 **	1 **

Fonte: A autora.

Segundo as informações presentes no quadro 12, as avaliações das amostras do Grupo 1 podem ser sintetizadas da seguinte maneira: quatro (33%) ocorrências de concordâncias entre os três avaliadores; três (25%) discordâncias em relação à classificação de desempenhos orais em faixas que pertencem a uma mesma categoria; e cinco (41%) discordâncias referentes à classificação de desempenhos orais em faixas pertencentes a categorias distintas.

As ocorrências de concordâncias em relação à avaliação das amostras do Grupo 1 se referem aos desempenhos orais de ISV, LEG, PEH e VIS. Ao desempenho de ISV foi atribuída a faixa 2 por todos os avaliadores, ao passo que aos demais desempenhos atribuiu-se a faixa 4.

A classificação atribuída ao desempenho de ISV pode ser justificada pelo uso copioso de que esse aluno faz de pausas preenchidas, característica esta que interfere nos padrões de entoação. Além disso, os tipos de desvios segmentais observados no seu desempenho oral poderiam comprometer a inteligibilidade. A título de exemplo, destacam-se a pronúncia da palavra “*scissors*” como [ˈsaɪzəz] em vez de [ˈsɪzəz], a pronúncia da palavra “*hypocrites*” como [ˈɪpəˌkɹɪts] em vez de [ˈhɪpəˌkɹɪts], e a palavra “*roles*” pronunciada como [ˈhowz] em vez de [ˈɹɔɪz]. ISV ainda comete desvios segmentais em concomitância a desvios de tonicidade nas palavras, o que contribui para que o dano à inteligibilidade seja ainda mais significativo (OLIVEIRA, 2021a). A pronúncia da palavra “*editors*” como [eˈdɪtəz] em vez de [ˈɛdətəz] é ilustrativa deste tipo de ocorrência.

As concordâncias em relação à classificação dos desempenhos orais de LEG, PEH e VIS na faixa 4 podem ser atribuídas não somente à escassa quantidade de desvios segmentais observada nas suas falas, mas também ao fato de que tais desvios interferem pouco ou nada na inteligibilidade. A título de ilustração, destacam-se a pronúncia da palavra “*observed*” como [əbˈsəvd] em vez de [əbˈzəvd] na fala de VIS, e a pronúncia de “*occidental*” como [ɑθsəˈdɛntəl] em vez de [ˌaksəˈdɛntəl] na fala de LEG. É relevante salientar que nos desempenhos orais em questão nota-se um ótimo controle de aspectos relacionados à fluência, como por exemplo, a ausência de hesitação e o emprego de pausas naturais e regulares, aspectos que contribuem para que esses desvios segmentais se tornem imperceptíveis e para que ocorra o emprego apropriado dos padrões de entoação. Também vale destacar que o único desvio segmental cometido por PEH – a pronúncia da palavra “*accessible*” como [æθˈsɛsəbəl] em vez de [ækˈsɛsəbəl] – não se encontra presente no trecho da sua fala avaliado pelos especialistas. Ademais, LEG e PEH não cometem nenhum desvio de tonicidade nas palavras, ao passo que VIS comete apenas um desvio desse tipo ao pronunciar a palavra *guitars* como [ˈɡɪtəz] em vez de [ɡɪˈtɑz], o qual não se encontra presente no trecho avaliado pelos especialistas. Desse modo, as características dos referidos desempenhos orais se alinham ao descritor “emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras”, presente na faixa 4.

Embora os especialistas não tenham disponibilizado comentários específicos acerca dos desempenhos orais de LEG, PEH e VIS, o Especialista 3 apontou que, de modo geral, não encontrou dificuldades em associar aos descritores da faixa 4 as amostras classificadas por ele nessa faixa.

As demais comparações apresentadas no quadro 12 se referem às ocorrências de discordâncias em relação às classificações das amostras do Grupo 1.

São assinaladas com um asterisco as discordâncias em relação aos desempenhos orais de AMA, FRA e LUV. Isso quer dizer que não deve ser vista como preocupante a atribuição de faixas de proficiência distintas aos referidos desempenhos, uma vez que estas pertencem a uma mesma categoria.

Nesse sentido, é possível observar que os desempenhos orais de AMA e de LUV foram alocados às faixas 3 e 4, as quais se inserem na categoria “desempenhos satisfatórios”. Embora os especialistas 1 e 3 concordem em relação à classificação do desempenho de AMA na faixa 3, esta pesquisadora o considerou como sendo típico da faixa 4. Essa discordância pode ser atribuída à constatação, por parte desta pesquisadora, de que AMA faz uso da entoação para destacar elementos importantes na sua fala, ao passo que o oposto pode ter sido constatado pelos especialistas em avaliação. Com relação ao desempenho de LUV, o conceito atribuído por esta pesquisadora está em consonância com o conceito atribuído pelo Especialista 3 (faixa 3), o qual se difere da classificação atribuída pelo especialista 1 (faixa 4), discordância essa que também pode ser atribuída ao critério “entoação”.

As classificações atribuídas ao desempenho oral de FRA (faixas 2 e 1) são pertencentes à categoria “desempenhos insatisfatórios”. Observa-se uma concordância entre os especialistas 1 e 3 em relação à sua classificação na faixa 2, a qual é justificada, por ambos os especialistas, pelos aspectos suprasegmentais inerentes a esse desempenho. O Especialista 1 considera o desempenho em questão pouco inteligível devido à frequente presença de hesitações. O Especialista 3, por vez, é mais explícito em relação às percepções que subjazem o seu julgamento, alegando que essa amostra apresenta “[...] desvios na produção de sons de vogais e consoantes, com interferências também de sons da língua materna. As pausas e repetições de sons também são frequentes, uma vez que prejudica o emprego da tonicidade e do ritmo”. Esse parecer vai ao encontro dos dados levantados por esta pesquisadora durante a avaliação do desempenho desse licenciando. De fato, FRA faz uso frequente do elemento “é” [‘ɛ:] como pausa preenchida, o que comprova a forte influência dos padrões da língua portuguesa em sua fala. Outrossim, essa influência pode ser observada nos desvios segmentais e de tonicidade nas palavras, dentre os quais se destacam: a pronúncia da palavra “*theatre*” como [θiətɹi] em vez de [θiətə]; a pronúncia da palavra “*comedians*” como [kə’mɛdiəntz] em vez de [kə’midiənz]; e as palavras “*recently*” e “*character*” pronunciadas, respectivamente, como [ɹi’sɛntli] e [kɛ’ɹæktə] em vez de [ɹis’ɛntli] e [kɛ.ɹɪktə]. Em suma, trata-se de um desempenho cujas

características de produção segmental e suprasegmental o qualificam como predominantemente ininteligível.

Embora os três avaliadores concordem em relação aos aspectos qualitativos que caracterizam o desempenho de FRA, são divergentes as classificações a ele atribuídas pelos especialistas 1 e 3 (faixa 2) e por esta pesquisadora (faixa 1). Essa discordância pode ser justificada por dois fatores: o caráter impreciso do advérbio “frequentes”, presente nos descritores de ambas as faixas de proficiência, bem como a realização da contagem de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras por parte desta pesquisadora para a realização da triangulação dos dados (maiores informações acerca deste procedimento encontram-se na seção 4.3 desta dissertação).

As divergências em relação aos desempenhos de CAA, LAP, PEF, RES e WIT necessitam de ser analisadas sob um olhar mais minucioso, uma vez que se encontram destacadas com dois asteriscos, ou seja, se referem a atribuições de faixas de proficiência pertencentes a categorias distintas.

A dificuldade encontrada pelo Especialista 3 em relação à associação das características dos desempenhos orais aos descritores das faixas de proficiência 3 e 2 é um dos motivos ao qual pode ser atribuída esse tipo de divergência. O especialista compara os critérios presentes nas faixas analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a) aos descritores de uma escala de avaliação da pronúncia de um conceituado exame de proficiência geral da LI no qual ele exerce a função de examinador. Segundo ele, suas faixas de proficiência apresentam de forma detalhada a descrição dos aspectos da fala aos quais os examinadores devem se atentar durante a avaliação de cada desempenho oral. Ele complementa que, nesse seu contexto profissional, consegue reconhecer facilmente a faixa de proficiência que melhor se adequa às características de um desempenho oral. Desse modo, o Especialista 3 acredita que há lacunas na caracterização dos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), principalmente no que diz respeito à distinção entre a proeminência a nível lexical e a proeminência a nível frasal.

Por conseguinte, após a realização de uma segunda oitiva das amostras de desempenho oral do Grupo 1, o Especialista 3 optou por reclassificar na faixa 2 as amostras às quais ele havia inicialmente atribuído a faixa 3, e vice-versa. As reclassificações das amostras na faixa 3 justificam-se, segundo o especialista, pelo emprego adequado da tonicidade nas palavras – embora esse critério tenha sido constatado de modo geral –, bem como pela ausência da entoação para destacar elementos importantes no enunciado. No que tange às amostras realocadas na faixa 2, o avaliador alega que, além de apresentarem as características presentes

nos descritores da faixa em questão – isto é, o emprego inadequado da tonicidade nas palavras e variações na produção de aspectos segmentais –, tratam-se de desempenhos que apresentam hesitações e nítidas interferências da língua materna, seja na produção segmental, seja nos padrões de entoação.

Embora o desempenho de CAA tenha sido classificado na faixa 3 pelo Especialista 1, é possível observar, no quadro 12, que há uma concordância entre esta pesquisadora e o Especialista 3 em relação à sua classificação na faixa 2. Embora esse desempenho apresente apenas cinco desvios segmentais e dois desvios de tonicidade das palavras, esta pesquisadora o classificou na faixa 2 em virtude de uma ocorrência em que esses critérios foram observados em concomitância. Convém lembrar aqui que, conforme as constatações pós-triangulação dos dados (vide seção 4.3 desta dissertação para maiores informações acerca deste procedimento), estabeleceu-se que a presença de desvios segmentais simultaneamente a desvios de tonicidade das palavras fosse tomada como critério característico dos desempenhos insatisfatórios (faixas 2 e 1). Além disso, vale destacar que a fala de CAA apresenta, constantemente, fenômenos de hesitação e pausas não naturais e desregulares, aspectos esses que comprometem os padrões de entoação e, conseqüentemente, contribuem para que a sua fala seja pouco compreensível. Outrossim, a constante utilização de “é” [‘ɛ:] como pausa preenchida evidencia a interferência da língua materna na sua fala. Todavia, no entendimento do Especialista 3, trata-se de um desempenho inteligível, embora sejam observadas supressões de vogais e consoantes.

Com relação ao desempenho oral do licenciando LAP, a atribuição da faixa 4 por parte do Especialista 1 pode ser explicada pelo reconhecimento da entoação como dispositivo de destaque. O mesmo foi constatado na análise inicial das amostras de desempenho oral conduzida por esta pesquisadora. Contudo, tendo em vista que a análise da entoação é conduzida de maneira exclusivamente impressionista nesta investigação e que o referido desempenho oral apresenta um elevado número de ocorrências de desvios segmentais, sendo alguns concomitantes a desvios de tonicidade nas palavras, esta pesquisadora optou por classificá-lo na faixa 1. A discordância entre essa classificação e a atribuição da faixa 2 pelo Especialista 3 pode ser justificada pelo advérbio “frequentemente”.

Acredita-se que as divergências no tocante à avaliação dos desempenhos orais de PEF, RES e WIT estejam relacionadas às dificuldades enfrentadas pelo Especialista 3 na diferenciação das faixas de proficiência 3 e 2, conforme as informações supramencionadas.

Ambas as amostras de desempenho oral de PEF e de WIT foram alocadas na faixa 3 pelo Especialista 3, ao passo que esta pesquisadora e o Especialista 1 as consideraram típicas das faixas referentes aos desempenhos insatisfatórios. Especificamente, há uma concordância

entre esta pesquisadora e o Especialista 1 em relação à classificação do desempenho de PEF na faixa 2, ao passo que são divergentes as faixas atribuídas por esses avaliadores ao desempenho de WIT. Novamente, acredita-se que o advérbio “frequentes”, presente nas faixas 2 e 1, pode ser responsabilizado por essa discordância. Vale ressaltar que a atribuição da faixa 1 ao desempenho de WIT por parte desta pesquisadora se deve a ambos os aspectos quantitativos e qualitativos que o caracterizam. Foram observados vinte desvios segmentais no desempenho oral desse licenciando, os quais comprometem a inteligibilidade da sua fala. A título de ilustração, destacam-se a pronúncia das palavras “*coffee*” e “*supper*” como [ˈkafø] e [ˈsʌpə], respectivamente, em vez de [ˈkafi] e [ˈsʌpə].

À amostra de desempenho oral de RES foram atribuídas as faixas de proficiência 4 e 3 pelo Especialista 1 e pelo Especialista 3, respectivamente. Isto posto, compreende-se que ambos os especialistas não constatarem uma presença significativa de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras nesse desempenho oral. Em contrapartida, esta pesquisadora não somente constatou que os desvios de ambas as naturezas se caracterizam como frequentes, mas que estes ocorrem, por vezes, de forma simultânea. Na avaliação desse desempenho oral em toda a sua extensão, ou seja, dentro do recorte realizado segundo as delimitações metodológicas pré-estabelecidas para tal (vide seção 3.2.2 desta dissertação), foram constatados, por parte desta pesquisadora, vinte ocorrências de desvios segmentais, assim como sete ocorrências de desvios de tonicidade nas palavras. No que diz respeito aos aspectos qualitativos que caracterizam o desempenho oral de RES, foi possível constatar que os padrões de desvios por ele cometidos podem afetar a inteligibilidade. A título de ilustração, destacam-se: a pronúncia das palavras “*known*”, “*politic*”, “*cousin*” e “*our*” como [ˈnəʊ], [pəˈlɪtɪk], [ˈkaʊzn̩] e [ɔːr], respectivamente, em vez de [ˈnoʊn], [ˈpələˌtɪk], [ˈkɑzn̩] e [ˈaʊə]; o hábito de realização de epêntese vocálica no final de palavras terminadas com consoantes, como em “*of*”, “*it’s*”, “*didn’t*” e “*whole*”, as quais são pronunciadas, respectivamente, como [ˈʌvi], [ˈɪtis], [ˈdɪdnti] e [ˈhoʊli], ao invés de [ˈʌv], [ˈɪts], [ˈdɪdnt] e [ˈhoʊ]. Além disso, o falante tem como hábito o emprego de “é” [ˈɛ:] como pausa preenchida, elemento esse que se mostrou característico dos desempenhos classificados como “insatisfatórios”. Portanto, esta pesquisadora julga o desempenho de RES como pertencente à faixa 1. É pertinente lembrar aqui que, devido às incertezas do Especialista 3 em relação à interpretação dos descritores das faixas de proficiência 3 e 2, as amostras inicialmente classificadas por ele em uma dessas faixas foram reclassificadas na faixa oposta após a realização de um segundo procedimento de escuta. Dessa forma, infere-se que a amostra de desempenho oral de RES tenha sido inicialmente classificada na faixa 2

por esse avaliador, classificação esta que se alinharia à classificação atribuída por esta pesquisadora, por se inserir na categoria “desempenhos insatisfatórios”.

No quadro 13, a seguir, são apresentadas as comparações entre as classificações atribuídas às amostras de desempenho oral do Grupo 2 por esta pesquisadora, e pelos especialistas 2 e 4.

Quadro 13: Comparações entre as classificações atribuídas às amostras do Grupo 2 por esta pesquisadora e pelos especialistas 2 e 4

Amostra	Especialista 2	Especialista 4	Esta pesquisadora
ANC	4	4	4
BAB	4 *	4 *	3 *
BRE	2 *	1 *	1 *
CAM	4	4	4
DAS	1	1	1
DEI	1	1	1
EME	2 *	1 *	1 *
FRD	4 **	4 **	2 **
GEL	2 *	1 *	1 *
ISI	1	1	1
ISM	4 **	4 **	2 **
JOV	4	4	4

Fonte: A autora.

As informações apresentadas no quadro 13, sobre as classificações das amostras de desempenho oral do Grupo 2, podem ser quantitativamente sintetizadas da seguinte maneira: seis (50%) ocorrências de concordâncias entre os três avaliadores; quatro (33%) discordâncias em relação à classificação de desempenhos orais em faixas que pertencem a uma mesma categoria; e duas (16%) discordâncias relativas à classificação de desempenhos orais em faixas pertencentes a categorias distintas.

Como podemos observar no quadro 13, há um consenso entre os três avaliadores das amostras do Grupo 2 no tocante à classificação das amostras de desempenho oral de ANC, CAM e JOV na faixa 4, bem como em relação à classificação dos desempenhos de DAS, DEI e ISI na faixa 1.

Os comentários disponibilizados pelo Especialista 4 em relação às três primeiras amostras de desempenho oral supracitadas estão totalmente em conformidade com as constatações alcançadas por esta pesquisadora. Durante a avaliação desses desempenhos orais, constatou-se a ausência de inadequações no emprego da tonicidade nas palavras, assim como a presença da entoação para enfatizar as palavras-chave do enunciado. No entanto, deve-se destacar que, embora o desempenho de ANC seja integralmente inteligível e apresente apenas

dois desvios segmentais, considera-se, conforme aponta o Especialista 4, que a pronúncia da palavra “*hate*” como [ˌeɪt] em vez de [heɪt] possa impactar a inteligibilidade dos três enunciados nos quais ela se insere. Segundo esse especialista, a produção acurada do segmento em questão em posição inicial na palavra é fundamental para a “garantia da inteligibilidade/compreensibilidade da fala docente e, ainda, para garantir que o professor sirva de modelo linguístico ao aluno”. No entanto, ao considerarmos as características da fala desse licenciando, podemos atribuir esse desvio aos sentimentos de apreensão e ansiedade que tipicamente caracterizam as situações de avaliação.

CAM, por sua vez, comete apenas um desvio de tonicidade na pronúncia da palavra “*encompasses*”, a qual é pronunciada como [ɛnkəmˈpæsəz] em vez de [ɛnˈkɑmpəsəz], conforme constatado por esta pesquisadora. Como resultado, observa-se uma alteração na qualidade vocálica da sílaba para a qual a tonicidade foi deslocada. Tendo em vista que esse licenciando apresenta desempenho oral inteligível e faz uso da entoação para destacar palavras-chave em sua fala, acredita-se que esse único desvio seja devido aos sentimentos de apreensão e ansiedade inerentes a situações avaliativas.

Com relação à amostra de fala do licenciando JOV, julga-se que a pronúncia das palavras “*chose*” e “*refuge*” como [ˈʃoz] e [ɪɛˈfjuɔ̃ʒ] em vez de [ˈtʃoz] e de [ˈɪɛfjuɔ̃ʒ], respectivamente, podem ser imperceptíveis aos seus ouvintes. Trata-se de um desempenho oral inteligível em sua totalidade, no qual são observados um ótimo controle de aspectos relacionados à fluência, assim como o uso adequado da entoação como dispositivo de destaque de elementos-chave do enunciado.

A concordância entre os três avaliadores com relação à avaliação dos desempenhos orais de DAS, DEI e ISI são fundamentadas em argumentos em comum. Tratam-se de desempenhos que possuem características semelhantes, nos quais são observados: a ausência do emprego da entoação para destacar elementos importantes no enunciado, influências dos padrões de pronúncia da língua portuguesa, e desvios frequentes na tonicidade das palavras e na produção de vogais e consoantes. Tanto o Especialista 2 quanto o Especialista 4 reconhecem que estes desvios ocasionam danos à inteligibilidade. Ressalta-se que a recorrência de desvios de tonicidade a nível lexical em simultaneidade com desvios de natureza segmental foi constatada por esta pesquisadora durante a avaliação da fala dos licenciandos em questão, critério esse que se mostrou típico dos desempenhos insatisfatórios durante a condução da triangulação dos dados.

Como exemplos de desvios segmentais que causam danos significativos à inteligibilidade nas falas de DAS, DEI e ISI, sobressaem-se: a produção da palavra “*wrapping*”

como [ˈ.ɪɹɪpɪŋ] em vez de [ˈ.jæpɪŋ] (DAS); a pronúncia de “*know*” como [ˈ.nəʊ] em vez de [ˈ.nou] (DEI); e a palavra “*river*” pronunciada alternadamente como [ˈ.ɪaɪv] e [ˈ.ɪaɪvə] em vez de [ˈ.ɪɪvə] (ISI). Com relação aos desvios de tonicidade nas palavras observados nos referidos desempenhos orais, apresentam-se, a fim de ilustração, as seguintes ocorrências: a produção da palavra “*particularly*” como [ˌ.pɑːtɪ ˈkʊləli] em vez de [ˌ.pɑː ˈtɪkjələli] (DAS); a pronúncia da palavra “*visitors*” como [vɪˈzɪtəz] em vez de [ˈvɪzətəz] (DEI); e o deslocamento da sílaba tônica na produção da palavra “*fifteen*” como [ˈ faɪftɪn] em vez [ˌ.fɪf ˈtɪn], na qual também há um desvio na produção do som vocálico da primeira sílaba. Segundo as informações disponibilizadas no apêndice E, acerca dos aspectos quantitativos que caracterizam as amostras do *corpus* em questão, os desempenhos orais de DAS, DES e ISI são os que apresentam as quantidades mais elevadas de desvios segmentais e de desvios de tonicidade nas palavras.

No que diz respeito à influência da língua materna nos referidos desempenhos orais, destacam-se as seguintes ocorrências: a utilização de “é” [ˈɛ:] como pausa preenchida (conforme observado nas falas de DAS e de DEI); o uso de “bom” na introdução de novos enunciados (conforme observado no desempenho de DEI); e a inserção do segmento vocálico [i] no final de palavras que terminam com consoantes silenciosas, tais como na pronúncia de “*England*” (DEI) e “*talk*” (DAS) como [ˈɪŋɡlɪndɪ] e [ˈtakɪ], respectivamente, em vez [ˈɪŋɡlɪnd] e [ˈtak]. Observou-se ainda que, por vezes, este fenômeno veio a causar o deslocamento da tonicidade da primeira para a última sílaba, como por exemplo, na palavra “*milk*”, a qual é pronunciada por DAS como [mɪwˈkɪ] em vez de [ˈmɪwk].

Às amostras de desempenho oral de BAB, BRE, EME e GEL foram atribuídas faixas de proficiência distintas, porém pertencentes a uma mesma categoria.

A discordância em relação ao desempenho de BAB se deve à constatação da ausência da entoação como dispositivo de destaque por parte desta pesquisadora, enquanto o oposto foi constatado pelos especialistas 2 e 4. No entanto, devido ao comentário a seguir, depreende-se que o Especialista 4 tem dúvidas em relação ao seu julgamento sobre o emprego da entoação por parte de BAB: “a entoação [...] é empregada [...] para ressaltar palavras-chave relevantes nos momentos de fornecimento de explicação – muito embora este avaliador julgue que o emprego da entoação geral pela licencianda seja prejudicado por problemas de fluência”. O Especialista 2, por sua vez, alega não ter encontrado problemas de entoação em nenhuma das amostras de desempenho oral do Grupo 2.

Aos desempenhos orais de BRE, EME e GEL foi atribuída a faixa 2 pelo Especialista 2, ao passo que o Especialista 4 e esta pesquisadora os classificaram na faixa 1. No geral, há uma concordância entre os três avaliadores em relação às peculiaridades que caracterizam esses

desempenhos, principalmente no que diz respeito aos desvios na produção de segmentos e no emprego da tonicidade nas palavras, os quais são vistos como prejudiciais à inteligibilidade.

Com relação ao desempenho de BRE, cabe destacar o acréscimo do som vocálico [i] após os sons consonantais que se encontram no final de palavras, conforme pôde ser observado na pronúncia das palavras “*start*” e “*complete*” como [stā̃-ti] e [kəm'plit̃i], respectivamente, em vez de ['stā̃-t] e [kəm'plit]. Outros exemplos de desvios segmentais observados no referido desempenho oral são a pronúncia da palavra “*since*” como [sains] em vez de ['sins], e a palavra “*taxes*” pronunciada como [teɪfəz] em vez de [tæksəz]. Ademais, os três avaliadores consideram recorrentes os desvios de tonicidade nas palavras nessa amostra de desempenho oral, como por exemplo na pronúncia da palavra “*Internet*” como [Intə'net] em vez de ['Intə.net]. Desvios de ambas as naturezas são observados em concomitância em seis ocorrências, dentre as quais destacam-se as palavras “*origin*” e “*lowest*” pronunciadas, respectivamente, como [ɔɹəɪn'dʒi] e [lou'est] ao invés de ['ɔɹədʒɪ] e ['louəst]. É interessante mencionar que, apesar das observações acerca dos aspectos que caracterizam a ininteligibilidade do desempenho oral de BRE, o Especialista 4 crê que o falante faz uso da entoação para destacar palavras-chave no seu discurso, ao passo que o oposto foi constatado por esta pesquisadora.

Desvios semelhantes foram observados pelos três avaliadores durante a avaliação dos desempenhos orais de EME e de GEL. Como exemplos, podemos citar: desvios segmentais na produção da palavra “*against*” como [engeɪnst] em vez de [ə'genst] (EME), assim como a pronúncia de “*exercise*” como ['ezə,sāɪz] em vez de ['eksə,sāɪz] (GEL); o deslocamento da sílaba tônica nas palavras “*context*” e “*cognitive*”, ao serem pronunciadas, respectivamente, como [kan'tɛkst] (EME) e [kə'gnətɪv] ou [kagnə'tɪv] (GEL) em vez de ['kantɛkst] e ['kagnətɪv]; e a presença de desvios segmentais concomitantes a desvios de tonicidade nas palavras, conforme pôde ser observado na pronúncia da palavra “*racists*” como [ɹeɪsəs'tes] em vez de ['ɹeɪsəsts] (EME), bem como na pronúncia da palavra “*July*” como ['dʒulɪ] em vez de [dʒu'laɪ] (GEL). Como bem pontua o Especialista 4, os desvios supramencionados têm o potencial de prejudicar a inteligibilidade das falas dos licenciados enquanto docentes, visto que este trabalho se insere no escopo do EPPLÉ.

Tendo em vista que há um consenso entre os três avaliadores no que tange aos aspectos que fundamentam as análises das falas dos licenciandos BRE, EME e GEL, atribui-se ao caráter impreciso do advérbio “frequentes” a discordância em relação às faixas de proficiência atribuídas a esses desempenhos orais.

Vale destacar que os desempenhos de BRE, EME e GEL se assemelham tanto qualitativa quanto quantitativamente. Na avaliação realizada por esta pesquisadora no recorte das amostras de desempenho oral segundo as especificações metodológicas pré-estabelecidas para tal (vide seção 3.2.2 desta dissertação para maiores informações acerca da metodologia empregada para a realização do recorte das amostras desse *corpus*), foram computados vinte e sete, vinte e um e vinte e sete desvios segmentais, respectivamente, nos referidos desempenhos orais. Os números referentes aos desvios de tonicidade nas palavras são, respectivamente, nove, oito e onze.

As classificações atribuídas aos desempenhos orais de FRD e de ISM, por sua vez, designam atribuições de faixas de proficiência de categorias distintas, discordâncias essas que se encontram assinaladas, no quadro 13, com dois asteriscos. Ambos foram alocados na faixa 4 pelo Especialista 2 e pelo Especialista 4, ao passo que esta pesquisadora os considera como pertencentes à faixa 2.

Conforme as informações presentes na seção 4.3 desta dissertação, os desempenhos orais de FRD e de ISM foram inicialmente classificados como N/A por esta pesquisadora, em virtude de incertezas relacionadas ao emprego da entoação. Subsequentemente ao procedimento de triangulação, no entanto, definiu-se que FRD e ISM fossem classificados na faixa 2, conforme os desvios segmentais e de tonicidade nas palavras observados quantitativamente por esta pesquisadora na avaliação de toda a extensão dos seus desempenhos orais. Além disso, constatou-se que, por vezes, os desvios de ambas as naturezas se manifestam em simultaneidade, o que causa um maior dano à inteligibilidade. Ademais, a decisão de classificá-los na faixa 2 justifica-se pelas circunstâncias que caracterizam a avaliação do aspecto “entoação” neste trabalho; o referido critério é avaliado de forma exclusivamente impressionista, em razão da inviabilidade de analisá-lo empiricamente perante os objetivos pré-estabelecidos e o curto tempo disponível para a condução desta investigação. Em outros termos, a análise da entoação não é focalizada nesta investigação.

Segundo os comentários disponibilizados pelo Especialista 4, os desvios de tonicidade nas palavras cometidos por ambos os licenciandos não causam grande impacto na inteligibilidade das suas falas enquanto docentes, uma vez que ocorrem de maneira pontual. Logo, o especialista ressalta a realização da autocorreção por FRD diante desse tipo de desvio, como por exemplo, após pronunciar a palavra “*Peru*” como [‘pe.ɹu] em vez de [pə‘.ɹu]. O Especialista 4 ainda alega que os licenciandos FRD e ISM fazem uso da entoação como dispositivo de destaque de palavras-chave durante o fornecimento de explicações. Todavia, apesar de ter classificado na faixa 4 os desempenhos em questão, esse especialista reconhece

que os tipos de desvios segmentais que neles se encontram poderiam interferir na inteligibilidade. Como exemplos, destacam-se as palavras “*raised*” e “*honors*” pronunciadas, respectivamente como [ˈ.ɹaɪzd] em vez de [ˈ.reɪzd] (FRD) e [hˈənə-z] em vez de [ˈənə-z] (ISM).

O Especialista 2, por sua vez, justifica a atribuição da faixa 4 ao desempenho oral de ISM ao fato de que, ao seu ver, os desvios de tonicidade nas palavras ocorrem pontualmente e, portanto, não afetam a inteligibilidade da sua fala. Esse especialista não disponibilizou comentários que justificassem a atribuição da mesma classificação ao desempenho oral de FRD.

Seguindo o procedimento empregado na correção dos desempenhos orais dos candidatos ao EPPL, segundo o qual os casos de discordância entre dois avaliadores são solucionados por meio da solicitação do parecer de um terceiro especialista em avaliação, estabelece-se que a atribuição final dos conceitos de proficiência às amostras de fala dos alunos da disciplina “Língua Inglesa” seja fundamentada na concordância entre dois avaliadores.

A classificação final dos desempenhos orais do *corpus* em questão é apresentada no quadro 14, a seguir, em comparação com a classificação atribuída subsequentemente ao procedimento de triangulação dos dados. Com relação aos desempenhos orais de LAP, RES e WIT, é necessário esclarecer que, devido à inexistência de concordância entre os avaliadores, suas classificações finais são baseadas nas faixas de proficiência mais baixas que lhes foram atribuídas no âmbito de uma mesma categoria. Essa decisão advém da constatação de que os aspectos quantitativos que caracterizam esses desempenhos orais se assemelham aos aspectos observados como típicos das faixas de proficiência referentes aos “desempenhos insatisfatórios” no âmbito de cada categoria, conforme o procedimento de triangulação dos dados apresentado na seção 4.3 desta dissertação.

Quadro 14: Comparação entre a classificação pós-triangulação e a classificação final dos desempenhos orais dos alunos da disciplina “Língua Inglesa”

Amostra	Classificação pós-triangulação	Classificação final
AMA	4	3
ANC	4	4
BAB	3	4
BRE	1	1
CAA	2	2
CAM	4	4
DAS	1	1
DEI	1	1
EME	1	1
FRA	1	2
FRD	2	4
GEL	1	1
ISI	1	1
ISM	2	4
ISV	2	2
JOV	4	4
LAP	1	1
LEG	4	4
LUV	3	3
PEF	2	2
PEH	4	4
RES	1	3
VIS	4	4
WIT	1	1

Fonte: A autora.

Segundo as informações apresentadas no quadro 14, a classificação final atribuída a dezoito desempenhos orais é condizente com a classificação atribuída por esta pesquisadora após o procedimento de triangulação dos dados, descrito na seção 4.3.

As classificações das amostras de desempenho oral de AMA, BAB e FRA são de certo modo compatíveis, tendo em vista que se tratam de atribuições de faixas pertencentes a uma mesma categoria. A inexatidão que caracteriza a descrição do critério “entoação” nas faixas de proficiência do aspecto pronúncia (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL, bem como a imprecisão do advérbio “frequentemente”, são os aspectos responsáveis pela compatibilidade parcial na classificação de tais desempenhos.

Desse modo, é possível afirmar que os pareceres emitidos pelos especialistas em avaliação de LEs em relação à avaliação das vinte e quatro amostras de desempenho oral do segundo *corpus* analisado nesta investigação corroboram as constatações alcançadas por esta pesquisadora por meio da triangulação dos dados.

No entanto, nota-se que a comparação entre a classificação final e a classificação pós-triangulação dos desempenhos orais de FRD, ISM e RES se refere à atribuição de faixas de proficiência de categorias distintas. Essa diferença pode ser justificada, primeiramente, pelo fato de que o processo avaliativo conduzido por esta pesquisadora se baseou não somente nos aspectos qualitativos, mas também nos dados quantitativos dos desempenhos orais, enquanto a análise conduzida pelos especialistas foi exclusivamente qualitativa.

Acredita-se ainda que elementos da fala relacionados à noção de fluência tenham influenciado os especialistas a classificarem os referidos desempenhos orais nas faixas de proficiência correspondentes aos desempenhos satisfatórios. Um dos especialistas admitiu ter encontrado dificuldades em manter a sua imparcialidade na avaliação do aspecto “pronúncia” diante da observação de aspectos relacionados à fluência. Considerando, portanto, que os especialistas reconhecem a recorrência de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras nos desempenhos orais de FRD, ISM e RES e, inclusive, apontam os seus danos à inteligibilidade, é possível generalizar que o fato de serem vistos como desempenhos fluentes tenham favorecido a sua classificação como desempenhos mais proficientes. Além disso, a constatação da entoação como dispositivo de destaque é um elemento ao qual pode ser atribuída a classificação dos desempenhos de FRD e de ISM na faixa 4, critério esse que está intrinsecamente relacionado à fluência.

Por fim, vale lembrar aqui que se encontram disponibilizados nos apêndices C e E todos os dados qualitativos e quantitativos dos desempenhos orais sobre os quais se discorreu nesta seção.

4.4.2 Ponderações dos especialistas em avaliação sobre as faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL

Nesta subseção, apresentam-se os comentários disponibilizados pelos especialistas em avaliação a respeito das suas percepções sobre as faixas de proficiência analíticas (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL, bem como a respeito dos subsídios que alicerçaram o julgamento dos desempenhos orais perante as características deficitárias dos descritores das referidas faixas de proficiência.

O quadro 15, a seguir, condensa os principais apontamentos dos especialistas em relação aos critérios e aos tópicos aos quais se referem.

Quadro 15 – As observações dos especialistas em avaliação em relação aos descritores das faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL

	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Especialista 4
Disposição geral dos critérios nas faixas		Dificuldades em avaliar critérios diferentes em diferentes níveis de proficiência.	A forma como os descritores são apresentados impõe certa dificuldade para a associação do conteúdo das amostras ao que se encontra descrito nas faixas. Os aspectos que devem guiar o processo avaliativo não são apresentados nos descritores com clareza e com especificidade.	
Entoação		Não encontrou problemas de entoação em nenhum dos desempenhos orais avaliados. Desse modo, acredita que os descritores deveriam conter os padrões de entoação a serem observados para diferenciar os níveis de proficiência.	Dificuldades na distinção entre a proeminência a nível lexical e a proeminência a nível frasal. Aponta para a necessidade de que os descritores contenham os padrões de entoação aos quais os examinadores devem se atentar para classificar os desempenhos orais.	Julga como “[...] inadequada a definição de um critério [...] que contrasta o emprego e o não emprego do referido aspecto no enunciado, [...]”, pois o entende como “uma característica inerente a qualquer produção oral, havendo muito pouco espaço, portanto, para uma situação de completo não emprego”. Diante da indeterminação do aspecto “entoação”, a sua análise foi conduzida a partir

				da observação do (não) emprego de ênfase em palavras-chaves em fornecimentos de explicações, pois esse tipo de enunciado é típico da fala docente. Necessidade de definição desse critério em cada nível de proficiência.
Desvios segmentais	Determinados desvios dessa natureza não causam danos à inteligibilidade.	Há a presença de desvios segmentais nos desempenhos satisfatórios (faixas 3 e 4). Determinados desvios dessa natureza causam danos à inteligibilidade.		Determinados desvios dessa natureza (não) causam danos à inteligibilidade.
Desvios de tonicidade nas palavras		Determinados desvios dessa natureza não causam danos à inteligibilidade.		Determinados desvios dessa natureza (não) causam danos à inteligibilidade.
Outros	Presença de hesitações e interferências da língua materna nos desempenhos classificados na faixa 2.	Dificuldades na interpretação do advérbio “frequentes”.	Presença de hesitações e interferências da língua materna nos desempenhos classificados na faixa 2.	Falta de orientação sobre qual “padrão” da LI a ser (des)considerado (como RP/GAE ou ILF). Acredita que fatores associados à fluência tenham interferido na sua avaliação.

Fonte: A autora.

Segundo as informações apresentadas no quadro 15, os especialistas 2 e 3 acreditam que os critérios de avaliação não se encontram dispostos de forma homogênea nas faixas de proficiência analíticas utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia” no teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a). Em outras palavras, ambos os especialistas alegam terem tido dificuldades durante o processo avaliativo devido à presença de critérios distintos nas faixas de proficiência. A título de ilustração, o Especialista 2 constatou a presença de desvios segmentais nos desempenhos classificados nas faixas 3 e 4. Todavia, esse critério se encontra presente somente nas faixas 2 e 1. Ademais, o Especialista 3 sugere, em razão das suas dificuldades na distinção entre a prominência a nível lexical e a proeminência a nível frasal, que os critérios que caracterizam a pronúncia sejam apresentados de maneira mais detalhada.

No que tange à avaliação da “entoação”, é praticamente unânime o consenso entre os especialistas em avaliação com relação à necessidade de melhorias na descrição do referido critério. Isto posto, os especialistas 2, 3 e 4 destacam a necessidade de que as faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a) contenham os padrões de entoação que caracterizem os desempenhos orais em cada faixa de proficiência. Diante da ausência de especificação desse aspecto nas faixas de proficiência supracitadas, o Especialista 4 optou por aferir o seu (não) emprego somente nos enunciados nos quais os licenciandos forneciam explicações durante as apresentações dos seminários. Segundo esse especialista, o fornecimento de explicações é representativo do discurso típico do professor de LI em sala de aula.

Os comentários tecidos pelos especialistas 1, 2 e 4 em relação aos desvios segmentais são alicerçados na inteligibilidade, embora esse conceito não tenha sido mencionado nas instruções que lhes foi disponibilizada. Analogamente, esse termo é utilizado pelos especialistas 2 e 4 ao discorrerem sobre determinados desvios de tonicidade nas palavras. Desse modo, reconhece-se a necessidade de que essa concepção se apresente de forma mais explícita nos descritores das faixas de proficiência supramencionadas. Exemplos de desvios de ambas as naturezas e discussões sobre os seus danos à inteligibilidade, conforme identificados pelos especialistas e por esta pesquisadora, são apresentados na subseção 4.4.1 desta dissertação.

Ademais, os seguintes elementos foram salientados pelos especialistas em avaliação: segundo os especialistas 1 e 3, os desempenhos orais menos proficientes apresentam hesitações e influências da língua materna (na subseção 4.4.1 desta dissertação são apresentados exemplos de ocorrências da influência da língua portuguesa, conforme identificados pelos especialistas e por esta pesquisadora); o enfrentamento de dificuldades na interpretação do advérbio “frequentes”, presente nas faixas 1 e 2 (Especialista 2); a falta de orientação em relação ao

“padrão” da LI a ser seguido para a avaliação dos desempenhos orais, tais como as variantes RP e GAE, ou a perspectiva ILF (Especialista 4); e o reconhecimento de que aspectos relacionados à fluência interferiram no seu processo avaliativo (Especialista 4).

É pertinente destacar aqui que o fato de nenhum especialista ter mencionado a presença de desvios segmentais concomitantes a desvios de tonicidade nas palavras corrobora a necessidade, sobre a qual se discorre na seção 4.3 desta dissertação, de que este critério seja apresentado de forma mais clara nos descritores das faixas de proficiência 2 e 1.

Diante do exposto nesta subseção e na subseção precedente a esta, é possível afirmar que, diante das lacunas constatadas em relação à descrição e à disposição dos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), as classificações atribuídas pelos especialistas em avaliação fundamentam-se em conceitos outros que não apenas os que se encontram dispostos nas referidas faixas de proficiência. Em outras palavras, os especialistas utilizaram-se dos seus conhecimentos prévios acerca da caracterização do referido aspecto, adquiridos das suas experiências como pesquisadores e como avaliadores da proficiência oral da LI.

Por fim, reconhece-se que os pareceres dos especialistas em avaliação de LEs oferecem contribuições significativas para esta investigação, visto que não somente corroboram e complementam as constatações alcançadas por esta pesquisadora por meio da triangulação dos dados, mas suscitam novas questões a serem consideradas para o aprimoramento das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a).

Com o intuito de se obter uma perspectiva complementar para a sugestão de aprimoramentos para as faixas de proficiência supramencionadas, é conduzida, na seção a seguir, uma comparação dos critérios estabelecidos por Oliveira (2021a) para a avaliação da pronúncia aos critérios de avaliação dos aspectos “controle fonológico” e “pronúncia” do *CEFR* e dos exames do *Cambridge Assessment English*, respectivamente.

4.5 Os critérios de avaliação da pronúncia: as faixas analíticas do teste oral do EPPLÉ em comparação com o CEFR e com as faixas dos testes orais do *Cambridge Assessment English*

Nesta seção, os critérios estabelecidos por Oliveira (2021a) na delimitação das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLÉ são comparados aos critérios que caracterizam os aspectos equivalentes no CEFR e na escala utilizada para a avaliação da proficiência oral da LI nos exames do *Cambridge Assessment English*.

Embora estas escalas sejam destinadas apenas à avaliação da proficiência de uso geral da LI e o EPPLÉ seja um exame que se propõe a avaliar tanto este tipo de proficiência quanto a proficiência de uso específico da LI no contexto de ensino, essa comparação justifica-se pela busca de um parâmetro para a descrição e para a disposição dos critérios que caracterizam o aspecto “pronúncia” na proposta de aprimoramentos elaborada neste estudo para a avaliação dos desempenhos orais no EPPLÉ. Sendo assim, pretende-se obter um enriquecimento das considerações que embasam os aprimoramentos para as faixas de proficiência (re)elaboradas como produto desta investigação, isto é, as considerações obtidas por meio dos procedimentos de triangulação de dados e da solicitação de pareceres de especialistas em avaliação de LEs. Além disso, é importante destacar que uma equivalência com o CEFR é também realizada com as faixas de proficiência holísticas utilizadas para a avaliação da proficiência oral no EPPLÉ (TEIXEIRA DA SILVA, 2017), sobre a qual se discorre na seção 2.2 desta dissertação. Por se tratar de um célebre e internacionalmente reconhecido guia de referência para a proficiência de LEs, equiparações com o CEFR são frequentemente realizadas por desenvolvedores de exames – tais como os exames elaborados pelo *Cambridge Assessment English* – de forma que os seus candidatos tenham um parâmetro acerca dos níveis de proficiência nos quais os seus desempenhos são classificados.

O CEFR é um guia de níveis de referência de competência linguística que se adequa a diferentes línguas. Recomenda-se a sua utilização não apenas para a avaliação de LEs, mas também como instrumento auxiliar no aprimoramento do ensino-aprendizagem de LEs.

Embora tenha sido publicado em 2001, os projetos que ocasionaram a sua elaboração remontam aos anos 1960. Os trabalhos conduzidos a partir dessa década são fundamentados em um artigo da Convenção Cultural Europeia, segundo o qual os estados-membros do Conselho Europeu se comprometem a facilitar as interações entre os seus cidadãos por meio da promoção da aprendizagem das línguas uns dos outros. A partir dessa perspectiva, o ensino de línguas passou a ser visto sob um viés positivo e inclusivo, norteados pelos seguintes pressupostos: a

utilização de métodos baseados em situações reais de comunicação; incentivo à autonomia do aprendiz a partir da introdução de práticas que promovam a motivação; e a valorização das competências do aprendiz, independentemente do nível de proficiência linguística em que ele se encontra³².

Os estudos conduzidos nas décadas de 1970 e 1980 foram de extrema importância para a futura elaboração do CEFR, pois resultaram na determinação de quatro níveis de proficiência denominados *'Breakthrough'*, *'Waystage'*, *'Threshold Level'* e *'Vantage'*, equivalentes, respectivamente, aos níveis A1, A2, B1 e B2 do quadro atual (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

No início dos anos 1990, deram-se início aos estudos que culminaram no desenvolvimento dos descritores da escala do CEFR nos moldes dos seus parâmetros atuais, cuja publicação ocorreu em 2001³³. Interessante mencionar que, diante da premissa que os suscitou – a facilitação da comunicação entre os cidadãos dos países-membros do Conselho Europeu –, tais estudos foram baseados em amostras de desempenho oral de indivíduos que aprendiam os idiomas em questão como segunda língua (L2). A título de exemplificação desse termo, tomemos o uso LI como L2. Nesse caso, esse conceito diz respeito ao ensino-aprendizagem da LI em dois contextos: nos países que a utilizam oficialmente e adicionalmente à sua primeira língua, assim como a sua aquisição em situações de imigração (JENKINS, 2000). Em outras palavras, os estudos que ocasionaram a elaboração do CEFR não se utilizaram de desempenhos orais de falantes da LI como LE – ou seja, o ensino da LI em territórios onde ela não tem função interna (JENKINS, 2000) –, função esta para a qual o quadro é amplamente utilizado.

Em 2020, o CEFR passou a dispor de uma versão atualizada e ampliada. Nessa nova versão, as competências linguísticas são associadas a tarefas autênticas e encontram-se dispostas nos descritores de forma descritiva e progressiva, com o propósito de comunicar os objetivos a serem alcançados em cada nível de proficiência. Desse modo, é dada ênfase naquilo que o falante é capaz de fazer, ao invés de se ressaltar aquilo que ele ainda não é capaz de desempenhar (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

O CEFR nos apresenta seis níveis de competência linguística, denominados *Common Reference Levels* (“Níveis Comuns de Referência”, em tradução livre), agrupados em três categorias: *Basic user* (“usuário básico”: níveis A1 e A2), *Independent user* (“usuário independente”: níveis B1 e B2) e *Proficient user* (“usuário proficiente”: níveis C1 e C2). É

³² Informações obtidas no endereço eletrônico <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>.

³³ A cronologia completa de desenvolvimento do CEFR é disponibilizada no endereço eletrônico supracitado.

válido ressaltar que esses níveis não são absolutos e que, por vezes, podem apresentar subdivisões, a depender da habilidade descrita (COUNCIL OF EUROPE, 2020).

Também é relevante destacar que o falante nativo não é tomado como ponto de referência no CEFR. A título de exemplo, o documento elucida que o nível C2, nível mais alto na escala de referência, não está associado a um desempenho igual ou semelhante ao de um falante nativo, mas sim à intenção de “caracterizar o grau de precisão, de adequação e de facilidade ao utilizar a língua, que caracteriza a fala daqueles que a tenham aprendido com excelência”³⁴ (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 37). Por outro lado, o nível A1 não deve ser visto como o nível mais baixo de proficiência imaginável. Um falante cujo desempenho se encaixa nesse nível consegue utilizar a língua para suprir necessidades básicas de comunicação, conseguindo produzir enunciados simples sobre temáticas triviais (COUNCIL OF EUROPE, 2020). É possível, portanto, que esse falante já tenha passado por determinadas experiências de aprendizado da língua em questão.

Além de escalas holísticas, o CEFR disponibiliza escalas analíticas que pormenorizam os diferentes níveis de proficiência referentes a cada aspecto que compõe a competência comunicativa: “competência pragmática”, “competência sociolinguística” e “competência linguística”³⁵. Esta última subdivide-se em “abrangência linguística geral”, “abrangência de vocabulário”, “acurácia gramatical”, “controle de vocabulário”, “controle ortográfico” e “controle fonológico”³⁶ (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 129).

A escala referente ao controle fonológico foi totalmente reformulada na última versão do CEFR, sob o argumento de que na sua versão anterior a progressão dos níveis se encontrava disposta de forma irrealista (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Ademais, foi constatada a necessidade de alinhar os seus descritores às tendências atuais de ensino-aprendizagem de línguas que são fundamentadas na valorização da inteligibilidade, rompendo, portanto, com uma tendência que até então priorizava a acurácia e a redução do sotaque da língua materna do aprendiz (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Seus descritores são apresentados em três

³⁴ No original: “What is intended is to characterise the degree of precision, appropriateness and ease with the language which typifies the speech of those who have been highly successful learners” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 37).

³⁵ No original: “pragmatic competence”, “sociolinguistic competence” e “linguistic competence” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 129).

³⁶ No original: “general linguistic range”, “vocabulary range”, “grammatical accuracy”, “vocabulary control”, “orthographic control” e “phonological control” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 129).

subcategorias: “controle fonológico geral”, “articulação dos sons” e “características prosódicas (entoação, tonicidade e ritmo)”³⁷.

As escalas de proficiência utilizadas para a avaliação dos desempenhos orais dos candidatos aos exames de proficiência geral da LI do *Cambridge Assessment English*, por sua vez, foram elaboradas com base no guia de referência disponibilizado pelo CEFR. Para a avaliação dos desempenhos nos testes orais dos exames *A2 Key*, *B1 Preliminary*, *B2 First*, *C1 Advanced* e *C2 Proficiency*³⁸, os examinadores contam com duas escalas de proficiência: uma escala holística – utilizada pelo examinador-interlocutor (*examiner*) – e uma escala analítica – utilizada pelo examinador não participante da entrevista oral (*assessor*). Esta escala analítica encontra-se dividida em cinco aspectos: “recursos gramaticais”, “recursos lexicais”, “controle discursivo”, “pronúncia” e “comunicação interativa”³⁹ (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 86).

O guia de referência do aspecto “controle fonológico”, extraído da escala de competência comunicativa do CEFR, assim como as faixas de proficiência utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia” nos testes orais dos exames do *Cambridge Assessment English* – ambos disponibilizados em suas versões originais, ou seja, na LI, nos anexos A e B – são aqui apresentados em comparação com as faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLE (OLIVEIRA, 2021a). Esta comparação é disponibilizada no quadro 16, a seguir.

³⁷ No original: “overall phonological control”, “sound articulation” e “prosodic features (intonation, stress and rhythm)” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 133).

³⁸ Maiores informações sobre os exames oferecidos pelo *Cambridge Assessment English* podem ser encontradas no endereço eletrônico <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>.

³⁹ No original: “grammatical resource”, “lexical resource”, “discourse management”, “pronunciation” e “interactive communication” (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 86).

Quadro 16: Comparação dos critérios de avaliação da pronúncia nas faixas analíticas do teste oral do EPPL, no CEFR e nos exames do *Cambridge Assessment English*

	Escala analítica – EPPL: “Pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a)	CEFR: “Controle Fonológico” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 134-135)	<i>Cambridge Assessment English:</i> “Pronúncia” (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 86)
Desempenhos satisfatórios	Faixa 4 Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	C2 – C1 C2: Controle fonológico geral: Consegue empregar toda a gama de aspectos fonológicos na língua-alvo com um nível de controle elevado – incluindo aspectos prosódicos, tais como a tonicidade nos níveis lexical e frasal, ritmo e entoação –, de modo com que os pontos mais sutis da sua mensagem sejam claros e precisos. As características do sotaque retido de outra(s) língua(s) não comprometem de modo algum a inteligibilidade e nem a expressão dos significados ou a sua ênfase. Articulação dos sons: Consegue articular praticamente todos os sons da língua-alvo, com clareza e precisão. Características prosódicas: Consegue explorar características prosódicas (tais como tonicidade, ritmo e entoação) de forma apropriada e eficaz, com o objetivo de transmitir significados sutis da sua mensagem (como por exemplo, para a diferenciação e a ênfase). C1: Controle fonológico geral: Consegue empregar toda a gama de aspectos fonológicos na língua-alvo com controle suficiente para assegurar a inteligibilidade durante toda a interação. Consegue articular praticamente todos os sons da língua-alvo; algumas	C2 – C1 • É inteligível. • A entoação é adequada. • A tonicidade é corretamente empregada nos níveis frasal e lexical. • Sons individuais são articulados de forma clara.

		características do sotaque retido de outra(s) língua(s) podem ser evidentes, porém não comprometem a inteligibilidade. Articulação dos sons: Consegue articular praticamente todos os sons da língua-alvo com um alto nível de controle. Geralmente consegue se autocorrigir ao perceber a pronúncia incorreta de um som. Características prosódicas: Consegue produzir um discurso ininterrupto e inteligível, porém com a presença de lapsos ocasionais no tocante ao controle da tonicidade, do ritmo e/ou da entoação, os quais não comprometem a inteligibilidade ou a eficácia da comunicação. Consegue utilizar padrões de entoação variados e empregar a tonicidade corretamente de modo a expressar significados de forma precisa.	
	Faixa 3 Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	B2 Controle fonológico geral: Geralmente consegue utilizar entoação apropriada, empregar corretamente a tonicidade e articular segmentos de forma clara; o sotaque é influenciado por características de outra(s) língua(s), o que repercute pouco ou nada na inteligibilidade. Articulação dos sons: Consegue articular claramente uma grande proporção de sons da língua-alvo em trechos extensos de produção oral; a fala é inteligível em toda a sua extensão, embora apresente alguns desvios sistemáticos de pronúncia. Consegue fazer generalizações a partir do seu repertório a fim de prever as características fonológicas de grande parte das palavras com as quais não tem familiaridade (como a tonicidade das palavras) com acurácia satisfatória (como em situações de leitura). Características prosódicas: Consegue empregar aspectos prosódicos (como a tonicidade, a entoação e o ritmo) para enfatizar a mensagem transmitida, porém com alguma influência do sotaque retido de outra(s) língua(s).	B2 • É inteligível. • A entoação é geralmente adequada. • A tonicidade é geralmente empregada de forma correta nos níveis frasal e lexical. • Sons individuais são geralmente articulados de forma clara.

Desempenhos insatisfatórios	Faixa 2 Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	B1 Controle fonológico geral: A pronúncia é geralmente inteligível; a entoação e a tonicidade nos níveis lexical e do enunciado não interferem na compreensão da mensagem. O sotaque é geralmente influenciado por outra(s) língua(s). Articulação dos sons: A fala é geralmente inteligível em sua totalidade, apesar dos desvios regulares de sons individuais e de palavras com as quais possui menos familiaridade. Características prosódicas: A mensagem é transmitida de forma inteligível, apesar da forte influência do sotaque retido de outra(s) língua(s) na tonicidade, na entoação e/ ou no ritmo.	B1 • É geralmente inteligível. Apresenta certo controle dos aspectos fonológicos nos níveis frasal e lexical.
	Faixa 1 Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	A2 – A1 A2: Controle fonológico geral: A pronúncia é geralmente clara o suficiente para ser compreendida, mas os seus interlocutores ocasionalmente necessitarão de repetições. A inteligibilidade poderá ser comprometida devido à forte influência na tonicidade, no ritmo e na entoação do sotaque retido de outra(s) língua(s), sendo necessária a colaboração por parte dos interlocutores. Porém, a pronúncia de palavras triviais é clara. Articulação dos sons: A pronúncia é geralmente inteligível quando discorre sobre situações triviais e cotidianas, contanto que o seu interlocutor se esforce para compreender segmentos específicos. Desvios sistemáticos na pronúncia de fonemas não causam danos à inteligibilidade, desde que os seus interlocutores se esforcem para se adaptar à influência da sua língua materna. Características prosódicas: Consegue inteligivelmente fazer uso de aspectos prosódicos de palavras e de expressões triviais, apesar da	A2 – A1 A2: • É geralmente inteligível, embora o controle dos aspectos fonológicos seja limitado. A1: • Apresenta controle muito limitado dos aspectos fonológicos e é geralmente ininteligível.

		forte influência do sotaque retido de outra(s) língua(s) na tonicidade, na entoação e/ou no ritmo. Aspectos prosódicos (como a tonicidade das palavras) são adequados em palavras familiares e triviais e em enunciados simples. A1: Controle fonológico geral: A pronúncia de um repertório muito limitado de palavras e de expressões pode ser compreendida com algum esforço por parte de interlocutores acostumados a lidar com os falantes provenientes do grupo linguístico em questão. Consegue reproduzir corretamente uma variedade limitada de sons, bem como empregar a tonicidade em palavras e expressões triviais. Articulação dos sons: Consegue reproduzir os sons da língua-alvo se cuidadosamente guiado. Consegue articular um número limitado de sons, de modo com que o seu discurso se torna inteligível somente se contar com o auxílio do interlocutor (como por meio de repetições da forma correta e de novos sons). Características prosódicas: Consegue fazer uso de aspectos prosódicos de palavras e de expressões triviais de forma inteligível, apesar da forte influência do sotaque retido de outra(s) língua(s) na tonicidade, na entoação e/ ou no ritmo; os seus interlocutores precisam ser colaborativos.	
--	--	---	--

Fonte: A autora.

Conforme a comparação disponibilizada no quadro 16, as faixas de proficiência analíticas 4, 3, 2 e 1 do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPE (OLIVEIRA, 2021a) equivalem, respectivamente, aos níveis C2-C1, B2, B1 e A2-A1 da escala referente ao aspecto “controle fonológico” do CEFR e das faixas de proficiência referentes ao aspecto “pronúncia” dos testes orais do *Cambridge Assessment English*.

A seguir, discorre-se sobre algumas constatações resultantes da interpretação da comparação presente no quadro 16:

- Nos descritores dos níveis C2-C1, B2 e B1, equivalentes, respectivamente, às faixas de proficiência analíticas 4, 3 e 2 do teste oral do EPPE (OLIVEIRA, 2021a), a entoação é considerada em duas dimensões: como recurso para expressar intenções e significados – conforme os descritores “de modo com que os pontos mais sutis da sua mensagem sejam claros e precisos”, “para a diferenciação”, “padrões de entoação variados” e “empregar a tonicidade corretamente de modo a expressar significados” (CEFR) e “a entoação é adequada” (*Cambridge Assessment English*) –, bem como dispositivo de destaque de elementos importantes no enunciado – segundo o descritor “tonicidade no nível frasal” (CEFR e *Cambridge Assessment English*). Com relação às faixas analíticas do teste oral do EPPE (OLIVEIRA, 2021a), a entoação é considerada apenas como dispositivo de destaque, cujo emprego é tomado como critério típico somente da faixa 4.

- Em relação à avaliação dos aspectos segmentais no CEFR, “o conceito-chave operacionalizado na escala é o grau de precisão e clareza na articulação dos sons” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 133)⁴⁰. Nesse seguimento, focaliza-se na familiaridade do falante com os sons da língua-alvo. No que concerne os desempenhos satisfatórios, os descritores informam: “consegue articular praticamente todos os sons da língua-alvo” (faixas C2 e C1 do CEFR, equivalentes à faixa analítica 4 do teste oral do EPPE) e “sons individuais são geralmente articulados de forma clara” (faixa B2 do *Cambridge Assessment English*, equivalente à faixa analítica 3 do teste oral do EPPE). Logo, depreende-se que desvios na produção de vogais e consoantes podem ser observados nos desempenhos mais proficientes, porém em quantidade pouco significativa, informação esta que se alinha aos dados levantados nesta investigação. Há também a menção, no descritor da faixa C1 do CEFR, da capacidade de autopercepção e de autocorreção do falante no tocante a desvios segmentais.

⁴⁰ No original: “The key concept operationalised in the scale is the degree of clarity and precision in the articulation of sounds” (COUNCIL OF EUROPE, p. 133).

- O sotaque da língua materna do aprendiz não compromete a inteligibilidade nos níveis C2-C1 e B2, equivalentes às faixas 4 e 3 do teste oral do EPPLÉ, uma vez que o sotaque interfere pouco ou na nada na clareza da produção dos segmentos.
- Outrossim, desvios em relação à tonicidade das palavras e aos padrões de entoação podem ocorrer em frequência pouco significativa nos desempenhos mais proficientes, conforme os descritores “a tonicidade é geralmente empregada de forma correta nos níveis frasal e lexical” (faixa B2 do *Cambridge Assessment English*) e “presença de lapsos ocasionais no tocante ao controle da tonicidade, do ritmo e/ou da entoação”. Esta afirmação também se alinha aos dados gerados nesta investigação.
- Os aspectos suprasegmentais são considerados na escala do CEFR como ferramentas importantes para assegurar a inteligibilidade. Desse modo, são operacionalizados nos seus descritores os critérios referentes ao controle da tonicidade nos níveis lexical e frasal, do ritmo e da entoação.
- A inteligibilidade é um critério-chave na delimitação dos níveis de proficiência nas faixas do CEFR e dos testes orais do *Cambridge Assessment English*. Assim sendo, há uma queda no grau de inteligibilidade à medida que os níveis de proficiência decrescem, sendo que esta é mais evidente entre os níveis B1, A2 e A1. É importante salientar que, embora a faixa 1 do teste oral do EPPLÉ seja equivalente a ambas as faixas A2 e A1, há uma diferença na descrição do grau de inteligibilidade nestas últimas. De acordo com os descritores das faixas disponibilizadas pelo CEFR, os falantes poderão necessitar de certa colaboração dos seus interlocutores, sejam os seus desempenhos típicos da faixa A2 ou da faixa A1. No entanto, é apenas no descritor referente à faixa A1 que se faz menção à necessidade de um maior esforço cognitivo por parte dos interlocutores. Essa diferença é mais explícita nas faixas disponibilizadas pelo *Cambridge Assesment English*, nas quais encontram-se os descritores: “é geralmente inteligível” (faixa A2) e “é geralmente ininteligível” (faixa A1). Outra diferença entre o grau de inteligibilidade dos níveis A2 e A1, que pode ser observada nas faixas do CEFR, se refere à pronúncia de palavras triviais, as quais são produzidas de forma clara pelos falantes cujos desempenhos se encaixam no nível A2; em contrapartida, a partir da interpretação do descritor da faixa A1, é possível concluir que a pronúncia dessa classe de palavras é frequentemente ininteligível. Por fim, é interessante salientar que na faixa A2 do CEFR são os aspectos suprasegmentais os responsáveis pelos danos à inteligibilidade.

No manual disponibilizado aos professores para a interpretação das faixas de proficiência utilizadas para a avaliação dos desempenhos orais nos exames do *Cambridge Assessment English*, o adjetivo “inteligível” é definido como “uma contribuição que pode ser geralmente compreendida por um interlocutor que não seja especialista no ensino da LI, mesmo se essa contribuição for caracterizada por um sotaque que esse interlocutor desconheça” (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 88)⁴¹. Com relação às faixas disponibilizadas pelo CEFR, a avaliação desse aspecto deve se basear no “grau de esforço que é exigido do interlocutor para decifrar a mensagem do falante” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 133)⁴².

Concluindo, os critérios presentes nas faixas disponibilizadas pelo CEFR para o aspecto “controle fonológico”, assim como os critérios presentes nas faixas disponibilizadas pelo *Cambridge Assessment English* para a avaliação do aspecto “pronúncia”, assemelham-se, de modo geral, aos dados obtidos nesta investigação por meio da análise das amostras de desempenho oral e por meio da solicitação dos pareceres de quatro especialistas em avaliação de LEs. Nesse seguimento, em face da comparação estabelecida no quadro 16, em complemento aos dados obtidos nas etapas anteriores desta investigação, propõe-se que os seguintes aspectos sejam considerados para o aprimoramento das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPLE: (i) a menção de ocorrências de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras nas faixas 4 e 3; (ii) a necessidade de uma análise minuciosa do emprego da entoação; (iii) e a descrição do grau de inteligibilidade que caracteriza os desempenhos orais em cada faixa de proficiência; (iv) a disposição homogênea dos seus critérios avaliativos.

No entanto, o uso de advérbios e de adjetivos de caráter ambíguo – como “geralmente”, “praticamente”, “apropriada” e “eficaz” – e a ausência de definição de determinados critérios – como “expressões triviais”, bem como especificações acerca do emprego da entoação em cada nível de proficiência – são aspectos que devem ser vistos como limitações em ambas as escalas com as quais foram comparadas as faixas de proficiência utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia” no teste oral do EPPLE (OLIVEIRA, 2021a).

⁴¹ No original: “a contribution which can generally be understood by a non-EFL/ESOL specialist, even if the speaker has a strong or unfamiliar accent” (CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED, 2021, p. 88).

⁴² No original: “[...] how much effort is required from the interlocutor to decode the speaker’s message” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 133).

4.6 Resultados da análise dos dados do questionário e discussão

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos por meio da interpretação das respostas às questões das partes 2 e 3 do questionário. Os dados referentes à primeira parte do questionário encontram-se na seção 3.4 desta dissertação, uma vez que correspondem à caracterização do contexto e dos participantes dessa etapa da pesquisa. Ambos o questionário e o TCLE submetidos aos respondentes encontram-se nos apêndices J e K. No apêndice L, por sua vez, é disponibilizado um detalhamento das respostas de todos os respondentes.

Conforme informado na seção 3.4 desta dissertação, o questionário foi respondido por sete professores de LI em exercício. A identificação de cada respondente consiste em uma sigla composta pela letra R, referente à palavra “respondente”, e por um número, que se refere à sua ordem de participação na pesquisa.

A parte 2 do questionário objetiva investigar, em duas questões abertas (questões 8 e 9), as concepções dos professores sobre o que significa ter uma boa pronúncia na LI, assim como a (des)necessidade de ter o ensino do idioma embasado em uma variedade “padrão”.

Em resposta à pergunta 8, “Na sua opinião, o que significa ter uma boa pronúncia na língua inglesa?”, dois respondentes se referem explicitamente à noção de inteligibilidade: nas palavras de R6, “[...] uma boa pronúncia é aquela que soa inteligível ao meu ouvinte”, enquanto para R2 “significa ser inteligível e compreensível”. Os demais respondentes se referem implicitamente a esse conceito. R5, por exemplo, considera que uma boa pronúncia “é aquela em que as pessoas conseguem entender o que nós falamos, ou seja, está ligada ao sucesso da comunicação [...]”. Definições semelhantes, em linhas gerais, são fornecidas por R3 e por R1, segundo as quais ter uma boa pronúncia significa, respectivamente, “ser compreendido na situação comunicativa” e “conseguir me comunicar”. R4 foi o único respondente a mencionar um aspecto específico da fala e a importância dos conhecimentos sobre os sons da LI, ao discorrer que uma boa pronúncia é “conseguir se comunicar com clareza na emissão dos sons, prestar atenção na entoação e ter conhecimento sobre fonética”. Convém mencionar que a resposta de R7 à questão 8 não é aqui apresentada em razão de este respondente ter contribuído para a versão piloto do questionário – conforme mencionado na seção 3.4 desta dissertação –, na qual a referida questão possuía outro enunciado.

Em resposta à pergunta 9, “Você acha que existe uma variedade da língua inglesa cuja pronúncia seja considerada ‘melhor’ ou ‘padrão’ para ser ensinada?”, dois respondentes defendem o uso do inglês americano. R3 acredita que “a variedade considerada padrão para ser ensinada é a falada nos Estados Unidos” e R7 afirma que “[...] a pronúncia ‘padrão’ seria o

General American por ser mais recorrente em manifestações culturais com que temos contato”. R1 defende um ensino alicerçado em uma “norma padrão” (porém, sem explicitar à qual variante da LI ele se refere), ao mesmo tempo que compreende a importância de se considerar os diferentes sotaques e a diversidade da LI na comunicação. Com base nas considerações de R1, é possível inferir que esse professor defende que uma variante padrão da LI seja utilizada apenas como uma referência para o ensino, em vez de servir como uma norma associada à correção e à precisão. Essa visão assemelha-se à proposta pedagógica sugerida por Jenkins (2000), a qual é embasada na distinção entre os termos “norma” e “modelo”, de Dalton e Seidlhofer (1994). Este é variável, por estar sempre associado à língua em uso; aquela é invariável e está associada à precisão. Por este ângulo, Jenkins (2000) propõe que a RP e o GAE sirvam como modelos para o ensino e a avaliação da LI, ou seja, como pontos de referência para que não haja grandes divergências de pronúncia entre os aprendizes.

R5 compartilha de opinião semelhante. Esse respondente defende o uso do quadro fonético em sala de aula como embasamento para o ensino da pronúncia da LI, e diz fazê-lo com frequência em suas aulas. Porém, esse professor esclarece que, a seu ver, o referido quadro deve ser útil apenas para dar autonomia aos alunos, e não para que o ensino seja fundamentado em aspectos relativos à precisão e à correção.

Os demais respondentes reconhecem a existência de diferentes variantes da LI e acreditam que nenhuma seja considerada melhor para ser ensinada. R2, nesse seguimento, acredita que o professor deve “conscientizar os alunos acerca da existência de diferentes formas de pronunciar os sons da LI”, enfatizando que “a melhor pronúncia é aquela inteligível e compreensível”. R4 acredita que nenhuma variedade do inglês caracteriza um “padrão” de pronúncia e enxerga as diferentes variantes da língua como “uma riqueza de cada região, país [...]”. O mesmo respondente expressa o seu interesse em conhecer as diferentes formas de pronúncia da LI para introduzi-las em sala de aula.

A parte 3 do questionário focaliza as percepções dos professores acerca dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ], assim como o modo com que conduzem o seu ensino em sala de aula.

Todos os respondentes declararam já ter recebido instrução formal acerca da pronúncia dos sons /θ/ e /ð/. No tocante ao som [ɪ], apenas dois professores (R3 e R7) declararam nunca ter recebido instrução formal acerca da sua pronúncia.

Nessa parte, encontram-se três questões de múltipla escolha (questões 13, 14 e 15) nas quais os respondentes devem selecionar, entre oito opções, como se sentem em relação à pronúncia de cada som. As opções são: “não consigo pronunciá-lo”, “tenho grande dificuldade em pronunciá-lo”, “tenho um pouco de dificuldade em pronunciá-lo”, “me sinto

constrangido(a) ao pronunciá-lo”, “nunca me atentei às características dessa pronúncia”, “acho que não o pronuncio com naturalidade”, “não tenho dificuldade em pronunciá-lo” e “acho que o pronuncio com naturalidade”. Os respondentes foram convidados a assinalar quantas opções forem verdadeiras. As duas primeiras opções não foram selecionadas em nenhuma das questões. Infelizmente, as respostas de R4 tiveram de ser desconsideradas, visto que esse respondente selecionou, nas três questões, alternativas divergentes: “acho que não o pronuncio com naturalidade” e “acho que o pronuncio com naturalidade”.

De forma geral, observa-se que os professores, em sua maioria (quatro respondentes, ou seja, 57%), não encontram dificuldades na pronúncia do som /θ/ e acreditam que o pronunciam com naturalidade. Apenas um respondente (R3) acredita que não o pronuncia com naturalidade.

Opções semelhantes foram selecionadas no tocante à pronúncia do som /ð/. Quatro professores (57% do número total de respondentes) declararam que não encontram dificuldades em pronunciá-lo e que acreditam que o fazem com naturalidade. Em contrapartida, R3 reconhece que possui um pouco de dificuldade em relação à pronúncia desse som, além de acreditar que não o pronuncia com naturalidade.

Com relação ao som [t], três respondentes (42%) acreditam que não encontram dificuldades ao pronunciá-lo e que o fazem com naturalidade. Apenas R3 informa que nunca se atentou às características desse som. R5, por sua vez, afirma ter um pouco de dificuldade na pronúncia desse segmento e, como efeito, acredita que não o faz com naturalidade.

Na sequência, na questão 16, os respondentes indicaram a frequência com que corrigem os seus alunos quando eles não pronunciam os sons do “th” de acordo com a forma padrão. De forma geral, os respondentes não demonstraram grande preocupação em relação a isso. Três respondentes (R1, R3 e R6) informaram que às vezes corrigem os seus alunos quando eles não pronunciam os referidos sons como tal, e apenas um respondente (R5) declarou que raramente o faz. Em contrapartida, dois respondentes (R4 e R7) afirmaram fazê-lo sempre e quase sempre, respectivamente. R2 é o único respondente que declarou nunca ter essa preocupação.

Os dados obtidos nas respostas à questão 16 podem ser interpretados da seguinte forma: 42% dos respondentes se preocupam pouco em corrigir os seus alunos quando eles não pronunciam os sons /θ/ e /ð/ de acordo com as variantes “padrão” da LI; 28% não têm essa preocupação; e 28% demonstram grande preocupação em relação a isso. Em síntese, 71% dos respondentes não consideram primordial que os sons /θ/ e /ð/ sejam pronunciados conforme as variantes “padrão” da LI.

Na questão 17, os respondentes assinalaram a frequência com que corrigem os seus alunos quando eles não pronunciam o som [t] de acordo com as variantes “padrão” da LI.

Apenas um respondente (R4) assinalou a opção “sempre”. Outrossim, a opção “quase sempre” foi selecionada por somente um respondente (R7). Dois professores (R1 e R6) afirmaram que às vezes corrigem os seus alunos quando eles não pronunciam o som em questão conforme a forma padrão, e outros dois (R3 e R5) declararam que raramente o fazem. R2, assim como na sua resposta sobre a frequência com que corrige os seus alunos em relação à pronúncia dos sons /θ/ e /ð/ de acordo com as variantes “padrão” da LI, é o único respondente que declarou nunca fazer o mesmo em relação ao som [ɪ]. É importante salientar que R2 menciona, em resposta à pergunta 9, as noções de inteligibilidade e compreensibilidade, além de ressaltar a importância de conscientizar os aprendizes sobre a heterogeneidade da pronúncia da LI. Segundo ele, “não existe um falante ‘ideal’ (nativo ou não) e dessa forma, não existe um padrão de pronúncia ‘melhor’ para ser ensinado – em termos segmentais (fonemas)”. Desse modo, R2 complementa que “o professor deve conscientizar os alunos acerca da existência de diferentes formas de pronunciar os sons da língua inglesa e lembrar os seus alunos de que a melhor pronúncia é aquela inteligível e compreensível”.

De acordo com as repostas à questão 17, pode-se notar que: 28% dos respondentes demonstram pouca preocupação em corrigir os seus alunos quando eles não pronunciam o som [ɪ] de acordo com as variantes “padrão” da LI; 42% não têm essa preocupação; e 28% demonstram grande preocupação em relação a isso. Em outros termos, analogamente ao que declararam em relação aos sons /θ/ e /ð/, 71% dos respondentes não consideram primordial que o som [ɪ] seja pronunciado de acordo com as variantes “padrão” da LI.

Esses índices percentuais estão em consonância com as informações obtidas nas respostas às questões 8 e 9 do questionário: nesta, 71% dos professores reconhecem que a pronúncia da LI é caracterizada pela heterogeneidade; nas suas respostas àquela, todos os respondentes fazem menção, implícita ou explicitamente, à noção de inteligibilidade.

As três últimas perguntas do questionário (18, 19 e 20) solicitam que os respondentes discorram sobre a articulação dos sons /θ/, /ð/ e [ɪ] em uma situação hipotética de interação com um aluno. Tratam-se de questões abertas, cujos dados são apresentados nos quadros 17, 18 e 19, a seguir. Esse modelo de apresentação de dados é baseado no método de quantificação de dados qualitativos sugerido por Nunan (1992).

Quadro 17: Descrição da articulação do som /θ/ pelos respondentes do questionário

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	Total
Posição da língua: parte de trás dos dentes superiores (ROACH, 2009; UNDERHILL, 1994).		X						1
Posição da língua: entre os dentes (HANCOCK, 2003).	X	X	X		X		X	5
Obstrução parcial da corrente de ar (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).								0
Fricção forte (ROACH, 2009).								0
Cordas vocais: não há vibração (som desvozeado) (UNDERHILL, 1994).	X	X					X	3
Resposta não aplicável.				X		X		2

Fonte: A autora.

No quadro 17, encontram-se os dados obtidos por meio das respostas à questão 18 do questionário: “Imagine que um aluno lhe pergunta como o “th” é pronunciado na palavra ‘everything’. Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som”.

Como é possível observar no quadro 17, apenas R2 menciona que durante a produção do som /θ/ a língua pode ser posicionada tanto entre os dentes quanto na parte posterior dos dentes superiores, articulação esta mencionada por outros quatro respondentes. Podemos inferir que o que leva a maioria dos professores a demonstrar a pronúncia desse som com a língua entre os dentes esteja associada à facilidade com que essa maneira possibilita a visualização por parte dos alunos.

Nenhum respondente faz menção à intensidade da fricção durante a produção do som /θ/ e tampouco à obstrução parcial da corrente de ar decorrente dessa fricção.

O fato de ser um fonema desvozeado é citado por três respondentes.

Duas respostas a essa questão, disponibilizadas por R4 e por R6, não fornecem dados válidos para esta análise e, portanto, são classificadas no campo “resposta não aplicável”. R4 se refere de maneira vaga à articulação do som /θ/, mencionando apenas “[...] mostrando como pronunciar e apontando para a posição língua [sic] e saída de ar”. Desse modo, R4 não fornece informações precisas sobre o local de articulação do segmento. R6, por sua vez, indica que a língua deve se posicionar *sobre* os dentes incisivos superiores. Acredita-se que esse respondente tenha se equivocado na sua escolha lexical e que, na realidade, tenha tencionado utilizar a palavra “sob” em vez de “sobre”. Porém, em complemento à sua resposta, R6 frisa que deixaria

claro ao seu aluno que o som /θ/ é inexistente na língua portuguesa e que não deve ser confundido com o som /f/, embora ambos soem semelhantemente.

Uma útil consideração acerca da produção do som /θ/ é feita por R2. Após descrever a sua produção de acordo com a forma padrão, o participante declara que também diria aos seus alunos que “[...] a articulação de um /t/ é possível e comum em algumas variedades do inglês”. Importante destacar que esse respondente também declarou, em respostas a questões anteriores, que considera a inteligibilidade como um aspecto importante no ensino da LI, e que nunca se preocupa em corrigir os seus alunos quando eles não pronunciam o /θ/ de acordo com a forma padrão.

Quadro 18: Descrição da articulação do som /ð/ pelos respondentes do questionário

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	Total
Posição da língua: parte de trás dos dentes superiores. (ROACH, 2009; UNDERHILL, 1994).		X						2
Posição da língua: entre os dentes (HANCOCK, 2003).	X	X					X	3
Obstrução parcial da corrente de ar (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).								0
Fricção fraca (ROACH, 2009).					X			1
Cordas vocais: há vibração (som vozeado) (UNDERHILL, 1994).	X	X					X	3
Resposta não aplicável.			X	X		X		3

Fonte: A autora.

O quadro 18 condensa os dados relevantes obtidos nas respostas à questão 19 do questionário: “Imagine que um aluno lhe pergunta como o “th” é pronunciado na palavra ‘together’. Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som”.

Três respondentes (R1, R2 e R7) afirmam que a língua deve se posicionar entre os dentes e que se trata de um som vozeado. R2, assim como na sua resposta à pergunta anterior, aponta que, alternativamente, a língua pode ser posicionada na parte de trás dos dentes superiores.

A obstrução parcial da corrente de ar não é mencionada por nenhum participante.

Implicitamente, R5 menciona que a fricção é mais fraca durante a produção do som /ð/, se comparada com a fricção produzida durante a produção do som /θ/. O respondente ilustra esse ponto por meio da descrição do procedimento sobre como aborda a instrução desses sons em sala de aula. Ele discorre que instrui os seus alunos para que coloquem uma folha sulfite na frente dos lábios para que assim possam observar o seu movimento durante a produção da

fricativa interdental desvozeada /θ/. Por outro lado, esse movimento não é observado durante a produção da fricativa interdental vozeada /ð/. Essa ausência de movimento, segundo R5, é atribuída ao fato de que a língua, ao contrário do que se passa na produção do som /θ/, não se posiciona entre os dentes. Porém, o respondente não faz menção ao local de posicionamento da língua.

As respostas de R3, R4 e R6 não se aplicam ao que é solicitado no enunciado da referida questão e, portanto, tiveram de ser desconsideradas nessa análise. R3, por exemplo, simplesmente declara que diria ao seu aluno que o som /ð/ da LI é parecido com o som /d/ da língua portuguesa, sem discorrer sobre as suas características articulatórias. Outrossim, R4 não fornece nenhuma característica sobre a produção desse som. R6, assim como na sua resposta à pergunta anterior, diz que instruiria o seu aluno para que posicionasse a língua *sobre* os dentes incisivos superiores. Acredita-se, novamente, que esse respondente tenha se equivocado na sua escolha lexical e que tenha tencionado utilizar a palavra “sob” em vez de “sobre”. Em contrapartida, R6 menciona que esclareceria ao seu aluno que os sons /ð/ e /d/ são diferentes, embora soem semelhantemente.

Quadro 19: Descrição da articulação do som [ɬ] pelos respondentes do questionário.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	Total
Articulação primária: a ponta da língua toca o cume posterior dos dentes superiores (CRISTÓFARO-SILVA, 1998)		X						2
Articulação primária: a ponta da língua toda o céu da boca (região alveolar) (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).		X	X					1
Articulação secundária: levantamento do dorso da língua em direção ao véu palatino (velarização) (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).								0
Articulação secundária: retração ou abaixamento do dorso da língua (CARR, 2013; SPROAT; FUJIMURA, 1993).								0
Sequência das articulações: a articulação primária precede a articulação secundária (WHITE, GANANATHAN; MOK, 2017).								0
Sequência das articulações: ambas ocorrem concomitantemente (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).								0
Sequência das articulações: ocorrem aproximadamente ao mesmo tempo (LADEFOGED; JOHNSON, 2011).								0
A língua se dobra (LADEFOGED; JOHNSON, 2011).	X						X	2
O ar é obstruído na porção central do trato vocal (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).								0
O ar escapa pelas laterais da língua (CRISTÓFARO-SILVA, 1998).							X	1
Não saberia como explicar.						X		1
Resposta não aplicável.				X	X			2

Fonte: A autora.

No quadro 19 são apresentadas as respostas obtidas à questão 20 do questionário: “Imagine que um aluno lhe pergunta como o “l” é pronunciado na palavra ‘animal’. Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som”.

A articulação primária é mencionada por apenas dois respondentes (R2 e R3). Entretanto, nenhum participante cita a articulação secundária e a obstrução do ar na porção central da cavidade oral. A saída de ar pelas laterais da língua é citada apenas por R7, que também menciona que a língua se dobra, característica esta que também é mencionada por R1.

Assim como nas suas respostas às duas questões anteriores, R4 não especifica a articulação do som [ɫ]. O respondente apenas menciona vagamente a importância de se demonstrar sempre a posição dos lábios e da língua, pois o professor “acaba sendo o modelo através da demonstração”. Por isso, a sua resposta é classificada como “não aplicável”. Na mesma categoria é incluída a resposta de R5, uma vez que esse respondente afirma que a língua deve ficar “mais próxima ao céu da boca”, sendo que, na realidade, a língua toca o céu da boca.

É relevante destacar que R5 e R6, em suas respostas, deixam claras as suas dificuldades em relação à demonstração da pronúncia da consoante lateral velarizada [ɫ]. R6 revela que não saberia como fazê-lo, enquanto R5 admite que “[...] esse fonema é um desafio para mim”. Cabem aqui duas observações importantes: ambos os respondentes são os que possuem o maior tempo de experiência profissional declarada entre os participantes (mais de 15 anos) e declararam já ter recebido instrução formal sobre a pronúncia desse som.

Ao traçarmos um paralelo entre as respostas às questões 18, 19 e 20 do questionário e a revisão teórica apresentada nas seções 2.4 e 2.6 desta dissertação, nota-se que, de modo geral, os respondentes não mencionam todos os processos articulatórios envolvidos na produção dos sons focalizados neste estudo. Especificamente, observa-se uma maior escassez de detalhes na descrição da articulação do som [ɫ], enquanto as características principais acerca da articulação das fricativas interdentais /θ/ e /ð/ são mencionadas (a posição da língua e a presença ou ausência de vibração das cordas vocais). Conclui-se, pelo exposto, que o conhecimento dos professores sobre os sons /θ/ e /ð/ é suficiente, porém limitado, ao passo que o seu conhecimento sobre o som [ɫ] se caracteriza como escasso.

Todavia, é necessário considerar algumas limitações. Os enunciados das questões 18, 19 e 20 propõem situações hipotéticas, nas quais os professores explicariam a pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [ɫ] aos seus alunos. Nesse sentido, é possível que os respondentes julguem não ser necessária a apresentação de toda a complexidade das características articulatórias dos sons

em questão. Em outros termos, acredita-se que, devido a questões didáticas, os professores prefiram oferecer descrições mais resumidas aos seus alunos, focalizando, assim, nas características mais salientes da produção dos segmentos. Outra limitação pode ser atribuída ao baixo número de respondentes, o qual nos impede de generalizar os resultados.

Não obstante, a interpretação dos dados obtidos por meio do questionário, apresentada ao longo desta seção, nos permite chegar a algumas conclusões acerca das percepções dos professores sobre os sons /θ/, /ð/ e [ɬ]. Primeiramente, nota-se que os professores se sentem mais confortáveis com relação à pronúncia das fricativas interdentais /θ/ e /ð/ do que com relação à pronúncia da consoante lateral velarizada [ɬ], o que se justifica pela complexidade que caracteriza o processo articulatorio deste som (vide seção 2.6 desta dissertação para as suas características e particularidades). Ademais, constatou-se que, embora demonstrem ter certo conhecimento sobre a pronúncia dos sons em questão de acordo com a forma padrão, os respondentes, em sua maioria, não manifestam grande preocupação em relação à sua pronúncia como tal, seja como professores, seja como usuários da língua. A explicação para isso advém da valorização, por parte desses professores, da concepção de inteligibilidade, assim como pelo reconhecimento, conforme manifestado pela sua maioria, da legitimidade de variantes que não sejam a RP e o GAE.

4.7 Conclusão

Nesta seção, são apresentadas as respostas às perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação.

- 1) Em que medida a análise dos critérios de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] em falas de (futuros) professores de LI poderia contribuir para o aprimoramento das faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLE?

Esta resposta alicerça-se nos índices percentuais referentes à produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] de acordo com a forma padrão no âmbito de cada nível de proficiência, cujas representações gráficas encontram-se na seção 4.3 desta dissertação. Esses números são reapresentados a seguir, no quadro 20.

Quadro 20: Índices percentuais de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] de acordo com a forma padrão em cada nível de proficiência, gerados após o procedimento de triangulação

	Faixa 4	Faixa 3	Faixa 2	Faixa 1
/θ/	72%	57%	44%	26%
/ð/	42%	11%	8%	10%
[t]	53%	36%	28%	11%

Fonte: A autora.

No quadro 20, são apresentados os números percentuais referentes à produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] conforme a pronúncia das variantes da LI consideradas como “padrão”, ou seja, conforme a RP e o GAE. É relevante lembrar aqui que esses índices foram gerados após a classificação dos desempenhos orais resultante do procedimento de triangulação dos dados.

É possível observar, no referido quadro, que o aumento nos níveis percentuais referentes à produção dos sons /θ/ e [t] é proporcional à progressão dos níveis de proficiência. Em outras palavras, quanto mais alto o nível de proficiência, maior o controle na articulação desses segmentos. Embora as porcentagens referentes ao som /ð/ não possuam caráter progressivo – o que pode ser atribuído à decisão de excluir as *function words* curtas nesta investigação, cuja justificativa encontra-se na subseção 3.2.3 desta dissertação –, constata-se uma considerável diferença dos seus índices de produção entre as faixas 4 e 1, o que comprova a existência de um elevado controle na articulação desse segmento entre os falantes cujos desempenhos orais foram alocados na faixa 4.

Nesse seguimento, os números presentes no quadro 20 corroboram a existência de um maior nível de controle na articulação de sons complexos da língua-alvo entre os falantes cujos desempenhos orais foram alocados na faixa 4.

Interessantemente, a diferença sutil entre as porcentagens de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] entre as faixas 3 e 2 se alinham à caracterização dos desempenhos orais nas faixas equivalentes disponibilizadas pelo CEFR e pelo *Cambridge Assessment English* (vide seção 4.5 desta dissertação) – a saber, níveis B2 e B1 – segundo as quais há uma diferença pouco significativa no controle fonológico dos desempenhos orais pertencentes aos referidos níveis de proficiência.

Acredita-se ainda que esses índices percentuais corroboram, de modo geral, o caráter progressivo dos dados que qualificam os critérios “desvios na produção de vogais e consoantes” e “desvios de tonicidade nas palavras” na proposta de aprimoramento para as faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL, apresentada na resposta à segunda

pergunta de pesquisa norteadora desta investigação, tendo em vista que os referidos critérios são, do mesmo modo, elucidativos do nível de controle fonológico dos (futuros) professores de LI cujas falas foram avaliadas neste estudo.

Em síntese, a análise dos critérios de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɹ] em falas de (futuros) professores de LI conduzida nesta investigação contribui para o aprimoramento das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a) na medida em que é elucidativa do grau de controle de sons complexos da LI em cada nível de proficiência, além de atestar a confiabilidade dos dados obtidos nesta investigação, referentes aos critérios de avaliação do referido aspecto.

Todavia, é importante salientar, novamente, que as substituições realizadas aos segmentos em questão não configuram desvios de pronúncia, uma vez que são recorrentes em variantes da LI e não ocasionam danos à inteligibilidade, conforme a fundamentação teórica apresentada nas seções 2.8, 2.9, 2.10 e 2.13 desta dissertação. Desse modo, os índices percentuais relacionados à sua produção conforme a forma padrão são considerados nesta resposta a título de corroboração da descrição das características dos desempenhos orais em cada nível de proficiência.

- 2) Como se caracterizaria uma proposta de (re)delimitação dos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL, resultante da avaliação de desempenhos orais de (futuros) professores de LI?

Por meio da avaliação de 53 amostras de desempenho oral de (futuros) professores de LI provenientes de dois *corpora* – a saber, 29 gravações do teste oral do EPPL e 24 gravações de aulas de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira, nas quais os licenciandos apresentam seminários na língua-alvo – conduziu-se uma análise da relevância dos critérios propostos por Oliveira (2021a) para a delimitação das faixas de proficiência analíticas utilizadas para a avaliação do aspecto “pronúncia” no teste oral do EPPL. As constatações alcançadas por esta pesquisadora acerca desta questão foram corroboradas e enriquecidas pelas contribuições de quatro especialistas em avaliação de LEs, que gentilmente concordaram em emitir os seus pareceres em relação à avaliação dos desempenhos orais pertencentes ao segundo *corpus* supracitado, bem como em relação às suas percepções sobre as faixas de proficiência elaboradas por Oliveira (2021a).

Por conseguinte, o exame da relevância dos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” nos permitiu alcançar as seguintes conclusões no tocante à sugestão de aprimoramentos para as suas faixas de proficiência:

- A necessidade de que os critérios sejam dispostos de forma homogênea nas faixas de proficiência, isto é, de que todas as faixas contenham os mesmos critérios;
- A apresentação dos descritores em formato de progressão, com o intuito de facilitar a diferenciação entre os níveis de proficiência;
- A disponibilização das definições dos critérios avaliativos;
- A disponibilização de exemplos dos aspectos qualitativos salientes em cada nível de proficiência;
- A adição de um descritor sobre a extensão em que um desempenho oral é inteligível no âmbito de cada faixa de proficiência;
- A adição de um descritor acerca do controle na articulação de sons complexos da LI;
- A disponibilização de uma descrição quantitativa que possa orientar os examinadores em relação à interpretação dos advérbios de caráter impreciso que se encontram presentes nos descritores. É pertinente esclarecer que não seria viável disponibilizar esta indicação quantitativa proporcionalmente ao tempo de duração das gravações, uma vez que quantidades semelhantes de desvios foram detectadas em amostras que possuem durações distintas e que receberam as mesmas classificações. Ademais, conforme mencionado na subseção 3.2.2 desta dissertação, a delimitação temporal (trinta minutos) sob a qual realizou-se, em um primeiro momento, o recorte das amostras pertencentes ao segundo *corpus* analisado nesta investigação – a saber, as apresentações de seminários na LI por alunos de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública paulista – não abrange somente a fala dos licenciandos que conduzem as apresentações. Diante disso, estipulou-se uma quantidade de linhas (entre 210 e 250) para a padronização do recorte das amostras de desempenho oral em questão. Nos apêndices A e B, são disponibilizadas informações sobre a duração/delimitação das amostras de desempenho oral analisadas nesta investigação, enquanto nos apêndices F e G encontram-se os dados quantitativos gerados durante o procedimento de classificação desses desempenhos.

Frente ao exposto, apresentam-se a seguir, nos quadros 21 e 22, respectivamente, uma proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL, e a proposição de um documento complementar a ser utilizado pelos examinadores para a interpretação das faixas propostas.

Quadro 21: Proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL:

4	1. Apresenta fala inteligível e compreensível em toda a sua extensão. 2. Utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado. 3. Desvios na produção de vogais e consoantes são raros. 4. Os desvios de tonicidade nas palavras são praticamente inexistentes. 5. Desvios na produção de vogais e consoantes não são observados em concomitância a desvios de tonicidade nas palavras. 6. Demonstra controle satisfatório na articulação de sons complexos da língua-alvo.
3	1. Apresenta fala inteligível e compreensível em toda a sua extensão. 2. Não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado. 3. Desvios na produção de vogais e consoantes são raros. 4. Raramente apresenta desvios de tonicidade nas palavras. 5. Desvios na produção de vogais e consoantes não são observados em concomitância a desvios de tonicidade nas palavras. 6. Demonstra controle moderado na articulação de sons complexos da língua-alvo.
2	1. Apresenta fala ocasionalmente ininteligível e incompreensível. 2. Não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado. 3. Geralmente apresenta desvios na produção de vogais e consoantes. 4. Ocasionalmente comete desvios de tonicidade nas palavras. 5. Desvios na produção de vogais e consoantes são observados em concomitância a desvios de tonicidade nas palavras. 6. Demonstra controle razoável na articulação de sons complexos da língua-alvo.
1	1. Apresenta fala ininteligível e incompreensível na maior parte dos enunciados. 2. Não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado. 3. Frequentemente apresenta desvios na produção de vogais e consoantes. 4. Frequentemente apresenta desvios de tonicidade nas palavras. 5. Desvios na produção de vogais e consoantes são observados em concomitância a desvios de tonicidade nas palavras. 6. Demonstra pouco controle na articulação de sons complexos da língua-alvo.

Fonte: A autora.

Quadro 22: Proposição de um guia para a interpretação das faixas de proficiência

Este guia visa disponibilizar informações que auxiliem os avaliadores dos desempenhos orais de candidatos ao EPPL na interpretação das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia”. Para este fim, são apresentados os conceitos acerca dos critérios de avaliação do referido aspecto, assim como os elementos qualitativos e quantitativos que caracterizam os desempenhos orais em cada nível de proficiência.

Definições e Orientações para Examinadores	
Conceitos	- Entoação: o emprego da proeminência nas palavras para as quais se deseja atrair a atenção do ouvinte por meio do prolongamento das sílabas tônicas, assim como pelo aumento do volume sonoro (OLIVEIRA, 2021 apud FULCHER, 2014). - Tonicidade nas palavras: a indicação do acento primário na palavra, por meio de um “pulso torácico reforçado” (CRISTÓFARO-SILVA, 2011). “A vogal em sílaba tônica é percebida como mais forte, tendo duração mais longa do que as sílabas não acentuadas” (CRISTÓFARO-SILVA, 2011, p. 211). - Produção de vogais e consoantes: considera-se inteligível a produção de segmentos que são identificados pelo ouvinte como pertencentes à LI (OLIVEIRA, 2021 apud THOMSON, 2018). - Sons complexos da língua-alvo: /θ/, /ð/ e [ɬ] O nível de controle desses sons está relacionado à frequência com que os candidatos os substituem por formas de pronúncia mais simples. Todavia, sugere-se que as substituições de /θ/, /ð/ e [ɬ] por /f/ ou /t/, /d/ e [w], respectivamente, não sejam vistas como desvios segmentais (descritor 3), uma vez que são recorrentes em variantes da LI (JOHNSON; BRITAIN, 2007; CRYSTAL, 2008; BLEVINS, 2006; GREEN, 2008; DURIAN, 2008) e não comprometem a inteligibilidade (JENKINS, 2000). - Inteligibilidade – “a medida em que um enunciado de um falante é realmente compreendido por um ouvinte” (MUNRO; DERWING, 1995, p. 76). - Compreensibilidade - “a estimativa de dificuldade que um ouvinte possa ter para compreender um enunciado” (DERWING; MUNRO, 1997 apud MUNRO; DERWING; MORTON, 2006, p. 112). (Em outras palavras, a noção de inteligibilidade está relacionada à identificação de palavras e à compreensão da mensagem nos níveis lexical, intencional (pragmático) ou de significados, enquanto a compreensibilidade se refere ao esforço cognitivo que é exigido do ouvinte para o seu processamento [LEVIS, 2018]).
Orientação para escuta	De modo que a percepção de aspectos específicos da produção oral seja acurada e confiável, recomenda-se que os desempenhos orais sejam ouvidos pelos avaliadores por, no mínimo, três vezes.
4	Indicação quantitativa: - Não comete mais que 06 desvios segmentais. - Não comete mais que 01 desvio de tonicidade nas palavras. Aspectos qualitativos: - Apesar de refletirem influências da língua materna, os desvios segmentais não interferem na inteligibilidade e são (quase) imperceptíveis, como nos exemplos a seguir: <i>Occidental:</i> [ɑθsə'dentəl] em vez de [ˌaksə'dentəl] <i>Chose:</i> ['fɔz] em vez de ['ʃɔz]

	<i>Observed:</i> [əb'sɜːvd] em vez de [əb'zɜːvd] O artigo definido “<i>the</i>” é pronunciado como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais e como /ðə/ antes de palavras que se iniciam com consoantes.
3	Indicação quantitativa: - Não comete mais que 06 desvios segmentais. - Não comete mais que 04 desvios de tonicidade nas palavras. Aspectos qualitativos: - Os desvios segmentais refletem influências da língua materna. Embora sejam perceptíveis, não causam grandes danos à inteligibilidade, tais como: <i>Studied:</i> ['stʌdiəd] em vez de ['stʌdid] <i>Culture:</i> ['kʌltʃə] em vez de [kʌltʃə]
2	Indicação quantitativa: - Comete até 15 desvios segmentais. - Comete até 06 desvios de tonicidade nas palavras. Aspectos qualitativos: - Os desvios segmentais possuem características comuns aos desvios dessa natureza das faixas superiores e da faixa inferior (com exceção da realização da epêntese /i/ no final de palavras que terminam com sons consonantais).
1	Indicação quantitativa: - Comete mais de 15 desvios segmentais. - Comete até 12 desvios de tonicidade nas palavras. Aspectos qualitativos: - Os desvios segmentais refletem influências da língua materna e o desconhecimento acerca da pronúncia dos segmentos em determinadas palavras, causando, portanto, danos significativos à inteligibilidade. Exemplos: <i>Mountain:</i> ['mɒntən] em vez de ['maʊntən] <i>Since:</i> ['saɪns] em vez de ['sɪns] <i>Coffee:</i> ['kɒfɪ] em vez de ['kafi] - A realização de epêntese /i/ no final de palavras que terminam com sons consonantais pode ser frequente, como por exemplo, na pronúncia da palavra <i>food</i> como ['fudi] em vez de ['fud]. - Influências da língua materna são também observadas em aspectos prosódicos, tal como na utilização de “é” ['e:] como pausa preenchida.

Fonte: A autora.

4.8 O capítulo em resumo

Neste capítulo, foram apresentados os resultados da análise dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [t]. Primeiramente, esses resultados foram apresentados no âmbito de cada *corpus* de amostras de desempenho oral, a saber, gravações do teste oral do EPPL e gravações de aulas de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras, nas quais os licenciandos apresentam seminários na língua-alvo. Em seguida, foram disponibilizados, como resultado da combinação dos dados de ambos os *corpora*, os dados acerca da produção global dos referidos sons.

Além dos resultados referentes à produção dos sons /θ/, /ð/ e [t], foram apresentados os dados oriundos da análise de outros aspectos das falas dos (futuros) professores de LI, a saber, a entoação para destacar elementos importantes no enunciado, desvios na produção de vogais e consoantes e desvios de tonicidade nas palavras, aspectos esses que compõem os critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” nas faixas de proficiência analíticas (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL.

Os dados gerados nesta investigação viabilizaram a condução do procedimento de triangulação, o qual possibilitou a classificação dos desempenhos em satisfatórios e insatisfatórios, bem como as suas respectivas subclassificações em “satisfatórios superiores”, “satisfatórios inferiores”, “insatisfatórios superiores” e “insatisfatórios inferiores”. Esse procedimento permitiu a análise da produção dos sons /θ/, /ð/ e [t] e a delimitação das características das falas dos (futuros) professores de LI no âmbito de cada uma dessas categorias e, conseqüentemente, a elaboração de um quadro com considerações preliminares para o aprimoramento dos descritores das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021a) do teste oral do EPPL.

A título de complementação e de ratificação das constatações alcançadas por meio da triangulação, foram solicitados os pareceres de experientes especialistas em avaliação de LEs com relação à classificação das amostras de desempenho oral pertencentes ao segundo *corpus* analisado nesta investigação – as apresentações de seminários por licenciandos em Letras em uma disciplina de LI da grade curricular de uma universidade pública brasileira. As classificações atribuídas pelos especialistas aos desempenhos em questão, por meio da utilização das faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a), foram comparadas às classificações atribuídas por esta pesquisadora por meio da condução de uma análise qualitativa.

Também foi realizada, neste capítulo, uma comparação entre os critérios presentes nos descritores das faixas analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLE (OLIVEIRA, 2021a) e os critérios que caracterizam os aspectos correspondentes no CEFR e nas faixas utilizadas para a avaliação dos desempenhos orais nos exames de proficiência geral da LI do *Cambridge Assessment English*.

A interpretação dos dados obtidos por meio da aplicação de um questionário a sete professores de LI caracteriza o penúltimo tópico sobre o qual se discorreu neste capítulo. Com esse questionário, pretendeu-se analisar as percepções dos professores sobre a pronúncia e o ensino dos sons /θ/, /ð/ e [t].

Por fim, apresentou-se a conclusão desta investigação por meio da apresentação das respostas às duas perguntas de pesquisa que a orientaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dedicou-se à avaliação de cinquenta e três desempenhos orais de professores de LI pré-serviço e em exercício provenientes de dois *corpora*, a saber, vinte e nove gravações do teste oral do EPPL e vinte e quatro gravações de apresentações de seminários de alunos de uma disciplina de LI que cursavam o último ano de um curso de Licenciatura em Letras em uma universidade pública brasileira. A análise conduzida nesse material consistiu na investigação dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ʃ], assim como nos aspectos das falas que correspondem aos critérios de avaliação do aspecto “pronúncia” nas faixas de proficiência analíticas do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a) – o emprego da entoação para destacar elementos importantes no enunciado, o emprego da tonicidade nas palavras, e a produção de vogais e consoantes.

Pretendeu-se, portanto, contribuir com aprimoramentos para os descritores das referidas faixas de proficiência por meio da análise da relevância dos critérios avaliativos propostos por Oliveira (2021a), assim como pela investigação dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ʃ].

A condução desta investigação fundamenta-se nos encaminhamentos a estudos futuros sugeridos por Oliveira (2021a) ao concluir o seu trabalho. Segundo o pesquisador, os critérios propostos no seu trabalho para a delimitação das faixas de proficiência careciam de validação e, portanto, necessitariam de ser posteriormente avaliados quanto à sua relevância. Por conseguinte, optou-se por utilizar, neste estudo, um *corpus* mais extenso em comparação com o *corpus* utilizado por Oliveira (2021a), tanto em relação à quantidade quanto em relação ao tempo de duração das amostras de desempenho oral.

Após a transcrição e a análise das amostras de desempenho oral, no *software Phon*, os dados obtidos em ambos os *corpora* foram triangulados às faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a). A partir desse procedimento, os desempenhos orais foram classificados em duas categorias (“desempenhos satisfatórios” e “desempenhos insatisfatórios”) e, em seguida, em quatro subcategorias correspondentes à cada faixa de proficiência (“satisfatórios superiores – faixa 4”; “satisfatórios inferiores – faixa 3”; “insatisfatórios superiores – faixa 2”; “insatisfatórios inferiores – faixa 1”). Dessa maneira, obteve-se a caracterização dos aspectos da pronúncia típicos dos desempenhos de cada faixa de proficiência, o que viabilizou a elaboração de um quadro contendo considerações preliminares para o aprimoramento das faixas de proficiência supracitadas.

Visando a obtenção de dados que corroborassem e complementassem as constatações obtidas por meio do procedimento supramencionado de triangulação dos dados, solicitou-se o

auxílio de quatro experientes especialistas em avaliação de LEs. A esses profissionais, solicitou-se que fosse conduzida somente a avaliação dos desempenhos orais pertencentes ao segundo *corpus* desta investigação – isto é, das vinte e quatro gravações de apresentações de seminários de licenciandos em Letras em uma disciplina de LI da grade curricular de uma universidade pública paulista –, uma vez que as amostras do primeiro *corpus* haviam sido anteriormente avaliadas por outros especialistas no trabalho de Oliveira (2021a). Isto posto, as classificações atribuídas por esses especialistas foram comparadas às classificações atribuídas por esta pesquisadora aos desempenhos orais supramencionados, procedimento este que configurou a triangulação de pareceres de diferentes avaliadores. A interpretação dos dados obtidos nessa etapa ratifica as constatações alcançadas previamente por esta pesquisadora, visto que consistem em três ocorrências de discordâncias e em vinte e uma ocorrências de concordâncias – especificamente, dezoito ocorrências de concordâncias totais e três ocorrências de concordâncias parciais. À interpretação do critério “entoação” e do advérbio “frequentes”, considerados de caráter ambíguo pelos avaliadores, podem ser atribuídos os casos de concordâncias parciais e os casos de discordâncias. Com relação a estes, verificou-se também que elementos relacionados ao aspecto “fluência” interferiram no julgamento dos especialistas em avaliação.

Logo, ambos os procedimentos de triangulação conduzidos nesta investigação – a triangulação dos dados e a triangulação de pareceres de diferentes avaliadores – permitiram o exame da relevância dos critérios de avaliação propostos por Oliveira (2021a) no âmbito de cada faixa de proficiência do aspecto “pronúncia”. Visando um enriquecimento acerca dessas considerações, as quais ocasionariam o desenvolvimento de uma proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência do referido aspecto, recorreu-se a uma comparação entre os critérios estabelecidos por Oliveira (2021a) para a avaliação do aspecto “pronúncia” e os critérios de avaliação dos aspectos “controle fonológico” e “pronúncia” do CEFR e das faixas utilizadas para a avaliação dos desempenhos orais nos exames do *Cambridge Assessment English*, respectivamente.

Os índices percentuais referentes aos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] foram primeiramente calculados no âmbito de cada *corpus* de amostras de desempenho oral e, em seguida, no âmbito de cada faixa de proficiência segundo as classificações atribuídas aos desempenhos orais por esta pesquisadora durante o procedimento de triangulação dos dados. Os resultados da investigação dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] revelam que há uma tendência entre os falantes brasileiros de LI em substituí-los por [f] ou [t], [d] e [w], respectivamente, evidências essas que vão ao encontro das conclusões alcançadas

anteriormente por outros pesquisadores. Os índices percentuais relativos aos padrões de produção da fricativa interdental desvozeada /θ/ e da consoante lateral velarizada [ɬ] demonstram que as realizações de substituições a estes segmentos se tornam mais frequentes à medida que os níveis de proficiência decrescem. As porcentagens concernentes à produção da fricativa interdental vozeada /ð/, embora não apresentem esse caráter progressivo – o que pode ser atribuído ao descarte de *function words* curtas durante o processo de reconhecimento desse som –, ilustram uma diferença significativa em relação aos padrões de produção desse segmento entre as faixas 4 e 1.

Nesse seguimento, o exame dos padrões de produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] se mostrou relevante nesta investigação na medida em que certificou a existência de um nível de controle fonológico progressivo, isto é, proporcional à ascendência das faixas de proficiência, o que se alinha à descrição dos níveis de proficiência no CEFR. Os seus resultados corroboram, portanto, a caracterização dos desempenhos orais no âmbito de cada nível de proficiência, além de terem ocasionado a elaboração de um descritor acerca do nível de controle na articulação de sons complexos para a proposta de aprimoramentos elaborada para as faixas de proficiência.

Este estudo ainda contou com a aplicação de um questionário a sete professores de LI, o qual objetivou investigar as suas percepções acerca dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ]. Os dados obtidos indicam que os respondentes possuem conhecimento suficiente, porém limitado, no tocante à articulação dos segmentos /θ/ e /ð/, e conhecimento escasso em relação ao som [ɬ]. Embora possuam, portanto, certo conhecimento sobre a pronúncia dos segmentos focalizados neste estudo, os respondentes, em sua maioria, não manifestam grande preocupação em relação à sua pronúncia de acordo com a forma padrão, uma vez que privilegiam a inteligibilidade e reconhecem a importância de promover a valorização da heterogeneidade da pronúncia da LI.

Logo, o questionário se mostrou válido para que os objetivos deste trabalho fossem atingidos de tal modo que forneceu dados comprobatórios da visão de professores de LI sobre a complexidade de articulação dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ]. Outra importante contribuição dessa fonte de dados está relacionada à sugestão do critério “inteligibilidade” na elaboração da proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL (OLIVEIRA, 2021a). A apreciação desta perspectiva por parte dos respondentes está em consonância tanto com os comentários tecidos pelos especialistas em avaliação quanto com a descrição dos desempenhos orais nas faixas de proficiência disponibilizadas pelo CEFR e pelo *Cambridge Assessment English*. Em síntese, os dados obtidos por meio do questionário revelaram-se úteis nesta investigação na medida em que complementaram as reflexões que ocasionaram a sugestão de novos descritores para as faixas de proficiência supramencionadas.

O percurso de geração e de análise de dados descrito nesta seção culminou numa proposta de reformulação das faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL, assim como em um guia que venha a auxiliar os examinadores na interpretação dessas novas faixas, por meio da disponibilização de informações complementares – tais como a terminologia relacionada aos critérios avaliativos propostos, bem como elementos qualitativos e quantitativos que caracterizam os desempenhos orais no âmbito de cada nível de proficiência.

Contudo, é pertinente discorrer sobre as limitações deste estudo. O primeiro tipo de limitações se refere aos instrumentos e à metodologia empregados na investigação conduzida. Conforme mencionado na seção 4.6 desta dissertação, o baixo número de respondentes do questionário nos impede de generalizar os seus resultados. Outrossim, acredita-se que a este motivo pode ser atribuído o caráter restrito das contribuições desse instrumento de geração de dados.

A discordância entre esta pesquisadora e os especialistas em avaliação em relação à classificação final de três desempenhos orais, por sua vez, pode ser mencionada como uma limitação metodológica. Essa discrepância pode ser atribuída ao fato de que a avaliação dos desempenhos orais conduzida por esta pesquisadora se fundamentou tanto nos seus aspectos quantitativos quanto nos seus aspectos qualitativos, ao passo que a análise conduzida pelos especialistas foi essencialmente qualitativa.

Outro tipo de limitações relaciona-se aos resultados deste estudo, isto é, à proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL. A descrição da entoação pode ser citada como o primeiro elemento dessa categoria. O curto tempo disponível para a condução desta investigação, aliado aos objetivos pré-estabelecidos, inviabilizaram a análise desse critério em toda a sua complexidade. Por conseguinte, o critério em questão se encontra descrito nas faixas de proficiência (re)elaboradas apenas como dispositivo de destaque, ou seja, do mesmo modo como é descrito nas faixas originalmente elaboradas por Oliveira (2021a). Acredita-se, porém, que a descrição minuciosa dos padrões de entoação poderia contribuir para uma melhor distinção entre os níveis de proficiência.

Outra limitação relacionada aos resultados deste estudo diz respeito ao descritor 6, sobre o nível de articulação de sons complexos da língua-alvo. Esse descritor foi elaborado com a finalidade de que as substituições aos sons /θ/, /ð/ e [ʃ] por /f/ ou /t/, /d/ e [w], respectivamente, não sejam consideradas pelos avaliadores como desvios segmentais (vide seções 2.8, 2.9, 2.10 e 2.13 desta dissertação) ao conduzirem a análise quantitativa dos desvios segmentais referente ao descritor 3. Além disso, reconhece-se que a pouca variação na produção dos referidos segmentos pode ser um critério útil para a corroboração do alto nível de proficiência de um

candidato, tendo em vista que são os segmentos da LI cujas articulações são consideradas as mais complexas para os brasileiros. Entretanto, reconhece-se que o descritor 6 é apresentado de maneira pouco precisa, e que o reconhecimento dos padrões de produção dos sons em questão pode não ser possível caso as gravações não possuam qualidade de áudio satisfatória. Apesar dessas considerações, acredita-se que seja útil a presença desse descritor na proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLÉ elaborada nesta investigação, uma vez que esta consiste, de certo modo, na reprodução dos procedimentos realizados por esta pesquisadora.

Diante disso, cabe aqui um esclarecimento em razão da antecipação de uma insegurança que possa vir a surgir entre os avaliadores do EPPLÉ. Trata-se de uma possível dúvida concernente aos procedimentos a serem por eles conduzidos para o reconhecimento da produção de segmentos e do emprego da tonicidade a nível lexical, em comparação ao método empregado por esta pesquisadora, uma vez que a análise das amostras de desempenho oral foi conduzida nesta investigação a partir da utilização de um *software*. É importante ressaltar que o reconhecimento da produção dos referidos aspectos em falas de (futuros) professores de LI não foi feito *pelo software*, mas sim de maneira exclusivamente auditiva *no software* (vide subseção 3.2.3 desta dissertação). De outro modo, o *software* foi utilizado apenas como um instrumento cujas funcionalidades (como o IPA em formato de teclado) permitiram a descrição do que foi constatado pelo ouvido humano.

Perante as limitações elencadas, sugere-se que estudos futuros se dediquem ao exame minucioso do emprego da entoação em falas de (futuros) professores de LI com a finalidade de estabelecer os aspectos específicos desse critério aos quais os examinadores do EPPLÉ devem se atentar durante a avaliação dos desempenhos orais. Ademais, recomenda-se que a confiabilidade das faixas de proficiência reelaboradas nesta investigação seja futuramente aferida por meio de uma nova solicitação de pareceres de especialistas em avaliação.

Por fim, diante das tendências atuais que norteiam o ensino da LI, deve-se destacar a possível contribuição deste trabalho para a área de formação de professores. Ao situar o ensino da LI na perspectiva ILF, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) prioriza a noção de inteligibilidade em detrimento de “aspectos relativos à ‘correção’ e à ‘precisão’” (BRASIL, 2018, p. 242), baseados na RP e no GAE, as variantes da LI vistas como “padrão”. Esse rompimento com o ensino da LI baseado em um “falante nativo ideal” suscita reflexões sobre a heterogeneidade do idioma entre os seus próprios falantes nativos. Nesse sentido, o documento defende que as variantes da LI menos privilegiadas não sejam tratadas como exceções, propondo que o professor elabore “repertórios linguístico-discursivos da língua

inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país” (BRASIL, 2018, p. 246).

Conforme os subsídios teóricos apresentados nas seções 2.8, 2.9 e 2.10 desta dissertação, é possível afirmar que a variação na pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [t] é um dos aspectos mais salientes que caracterizam a heterogeneidade da pronúncia LI. Interessantemente, as substituições realizadas a esses segmentos pelos falantes cujos desempenhos orais foram analisados nesta investigação são recorrentes em variantes da LI. Contudo, considerando que a perspectiva ILF implica na necessidade de maiores requisitos para que os professores de LI exerçam a sua função com excelência – pois entende-se que esses professores devem capacitar os seus alunos a se comunicarem tanto com falantes nativos quanto com falantes não nativos da LI –, acredita-se que não se faz menos necessário o seu conhecimento acerca da produção dos segmentos /θ/, /ð/ e [t] nas variantes da LI consideradas como “padrão”.

Desse modo, espera-se que as considerações sob as quais propõem-se aprimoramentos para os critérios de avaliação da pronúncia nas faixas de proficiência analíticas do EPPLLE suscitem reflexões sobre melhorias na formação fonológica do professor de LI no contexto brasileiro, especialmente no que concerne a importância do conhecimento dos aspectos fonológicos da língua, uma vez que o professor de LI é, na maioria vezes, a única fonte de insumo (oral) acessível aos alunos (CONSOLO; BORGES-ALMEIDA, 2011). Sugere-se, portanto, que a fonética articulatória seja focalizada nos cursos de Letras, porém tendo em vista a perspectiva da inteligibilidade e a heterogeneidade da pronúncia da LI. Ademais, propõe-se que estudos futuros analisem a possibilidade de se elaborar uma tarefa para o EPPLLE que focalize a avaliação de conhecimentos da pronúncia, objetivando, assim, um impacto positivo nos cursos de formação de professores de LI.

Concluindo, uma proposta de aprimoramentos para as faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLLE foi elaborada neste estudo como produto da avaliação de desempenhos orais de (futuros) professores de LI. Entretanto, este trabalho contou com algumas limitações relacionadas não somente ao percurso metodológico e ao curto tempo disponível para a sua execução, mas também à dificuldade de se “definir critérios de avaliação objetivos para a distinção de níveis de proficiência e, ao mesmo tempo, manter princípios que sejam amplamente aceitos no tocante à priorização da inteligibilidade [...]” (KANG; KERMAD, 2018, p. 511)⁴³.

⁴³ No original: “[...] to define objective rating criteria to distinguish proficiency levels [...], yet still maintain widely accepted principles that prioritize intelligibility [...]” (KANG; KERMAD, 2018, p. 511).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina?: A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, p. 77-85, 1992.

ARCHIBALD, J. **Second language phonology**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

ASH, S. **The vocalization of /l/ in Philadelphia**. Doctoral dissertation, University of Philadelphia, 1982.

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAFFI BONVINO, M. A. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa**. Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo. 2010. 366f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos – Área de Concentração: Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2010.

BAMGBOSE, A. Torn between the norms: innovations in world Englishes. **World Englishes**, v. 17, n. 1, p. 331-339, 1998.

BARATIERI, J. P. **Production of /l/ in the English coda by Brazilian EFL learners: an acoustic-articulatory analysis**. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosana Denise Koerich. Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosane Silveira. 2006. 175f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Centro de Comunicação e Expressão – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BETTONI, M. RIZZI, P. Compreensibilidade e percepções de brasileiros sobre o estudo da pronúncia do inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 363-390, jan/abr 2020.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, New York, v. 21, p. 5-31, 2009.

BLEVINS, J. New perspectives on English sound patterns: “natural” and “unnatural” in evolutionary phonology. **Journal of English Linguistics**, Bellingham, v. 34, n. 1, p. 6-25, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BRAZIL, D. **The communicative value of intonation in English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BROWN, A. Functional load and the teaching of pronunciation. **Tesol Quarterly**, Washington, DC, v. 22, n. 1, p. 35-59, 1988.

BROWN, G. Practical phonetics and phonology. *In*: ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. P. (ed.). **Course in applied linguistics: techniques in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1974, v. 3.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CAGLIARI, L.C. **Elementos de Fonética do Português Brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

CAMBRIDGE ENGLISH: C1 ADVANCED. **Handbook for Teachers**. Cambridge: Cambridge Assessment English, 2021.

CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT: **Qualifications and tests for every learner**. Cambridge: Cambridge Assessment English, 2022. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>. Acesso em: 22 out. 2022.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARR, P. **English phonetics and phonology**: an introduction. 2nd edition. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.

CARR, P. **A glossary of phonology**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2008.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1965.

CIALDINI, M. M. Uma análise da produção do som [h] em falas de licenciandos em Letras: implicações para o teste oral do EPPLE e para a proficiência oral do professor língua inglesa no contexto brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 13., 2022, Fortaleza. **Anais[...]** Fortaleza: UECE. No prelo.

CLAPHAM, C. Assessment and testing. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 20, p. 147-161, 2000.

COLLISCHONN, G.; QUEDNAU, L. As laterais variáveis na região sul. *In*: BISOL, L. & COLLISCHONN, G. (org.). **Português do sul do Brasil**: variação fonológica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 152-184.

COLOMBO, C. S. **Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira**: Uma Proposta de Abordagem Avaliativa em um Exame para Professores de Línguas com base em Métodos de Estruturação de Problemas e em Métodos Multicritério de Análise da Decisão. Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo. 2019. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto/SP, 2019.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' oral proficiency: on the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil. *In*: CONSOLO, D. A. *et al* (org.).

Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. Campinas: Pontes Editoras, 2017. p. 59-71.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' oral proficiency: on the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 18., 2008, Fortaleza. **Anais[...]** Fortaleza: UECE, 2008.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. *In*: CONSOLO, D.A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (org.).

Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 165-178.

CONSOLO, D. A. Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 121-141, 2018.

CONSOLO, D. A.; BORGES-ALMEIDA, V. Testing oral proficiency: what does pronunciation tell us? **Ilha do Desterro**, n. 60, p. 247-275, 2011.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, p. 63-87, 2014.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages:** Learning, teaching, assessment: Companion Volume. Strasbourg, Council of Europe, 2020.

COUNCIL OF EUROPE. **Historical overview of the development of the CEFR.**

Strasbourg, Council of Europe, 2022. Disponível em:

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/history>.

Acesso em 27 jan. 23.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Dicionário de Fonética e Fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 1998.

CRISTÓFARO-SILVA, T. Fonética e Fonologia: Perspectivas Complementares. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 3, p. 25-40, jun. 2006.

CRYSTAL, D. **Academic English:** Prof. David Crystal on standard vs. non-standard English. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=hGg-2MQVReQ&app=desktop>. Acesso em: 18 set. 2022.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopaedia of the English Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CRYSTAL, D. **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**. 6th ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUNNINGHAM, J. **How To Pronounce The L Sound: Light L Vs. Dark L**. San Diego: San Diego Voice and Accent, 2019. Disponível em:
<https://sandiegovoiceandaccent.com/videos/how-to-pronounce-the-l-sound-light-l-vs-dark-l>. Acesso em 22 set. 2022.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DENZIN; N. K; LINCOLN; Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERWING, T. M.; MUNRO, J. J.; WIEBE, G. Pronunciation instruction for “fossilized” learners: Can it help? **Applied Language Learning**, Amsterdam, v. 8, p. 217–235, 1997.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUFF, P. **Case study research in Applied Linguistics**. New York: Taylor & Frances Group, 2008.

DURIAN, D. The vocalization of /l/ in urban blue collar Columbus, OH African American Vernacular English: a quantitative sociophonetic analysis. **OSU WPL Archive**, Columbus, v. 58, p. 30-51, 2008.

ECKMAN, F. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. **Language Learning**, Ann Arbor, v. 27, n. 2, p. 315-330, 1977.

ECKMAN, F. The Structural Conformity Hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. **Studies in Second Language Acquisition**, Bloomington, v. 13, p. 23-41, 1991

ECKMAN, F. Typological markedness and second language phonology. In: EDWARDS, J. G. H.; ZAMPINI, M. L (ed.). **Phonology and Second Language Acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 95-115.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? **Language Testing**, London, v. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.

ELDER, C. Performance Testing as benchmark for LOTE teacher education. **Melbourne Papers in Language Testing**, Melbourne, v. 3, p. 1-25, 1994.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010.

FERNANDES, A. M. A avaliação da metalinguagem em um teste de proficiência oral: análise da produção oral de duas professoras de língua inglesa. *In: CONSOLO, D. A. et al. (org.).*

Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 73-94.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research.** Fourth edition. London: Sage Publications Ltd, 2009 [1998].

FRAZER, T. C. An Introduction to the Midwest English. *In: WOLFRAM, W.; WARD, B. (ed.). American Voices: How Dialects Differ from Coast to Coast.* Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 101-105.

FULCHER, G. Some priority areas in oral language testing research. **Language Testing Update**, 15, p. 39-47, 1994.

FULCHER, G. **Testing second language speaking.** New York: Routledge, 2014 [2003].

GINTHER, A. Oral English Proficiency Assessment at Purdue University. *In: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA*, 3., 2015, Brasília. **Caderno de resumos**[...] Brasília: UnB, 2015. p. 21.

GREEN, L. J. **African American English.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

HAHN, L. H. **A realização da lateral /L/ no inglês por falantes do português brasileiro.** Orientadora: Profª Drª Gisela Collischonn. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Teoria e Análise Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HANCOCK, M. **English Pronunciation in Use.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HARDING, L. What do raters need in a pronunciation scale?: The user's view. *In: ISAACS, T.; TROFIMOVICH, P. (ed.). Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives.* Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 12-34.

HEDLUND, G.; ROSE, Y. **Phon 3.1** [Computer Software]. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://phon.ca>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

HICKEY, R. **A dictionary of varieties of English.** Hoboken: John Wiley & Sons, 2014.

HILL, K.; STORCH, N. Analytic rating scales: How diagnostic are they? **Melbourne Papers in Language Testing**, Melbourne, v. 3, n. 1, p. 50-65, 1994.

JAKOBSON, R. **Child Language, Aphasia, and Phonological Universals.** The Hague: Mouton, 1941.

JEKIEL, M. **The evolution of English dental fricatives:** variation and change. Poznań: Adam Mickiewicz University, 2012.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **Tesol Quarterly**, Washington, DC, v. 40, n. 1, p. 157-181, mar. 2006.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, Oxford, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**: New Models, New Norms, New Goals. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JOHANSSON, C. **Received Pronunciation, Estuary English and Cockney English**: a phonologic and sociolinguistic comparison of three British English accents. Bachelor thesis - Halmstad University, Halmstad, 2016.

JOHNSON, W.; BRITAIN, D. J. L-vocalisation as a natural phenomenon: explorations in sociophonology. **Language Sciences**, Tokyo, v. 29, p. 294-315, 2007.

KANG, O; KERMAID, A. Assessment in second language pronunciation. *In*: KANG, O.; THOMSON, R. I.; MURPHY, J. M. (ed.). **The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation**. Oxon: Routledge, 2018. p. 511-526.

KATALIN, B. B. **Beginner's English Dialectology**: an introduction to the accents and dialects of English. Budapest: Ad Librum, 2008.

KERSWILL, P. Dialect levelling and geographical diffusion in British English. *In*: BRITAIN, D.; CHESHIRE, J. (ed.). **Social Dialectology**: In honour of Peter Trudgill. Amsterdam: Benjamins, 2003. p. 223-243.

KOFFI, E. The acoustic phonetics of voiced th in seven varieties of L2-accented English: Focus on intelligibility. *In*: PRONUNCIATION IN SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING CONFERENCE, 7., 2015, Dallas. **Proceedings[...]** Ames: Iowa State University, 2016. p. 130-142.

LABOV, W. *et al.* **A study of the Non-Standard English of Negro and Puerto Rican speakers in New York City**: Phonological and grammatical analysis. New York: Columbia University, 1968. v. 1. (Cooperative Research Report, 3288).

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. **A course in Phonetics**. 6th ed. Wadsworth: Cengage Learning, 2011.

LEITÃO, E. L. C. **Aquisição das fricativas interdentais do Inglês**: uma abordagem via restrições. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LEITE, Y.; CALLOU, D.; MORAES, J. O /l/ em posição de coda silábica confrontando variedades. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA*, 22., 2006, Lisboa. **Actas**[...] Lisboa: APL, 2007. p. 423-430.

LEVIS, J. M. **Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

McNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MACWHINNEY, B. **The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk**. Part 2: The CLAN Program. 3rd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002 [2000].

MADDIESON, I. **Patterns of Sounds**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MAIDMENT, J. A. Estuary English: hybrid or hype? *In: NEW ZEALAND CONFERENCE ON LANGUAGE & SOCIETY*, 4., 1994, Christchurch. **Paper**[...] Christchurch: Lincoln University, 1994.

MARTINS, T. H. B. Subsídios para elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês: foco na consciência de linguagem e aspectos centrais da fala do professor em aulas de língua estrangeira. *In: CONSOLO, D. A. et al. (org.). Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 149-166.

MILLER, F. Prince Harry and George's 'estuary accents' spark fears 'Queen's English going extinct'. **Express**, London, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.express.co.uk/life-style/life/1378019/prince-harry-news-accent-prince-george-queen-elizabeth-ii-royal-family-evg>. Acesso em 12 jun. 2021.

MUGGLESTONE, L. Received Pronunciation. *In: BERGS, A.; BRINTON, L (org). The history of English: varieties of English*. Berlin: Mouton Reader, 2017. p. 151-168.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. **Language Learning**, Ann Arbor, v. 45, p. 73-97, 1995.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. The functional load principle in ESL pronunciation instruction: an exploratory study. **System**, v. 34, p. 520-531, 2006.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M.; MORTON, S. L. The mutual intelligibility of L2 speech. **Studies in Second Language Acquisition**, Bloomington, v. 28, n. 1, p. 111-131, 2006.

NORTH, B. **Scales for rating language performance: Descriptive models, formulation styles, and presentation formats**. Princeton: Educational Testing Service, 2003. (TOEFL Monograph, 24).

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, D. F. Aspectos segmentais e suprasegmentais na avaliação da pronúncia do professor de língua adicional. **Caletroscópio**, Mariana, v. 9, p. 196-217, 2021b.

OLIVEIRA, D. F. **Faixas de Proficiência Analíticas para Avaliação da Língua(gem) Oral do Professor de Língua Estrangeira**. Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo. 2021. 136 f. Mestrado (Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Línguas) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São José do Rio Preto, 2021a.

PAGOTO DE SOUZA, M. O. P. **Produção e percepção das vogais e das fricativas /θ/ e /ð/ da língua inglesa por alunos de um curso de Letras**. Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari. 2012. 170f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

POW, E. M. A formação fonológica do professor e sua identidade profissional: interpretando experiências, garimpando sentidos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 37, p. 27-43, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08647, p. 1- 23, 2021.

REIS, M. S. **The perception and production of the English interdental fricative phonemes by Brazilian EFL learners**. Orientadora: Prof^ª Dr^a Barbara Oughton Baptista. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Inglês e Literatura Correspondente – Língua Inglesa e Linguística Aplicada) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: a practical course**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ROACH, P. **English Phonetics and Phonology: a practical course**. 4th. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ROBINSON, J. **Diverse voices: varieties of English in the UK: Received Pronunciation**. London: British Library, 2019. Disponível em: <https://www.bl.uk/british-accent-and-dialects/themes/received-pronunciation>. Acesso em: 11 dez. 2021

RODRIGUES, J. V. **A emergência da lateral pós-vocálica em inglês-L2 de falantes do português brasileiro**. Orientadora: Profa. Dra. Thais Cristófaros Silva. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ROSE, Y. Using Phon to analyze phonological and speech data: an overview. In: FANGFANG, L.; POLLOCK, K.; GIGG, R. (ed.). **Child Bilingualism and Second Language Learning**. Amsterdam: John Benjamins, 2020. p. 249-274.

ROSE, Y; MACWHINNEY, B. The PhonBank Project: Data and Software-Assisted Methods for the Study of Phonology and Phonological Development. *In*: DURAND, J.; GUT, U; KRISTOFFERSEN, G. (ed.). **The Oxford Handbook of Corpus Phonology**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 380-401.

ROSEWARNE, D. 'Estuary English: tomorrow's RP?'. **The Times Educational Supplement**, London, 19 October, 1984.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, v. 4, p. 115-124, 1999/2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca in the expanding circle: what it isn't. *In*: RUBDY, R; SARACENI, M. (ed.). **English in the world: global rules, global roles**. London: Continuum, 2006.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

SEWELL, A. Pronunciation Assessment in Asia's World City: Implications of a Lingua Franca Approach in Hong Kong. *In*: ISAACS, T.; TROFIMOVICH, P. (ed.). **Second Language Pronunciation Assessment: Interdisciplinary Perspectives**. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 237-255.

SILVA, A. L. B de C. **Uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por oficiais aviadores do Esquadrão de demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira**. Orientadora: Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci. 2016. 278p. Mestrado (Linguística Aplicada: Linguagem e Educação) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016.

SMITH, L.E.; NELSON, C. International intelligibility of English: directions and resources. **World Englishes**, v. 4, n.3, p. 333-342, 1985.

SNELLER, B. Antagonistic contact and inverse affiliation appropriation of /TH/-fronting by white speakers in South Philadelphia. **The University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics**, Philadelphia, v. 20, n. 2, p. 169-178, 2014.

SOUZA, L. B. **[fi:l] ou [fi:w]?: a produção variável da lateral pós-vocálica na aprendizagem do inglês por falantes do português brasileiro**. Orientadora: Profª Drª Gisela Collischonn. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Teoria e Análise Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SPROAT, R.; FUJIMURA, O. Allophonic variation in English /l/ and its implications for phonetic implementation. **Journal of Phonetics**, v. 21, p. 291-311, 1993.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira: que conceito é esse?, **SOLETRAS**, São Gonçalo, ano 4, n. 8, p. 7-17, jul./dez. 2004.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Evidências de validade no teste de compreensão e produção oral no exame de proficiência para professores de língua estrangeira**: EPPL. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP), 2017. Relatório final do projeto de pesquisa de pós-doutorado.

THOMSON, R. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. *In*: KANG, O.; GINTHER, A (ed.). **Assessment in Second Language Pronunciation**. New York: Routledge. 2018. p. 11-29.

TREVISOL, J. R. **The production of the English interdental fricatives by Brazilian former and future EFL teachers**. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Barbara Oughton Baptista. Coorientadora: Prof^ª. Dra^a. Denise Cristina Kluge. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRUBETZKOY, N. **Principles of Phonology**. Paris: Klincksieck, 1939.

UNDERHILL, A. **Sound Foundations: Living Phonology**. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 1994. (The Teacher Development Series).

UPSHUR, J. A.; TURNER, C. E. Constructing rating scales for second language tests. **ELT Journal**, v. 49, n. 1, p. 3-12, 1995.

WELLS, J. **Accents of English 2: The British Isles**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

WELLS, J. C. The Cockneyfication of RP? *In*: MELCHERS, G.; JOHANNESSON, N. (ed.). **Nonstandard varieties of language: Papers from the Stockholm Symposium, 11-13 April 1991**. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1991.

WELLS, J. C. What is Estuary English? *In*: WELLS, J. C. **English Teaching Professional**. Shoreham-by-Sea: [s. n.], 1997. p. 1-3.

WHITE, D.; GANANATHAN, R., MOK, P. Teaching dark /l/ with ultrasound technology. *In*: O'BRIEN, M.; LEVIS, J. (ed.). *In*: PRONUNCIATION IN SECOND LANGUAGE LEARNING AND TEACHING CONFERENCE, 8., 2016, Calgary. **Proceedings[...]** Ames: Iowa State University, 2017. p. 155-175.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo A – CEFR: Phonological control

Extraído de Council of Europe (2020, p. 134-135)

Phonological control			
	Overall phonological control	Sound articulation	Prosodic features
C2	Can employ the full range of phonological features in the target language with a high level of control – including prosodic features such as word and sentence stress, rhythm and intonation – so that the finer points of their message are clear and precise. Intelligibility and effective conveyance and enhancement of meaning are not affected in any way by features of accent that may be retained from other language(s).	Can articulate virtually all the sounds of the target language with clarity and precision.	Can exploit prosodic features (e.g. stress, rhythm and intonation) appropriately and effectively in order to convey finer shades of meaning (e.g. to differentiate and emphasise).
C1	Can employ the full range of phonological features in the target language with sufficient control to ensure intelligibility throughout. Can articulate virtually all the sounds of the target language; some features of accent(s) retained from other language(s) may be noticeable, but they do not affect intelligibility.	Can articulate virtually all the sounds of the target language with a high degree of control. They can usually self-correct if they noticeably mispronounce a sound.	Can produce smooth, intelligible spoken discourse with only occasional lapses in control of stress, rhythm and/or intonation, which do not affect intelligibility or effectiveness. Can vary intonation and place stress correctly in order to express precisely what they mean to say.
B2	Can generally use appropriate intonation, place stress correctly and articulate individual sounds clearly; accent tends to be influenced by the other language(s) they speak, but has little or no effect on intelligibility.	Can articulate a high proportion of the sounds in the target language clearly in extended stretches of production; is intelligible throughout, despite a few systematic mispronunciations. Can generalise from their repertoire to predict the phonological features of most unfamiliar words (e.g. word stress) with reasonable accuracy (e.g. while reading).	Can employ prosodic features (e.g. stress, intonation, rhythm) to support the message they intend to convey, though with some influence from the other languages they speak.

B1	Pronunciation is generally intelligible; intonation and stress at both utterance and word levels do not prevent understanding of the message. Accent is usually influenced by the other language(s) they speak.	Is generally intelligible throughout, despite regular mispronunciation of individual sounds and words they are less familiar with.	Can convey their message in an intelligible way in spite of a strong influence on stress, intonation and/or rhythm from the other language(s) they speak.
A2	Pronunciation is generally clear enough to be understood, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time. A strong influence from the other language(s) they speak on stress, rhythm and intonation may affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. Nevertheless, pronunciation of familiar words is clear.	Pronunciation is generally intelligible when communicating in simple everyday situations, provided the interlocutor makes an effort to understand specific sounds. Systematic mispronunciation of phonemes does not hinder intelligibility, provided the interlocutor makes an effort to recognise and adjust to the influence of the speaker's language background on pronunciation.	Can use the prosodic features of everyday words and phrases intelligibly, in spite of a strong influence on stress, intonation and/or rhythm from the other language(s) they speak. Prosodic features (e.g. word stress) are adequate for familiar everyday words and simple utterances.
A1	Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by interlocutors used to dealing with speakers of the language group. Can reproduce correctly a limited range of sounds as well as stress for simple, familiar words and phrases.	Can reproduce sounds in the target language if carefully guided. Can articulate a limited number of sounds, so that speech is only intelligible if the interlocutor provides support (e.g. by repeating correctly and by eliciting repetition of new sounds).	Can use the prosodic features of a limited repertoire of simple words and phrases intelligibly, in spite of a very strong influence on stress, rhythm and/or intonation from the other language(s) they speak; their interlocutor needs to be collaborative.

Anexo B – Cambridge Assessment pronunciation bands (analytical scale)

Extraído de Cambridge English: C1 Advanced (2021, p. 86)

	Pronunciation
	• Is intelligible. • Phonological features are used effectively to convey and enhance meaning.
C2	• Is intelligible. • Intonation is appropriate. • Sentence and word stress is accurately placed. • Individual sounds are articulated clearly.
C1	• Is intelligible. • Intonation is appropriate. • Sentence and word stress is accurately placed. • Individual sounds are articulated clearly.
B2	• Is intelligible. • Intonation is generally appropriate. • Sentence and word stress is generally accurately placed. • Individual sounds are generally articulated clearly.
B1	• Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.
A2	• Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.
A1	• Has very limited control of phonological features and is often unintelligible.

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice A – Informações sobre as amostras de desempenho do teste oral do EPPLE (adaptado de Oliveira, 2021a)

Candidato	Ano	Estado	Formato	Duração da gravação	Transcrita por
BAA	2015	MG	Eletrônico	7min 34s	Camila Colombo
BRU	2015	SP	Eletrônico	4min 40s	Camila Colombo
CAH	2015	MG	Eletrônico	6min 42s	Marina Cialdini
CAS	2015	MG	Eletrônico	7min 57s	Marina Cialdini
CLA	2015	MG	Eletrônico	7min 05s	Marina Cialdini
CLC	2015	MG	Eletrônico	7min 33s	Marina Cialdini
DAL	2015	MG	Eletrônico	7min 19s	Marina Cialdini
DEM	2015	SP	Eletrônico	6min 36s	Camila Colombo
DES	2015	SP	Eletrônico	5min 32s	Camila Colombo
GUS	2015	MG	Eletrônico	7min 42s	Marina Cialdini
ISA	2017	MG	Entrevista	14min 24s ⁴⁴	Marina Cialdini
JEQ	2015	MG	Eletrônico	6min 00s	Marina Cialdini
JOA	2015	MG	Eletrônico	8min 48s	Marina Cialdini
KAR	2015	SP	Eletrônico	5min 35s	Camila Colombo
LAC	2015	MG	Eletrônico	8min 14s	Camila Colombo
LID	2015	MG	Eletrônico	5min 58s	Camila Colombo
LIG	2015	MG	Eletrônico	7min 27s	Camila Colombo
LUC	2015	SP	Eletrônico	3min 51s	Camila Colombo
MAC	2015	SP	Eletrônico	4min 58s	Camila Colombo
MAR	2015	SP	Eletrônico	5min 05s	Camila Colombo
RIC	2015	MG	Eletrônico	5min 15s	Camila Colombo
RIT	2015	MG	Eletrônico	8min 14s	Camila Colombo e Marina Cialdini
ROB	2015	MG	Eletrônico	7min 34s	Camila Colombo
SAB	2015	MG	Eletrônico	5min 53s	Camila Colombo
SUE	2015	SP	Eletrônico	5min 00s	Camila Colombo
TAC	2015	MG	Eletrônico	6min 03s	Camila Colombo
TAS	2015	MG	Eletrônico	6min 25s	Camila Colombo
THI	2015	MG	Eletrônico	5min 10s	Camila Colombo
THY	2015	MG	Eletrônico	6min 00s	Camila Colombo

⁴⁴ O tempo total de fala do candidato ISA corresponde a 05m09s. Como se trata de um teste aplicado presencialmente, os trechos referentes às falas do entrevistador não foram transcritos.

Apêndice B – Informações sobre as amostras de desempenho oral de alunos de uma disciplina de LI de um curso de Letras

Aluno	Disciplina	Ano	Trecho transcrito	Duração	Número de linhas	Transcrita por
AMA	Língua Inglesa IV	2020	007:05-032:28	25m 23s	249	Marina Cialdini
ANC	Língua Inglesa IV	2020	005:10-033:25	28m 15s	215	Marina Cialdini
BAB	Língua Inglesa IV	2020	009:24-045:14	35m 50s	210	Marina Cialdini
BRE	Língua Inglesa IV	2020	002:00 -026:43	24m 43s	219	Marina Cialdini
CAA	Língua Inglesa V	2020	058:35-073:29	15m 06s	224	Marina Cialdini
CAM	Língua Inglesa IV	2020	001:30-025:28	24m 02s	238	Marina Cialdini
DAS	Língua Inglesa V	2021	004:41-028:58	24m 17s	245	Marina Cialdini
DEI	Língua Inglesa V	2021	039:04-070:02	31m 02s	214	Marina Cialdini
EME	Língua Inglesa V	2021	034:57-060:16	26m 41s	234	Marina Cialdini
FRA	Língua Inglesa V	2021	037:50-059:08	21m 18s	249	Marina Cialdini
FRD	Língua Inglesa V	2021	001:28-026:14	24m 46s	241	Marina Cialdini
GEL	Língua Inglesa V	2021	041:27-076:05	35m 22s	221	Marina Cialdini
ISI	Língua Inglesa V	2021	005:46-033:54	28m 08s	211	Marina Cialdini
ISM	Língua Inglesa V	2020	005:54-022:30	16m 36s	250	Marina Cialdini
ISV	Língua Inglesa IV	2020	007:24-038:47	31m 23s	217	Ana Claudia Martins e Marina Cialdini
JOV	Língua Inglesa V	2020	048:42-069:12	21m 30s	245	Marina Cialdini
LAP	Língua Inglesa IV	2020	003:08-044:09	41m 01s	212	Ana Claudia Martins e Marina Cialdini
LEG	Língua Inglesa IV	2020	011:30-036:11	24m 41s	231	Ana Claudia Martins e Marina Cialdini
LUV	Língua Inglesa V	2021	002:20 -023:22	21m 02s	250	Marina Cialdini
PEF	Língua Inglesa V	2020	011:12-028:30	17m 18s	213	Marina Cialdini
PEH	Língua Inglesa V	2020	010:21-027:02	16m 41s	226	Marina Cialdini
RES	Língua Inglesa V	2020	006:53-023:54	17m 01s	210	Marina Cialdini
WIT	Língua Inglesa V	2020	056:18-082:01	26m 17s	213	Marina Cialdini
VIS	Língua Inglesa V	2020	060:04-079:01	19m 03s	239	Marina Cialdini

Apêndice C – Quadros elaborados para a análise dos desempenhos orais, com base nos critérios presentes nas faixas de proficiência analíticas do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPLE

Corpus: Amostras de desempenho do teste oral do EPPLE

Cand.	Faixa	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais + de tonicidade	Entoação?	Obs.
BAA	4	<i>Used</i> (#36): [ˈjuːzəd] em vez de [ˈjuːzɪd] <i>Studied</i> (#47): [ˈstʌɪɪəd] em vez de de [ˈstʌɪɪd]	<i>Interest</i> (#35): [ɪnˈtrɪəst] em vez de de [ˈɪntrɪəst]		Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #46.
BRU	3	<i>At</i> (#3): [ˈætʃ] em vez de [ˈæt] <i>Answered</i> (#15): [ˈænswəd] em vez de [ˈænsəd]	<i>Fifteen</i> (#4): [ˈfɪftɪn] em vez de [,fɪfˈtɪn]		Não	
CAH	4	<i>Energy</i> (#26 e #27): [ˈɛnəɹdʒi] em vez de [enəɹdʒi]			Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #7 e #8.
CAS	4				Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #18 e #48, entre outros.
CLA	4	<i>Fortunately</i> (#22): [ˈfʊəntʃʊli] em vez de [ˈfʊəntʃʊnəli]			Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #4, #18.
CLC	4				Sim	
DAL	4				Sim	
DEM	3				Não	
DES	3				Não	
GUS	2	<i>Experienced</i> (#16 e #21): [ɪkˈspɪəriənsəd] em vez de [ɪkˈspɪəriənst] <i>Correct</i> (#61): [kəˈɹɛkθ] em vez de [kəˈɹɛkt] <i>Allowed</i> (#63): [əˈlaʊəd] em vez de [əˈlaʊd]		<i>Sentence</i> (#65): [sentənˈsi] em vez de [ˈsentəns]	Não	

		<i>Suitable</i> (#64): [ˈsuɪtəbəw] em vez de [ˈsʊtəbəl]				
ISA	4				Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #22.
JEQ	4				Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #14 e #30, entre outros.
JOA	4	<i>Respectful</i> (#15): [ɹəsˈpektfʊlə] em vez de [ɹəsˈpektfəl] <i>Studied</i> (#92): [stʌdiəd] em vez de [ˈstʌdɪd]			Sim	O candidato tem o hábito de adicionar o fonema /ə/ no final de palavras (31 ocorrências).
KAR	2	<i>Planned</i> (#29): [plænəd] em vez de [ˈplænd] <i>Instant</i> (#34): [ˈɪŋstənt] em vez de [ˈɪnstənt] <i>Probably</i> (#20): [ˈprɒbəbl̩] em vez de [ˈprɒbəbli] <i>Pronunciation</i> (#22): [ˌprɒˌnʌnsiˈeɪʃn] em vez de [ˌprɒˌnʌnsiˈeɪʃn]		<i>Nationality</i> (#27): [ˌnæʃiəˈnælɪti] em vez de [ˌnæʃəˈnæləti] <i>Experience</i> (#7): [ɪkˈspɪriəns] em vez de [ɪkˈspɪriəns]	Não	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #4, #9, #51.
LAC	4				Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais.
LID	4				Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #19
LIG	4	<i>Depicts</i> (#22): [deˈpɪkts] em vez de [drˈpɪkts]			Sim	
LUC	3				Não	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #10
MAC	3				Não	
MAR	3				Não	

RIC	2	<i>Interested</i> (#5): [ˈɪntɪəstɪnd] em vez de [ˈɪntɪəstəd]. <i>Teacher</i> (#6): [ˈθiːtʃə] em vez de [ˈtiːtʃə] <i>Organizaton</i> (#15): [ˌɔːɡənəˈθeɪʃn] em vez de [ˌɔːɡənəˈzeɪʃn] <i>Everything</i> (#16): [ˈevərˈθɪŋ] em vez de [ˈɛv.ɪ.θɪŋ] <i>That</i> (#21): [dæθ] em vez de [ˈðæt] <i>Reached</i> (#22): [ˈɹiːtʃəd] em vez de [ˈɹiːtʃt] <i>Asked</i> (#11): [ˈæskəd] em vez de [ˈæskt] <i>Allows</i> (#17): [əˈloʊz] em vez de [əˈlaʊz]. <i>Let's</i> (#29): [ˈletɪts] em vez de [ˈlets] <i>Another</i> (#32): [eɪˈnʌðə] em vez de [ənʌðə]		<i>Determine</i>: [dətəˈmaɪnə] em vez de [dəˈtɜːmɪn].	Não	
RIT	1	<i>From</i> (#2): [fram] em vez de [fəˈm] <i>Learn</i> (#4): [ˈlɜːn] em vez de [ˈlɜːn] <i>Work</i> (#5): [ˈwɜːk] em vez de [ˈwɜːk] <i>English</i> (#3, #4, #15): [ˈɪŋɡlɪʃ] em vez de [ˈɪŋɡlɪʃ] <i>Work</i> (#5): [ˈwɜːki] em vez de [wɜːk] <i>Students</i> (#10, #31): [ˈstudɪnts] em vez de [ˈstudnts] <i>Participate</i> (14): [pɑːˈtɪsəˌpeɪt] em vez de [pɑːˈtɪsəˌpeɪt]	<i>Objective</i> (#20): [əbˈdʒektɪv] em vez de [əbˈdʒektɪv]	<i>Impulse</i> (#22): [ɪmˈpʊls] em vez de [ˈɪmpʊls] <i>Watch</i> (#40): [ˈwɑːtʃ] em vez de [ˈwaɪtʃ] <i>Project</i> (#20): [prɒˈdʒekt] em vez de [ˈprɒdʒ.ekt]	Não	

		<i>Job</i> (#16): ['dʒɒb] em vez de [dʒɒb] <i>Human</i> (#22): ['ʤʊmən] em vez de ['hju:mən] <i>Achieve</i> (#24): [ə'ki:v] em vez de [ə'ʃi:v] <i>Objectives</i> (#24): [əb'dʒektɪvɪz] em vez de [əb'dʒektɪvz] <i>Tendency</i> (#27): ['tendənsə] em vez de [tendəns] <i>Them</i> (#34): ['den] em vez de ['ðem] <i>Teacher</i> (#35): ['ti:tʃən] em vez de ['ti:tʃə] <i>Believe</i> (#35): [bə'li:v] em vez de [bə'liv] <i>Have</i> (#36): ['hævə] em vez de ['hæv] <i>Yesterday</i> (#40): ['jestə,deɪ] em vez de ['jestə,deɪ] <i>Water</i> (#41): ['wɔ:tə] em vez de ['wɑ:tə] <i>Sentence</i> (#44): ['sentənsə] em vez de ['sentəns] <i>Something</i> (#44): ['sʌmtɪŋ] em vez de ['sʌmθɪŋ]				
ROB	2	<i>Anxious</i> (#7): ['æŋʃɪəs] em vez de ['æŋkʃɪəs]. <i>Totally</i> (#9): ['tɒtəli] em vez de ['tɒtəli] (3x). <i>Social</i> (#17): ['səʃəl] em vez de ['sɒʃəl]. <i>Understand</i> (#26): [ˌʌndəˈstænd] em vez de [ˌʌndəˈstænd]	<i>Into</i> (#37): [ɪn'tu] em vez de ['ɪntu]	<i>Redundancy</i> (#40): ['ɪdəndənsə] em vez de [ɪˈdʌndənsi]	Não	

		<i>Story</i> (#32, #34): ['stɔɹ] em vez de ['stɔɪ] <i>Pleonasm</i> (#40): ['pləʊnæsm] em vez de ['plɪənæzəm].				
SAB	4	<i>Personal</i> (#9): ['pɜːʃənəw] em vez de ['pɜːsənə]			Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #6, #8.
SUE	4				Sim	
TAC	4	<i>Energy</i> (#26, #30, #31 e #32): ['ɛnəɹdʒi] em vez de ['ɛnəɹdʒi]			Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #40, #63
TAS	4				Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #53
THI	4	<i>Teaching</i> (#18): [θ'iŋɪŋ].			Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #34, #49, #50
THY	3	<i>Thirteen</i> (#5): ['tɜːθɪn] em vez de ['θɜːtɪn] <i>Teach</i> (#16): ['θiːtʃ] em vez de ['tiŋ] <i>That</i> (#19): [deθ] em vez de ['ðæt] <i>Traveled</i> (#60): ['tɹævləd] em vez de ['tɹævəld]			Não	

Corpus: Amostras de desempenho oral de licenciandos em Letras, alunos da disciplina “Língua Inglesa”

Subcorpus: Língua Inglesa IV - 2020

Aluno	Faixa	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais + de tonicidade	Entoação?	Obs.
AMA	4	<i>Honorable</i> (#22, #27 e #136): [ˈhʌnərəbəl] em vez de [ʌnərəbəl] <i>Studied</i> (#92, #105) [ˈstʌdiəd] <i>Times</i> (#113): [θaɪmz] em vez de [taɪmz] <i>Culture</i> (#125): [ˈkʌltʃə] em vez de [kʌltʃə]. <i>Erased</i> (#165): [ɪˈɪesed] em vez de [ɪˈɪest] <i>Old</i> (#239): [ˈowdə]			Sim	
ANC	4	<i>Hate</i> (#56, #59 e #60): [ˈheɪt] em vez de [heit]. <i>Watched</i> (#61): [ˈwʌʃədʒ] em vez de [ˈwʌʃt].			Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #200.
BAB	3	<i>Of</i> (#6): [ʌfi] em vez de [ʌv]. <i>Population</i> (#55 e #64): [ˈpɒpjəˈleɪʃn] em vez de [ˈpɒpjəˈleɪʃ]			Não	
BRE	1	<i>Stereotypes</i> (#18, #21, #27, #28, #31, #34, #36, #41, entre outras): [stɛdʒiəˈtaɪps] em vez de [stɛɪiəˈtaɪps] <i>Presentation</i> (#2, #12, #24): [ˈpɹɛzn̩ˈteɪʃn] em vez de [pɹɛzn̩ˈteɪʃn] <i>Start</i> (#1, #10): [stɑːti] em vez de [ˈstɑːt] <i>Complete</i> (#22): [kəmˈplɪtʃi] em vez de [kəmˈplɪt] <i>Generalized</i> (#29): [ˈdʒɛnəraɪzɪd] em vez de [dʒɛnɪəˈlaɪzɪd]	<i>Internet</i> (#32): [ɪntəˈnet] em vez de [ˈɪntəˌnet]. <i>Average</i> (#66): [ˈævɪrɪdʒi] em vez de [ˈævɪdʒ]	<i>Origin</i> (#18): [ɔɪənˈdʒi] em vez de [ˈɔɪədʒn] <i>Industry</i> (#19 e #111): [ɪnˈdʌstri] em vez de [ˈɪndəstri] <i>Lowest</i> (#64): [ˈloʊˈɛst] em vez de [ˈloʊəst] <i>Currently</i> (#82): [kʊˈɪəntli] em vez de [ˈkʌɪəntli] <i>Compulsive</i> (#190): [ˈkɒmpʊlsɪv] em vez de [kəmˈpʊlsɪv]	Não	

		<i>Culture</i> (#31): [ˈkɒwltʃəz] em vez de [ˈkʌltʃəz] <i>Structural</i> (#138): [ˈstrʊktʃəɹəl] em vez de [ˈstɪʌktʃəɹəl] <i>Severals</i> (#56): [sivəɹəʊs] em vez de [sevəɹəts] <i>Since</i> (#64): [sams] em vez de [ˈsɪns] <i>Oficial</i> (#68): [əˈfiʃiənəw] em vez de [əˈfiʃəl] <i>Household</i> (#70): [ˈhaʊsˌhawd] em vez de [ˈhaʊsˌhoʊd] <i>Southeast</i> (#75): [soʊˈrest] em vez de [ˌsaʊˈθɪst] <i>Southwest</i> (#75): [soʊθˈɪst] em vez de [ˌsaʊθˈwɛst] <i>Taxes</i> (#98): [teɪʃəz] em vez de [tæksəz] <i>Achieved</i> (#117 e #136): [əˈkɪvd] em vez de [əˈʃɪvd] <i>Symbol</i> (#127): [ˈsaɪmbəw] em vez de [ˈsɪmbəl] <i>Spread</i> (#133): [ˈspɹɪd] em vez de [ˈspɹɛd] <i>Middle</i> (#163): [ˈmaɪdəw] em vez de [ˈmɪdəl] <i>Satirize</i> (#170): [ˈsætəˌɪzaɪz] em vez de [ˈsætəˌɹaɪz] <i>Overweight</i> (#183 e #214): [ˌovəˈwaɪt] em vez de [ovəˈweɪt] <i>Lazy</i> (#184): [ˈleɪz] em vez de [leɪzi] <i>Adults</i> (#98): [əˈdɔwts] em vez de [əˈdʌts]	<i>Ignorant</i> (#215): [ɪgˈnɔɪnt] em vez de [ˈɪgnəɪnt]		
CAM	4		- encompassess (#41 e #54): [ɛnkʌmˈpæsəz] em vez de [ɛnˈkʌmpəsəz]	Sim	

ISV	2	<i>Scissors</i> (#42): ['saizəz] em vez de ['sɪzəz] <i>Hypocrites</i> (#67): ['ɪpə,kɹi:ts] em vez de ['hɪpə,kɹi:ts] <i>Roles</i> (#110): ['həʊz] em vez de ['rəʊz] <i>Production</i> (#189): [pɹə'dʊʃn] em vez de [pɹə'dʌkʃn]		<i>Editors</i> (#38, #123, #125, #129, #211): [e'dɪtəz] em vez de ['ɛdətəz] <i>Edit</i> (#126): [e'dət] em vez de ['ɛdət]	Não	
LAP	1	<i>Culture</i>: ['kɒwʃə] (#4, #84, #90), #95, #105, entre outros) e ['kɪwʃə] (#79, #80, #100, #102, entre outros) em vez de ['kʌʃə] <i>Quote</i> (#28, #29, #38, #68, #69, #75): [kʷot] em vez de ['kwot] <i>Highest</i> (#34): ['haɪgəst] em vez de ['haɪəst] <i>Function</i> (#34): ['fʊŋkʃn] em vez de ['fʌŋkʃn] <i>Subject</i> (#41): [sʊb'dʒekt] em vez de [sʌb'dʒekt] <i>Happen</i> (#43): ['hæpi] em vez de ['hæpɪ] <i>Willingness</i> (#54): ['wɪlɪŋnəs] em vez de ['wɪlɪŋnəs] <i>Professor</i> (#74): [pɹə'fɛʃə] em vez de [pɹə'fɛsə] <i>Minute</i> (#83): ['mɪnəti] em vez de ['mɪnət] <i>Considered</i> (#107, #139): [kən'sɪdərɪd] em vez de [kən'sɪdəd] <i>Kingdom</i>: ['kɪŋɡəm] (#117, #122), [kɪŋɡo] (#159), ['kɪŋɡəŋ] (#160) em vez de ['kɪŋdəm]. <i>Researches</i> (#125): [ɹi'sɜ:fəz] em vez de [ɹi'sɜ:fʃəz] <i>Encouraged</i> (#131): [ɛn'kʌɪədʒɪd] em vez de [ɛn'kʌɪədʒd]	<i>Significance</i> (#28): ['sɪgnɪfɪkəns] em vez de [sɪg'nɪfɪkəns] <i>Technological</i> (#51): ['tɛknə'lədʒɪkəl] em vez de [tɛknə'lədʒɪkəl] <i>Independent</i> (#176): [ɪn'dəpendnt] em vez de [ɪndə'pendnt]	<i>Complementary</i> (#108): [ˌkʌmpləmən'teɪ] em vez de [ˌkʌmplə'mentəɪ] <i>Supplementary</i> (#109): [ˌsʌpləmən'teɪ] em vez de [ˌsʌplə'mentəɪ] <i>Allow</i> (#181): [ˈaləʊ] em vez de [ə'laʊ]	Sim	Apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes e emprega de maneira inadequada a tonicidade das palavras (faixa 1). Mas utiliza o a entoação para destacar elementos importantes no enunciado (faixa 4).

		<i>Scientifically</i> (#135): [ˌsaɪənˈtɪfɪkəli] em vez de [ˌsaɪənˈtɪfɪkəli] <i>Achievement</i> (#136): [əˈkɪvmənt] em vez de [əˈʃɪvmənt] <i>Kit</i> (#148): [ˈkɪt] em vez [ˈkɪt] <i>Called</i> (#165): [ˈkæld] em vez de [ˈkɑld] <i>Structures</i> (#170): [ˈstɒkjʊəz] em vez de [ˈstɪkjʊəz] <i>Rarely</i> (#172): [ˈrɛəli] em vez de [ˈrɛəli] <i>Allowed</i> (#173): [əˈlaʊəd] em vez de [əˈlaʊd] <i>Adventure</i> (#175): [ædˈvɛntʃəri] em vez de [ædˈvɛntʃə] <i>Difficult</i> (#177): [ˈdɪfɪkəwt] em vez de [ˈdɪfɪkəlt]				
LEG	4	<i>Vulnerable</i> (#46): [ˈvʊnərəəbəl*] em vez de [ˈvʌnərəəbəl] <i>Money</i> (#100): [ˈmʌni] em vez de [ˈmʌni] <i>Occidental</i> (#177): [ɑksəˈdɛntəl] em vez de [ˌaksəˈdɛntəl]			Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #24, #110, #137, #146, #158.

Subcorpus: Língua Inglesa V - 2020

Aluno	Faixa	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais + de tonicidade	Entoação?	Obs.
ISM	2	<i>Indigenous</i> (#71, #86, #211): [ˌɪnˈdʒɪzənəs] em vez de [ˌɪnˈdɪzənəs] <i>Govenment</i> (#92): [ˈgʊvənmənt] em vez de [ˈgʌvənmənt]	<i>Native</i> (#73): [ˈneɪtɪv] em vez de [ˈneɪtɪv] <i>Independent</i> (#91): [ˌɪndəpənˈdɛnt] em vez de [ˌɪndəˈpɛndənt]	<i>Catholic</i> (#21, #24, #57): [kæˈθəlɪk] em vez de [ˈkæθ əlɪk] <i>Proposal</i> (#48): [ˈprəpəzəʃ] em vez de [prəˈpəzəl] <i>Resistant</i> (#58):	Sim	Utiliza a entoação para destacar elementos importantes do discurso, mas apresenta quantidade

		<i>Province</i> (#110, #137, #155): [ˈpɹɒvɪns] em vez de [ˈpɹaɪvɪns] <i>Loans</i> (#134): [ˈlɒʊənz] em vez de [ˈlɒnz] <i>Columbia</i> (#142, #165): [kəˈlɒmbiə] em vez de [kəˈlʌmbiə] <i>Honors</i> (#170): [hˈənəz] em vez de [ˈənəz] <i>Bachelors</i> (#172): [ˈbeɪʃələz] em vez de [ˈbæʃələz] <i>Sixth</i> (#198): [ˈsɪksθ] em vez de [ˈsɪksθ] <i>Textbooks</i> (#241): [ˈtɛstˌbʊks] em vez de [ˈtɛkstˌbʊks]	<i>Alberta</i> (#139): [ˈæwbəˌtə] em vez de [æɫˈbətə]	[ˈɛzɪstnt] em vez de [ɪiˈzɪstnt] <i>Provinces</i> (#107, #108, #140, #158, #222): [pɹɒˈvɪnsəz] em vez de [ˈpɹaɪvɪnsəz] <i>Dependent</i> (#94): [ˈdɛpɛndnt] em vez de [dəˈpɛndnt] <i>Recently</i> (#236): [ɪiˈsɛntli] em vez de [ˈɪsɛntli]		considerável de desvios segmentais e de tonicidade nas palavras. Possui um ótimo comando de aspectos suprasegmentais (fluência, ritmo e segmentação da fala).
JOV	4	<i>Chose</i> (#280): [ˈʃɒz] em vez de [ˈʃʊz]	<i>Refuge</i> (#416): [ɹɛˈfjuːdʒ] em vez de [ˈɹɛfjuːdʒ]		Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #439.
PEF	2	<i>Events</i> (#33): [ˈeːvnts] em vez de [ɪˈvnts] <i>Multi</i> (#38): [ˈmɔwti] em vez de [ˈmʌlti] <i>Structured</i> (#44): [ˈəksɪʌkʃəˌlə] em vez de [ˈstɪʌkʃəˌd] <i>Culture</i> (#47, #138): [ˈkʊltʃə] em vez de [ˈkʌltʃə] <i>Customs</i> (#48): [ˈkɒstmz] em vez de [ˈkʌstmz] <i>Another</i> (#50): [əˈnɒðə] em vez de [əˈnʌðə] <i>Nature</i> (#64): [ˈneɪʃə] em vez de [ˈneɪtʃə]		<i>Resources</i> (#57): [ˈɹɪsɔːsəz] em vez de [ɪiˈsɔːsəz]	Não	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #156.

		<i>South</i> (#75, #85): [ˈsoʊt] em vez de [ˈsaʊθ] <i>Proportion</i> (#95): [pɹɪˈpɔʊʃn] em vez de [pɹɪˈpɔʊʃn] <i>Foundation</i> (#99): [fʌnˈdeɪʃnz] em vez de [faʊnˈdeɪʃnz] <i>Mount</i> (#157): [ˈmɒntɪ] em vez de [ˈmaʊnt] <i>Founder</i> (#164): [ˈfʌndə] em vez de [ˈfaʊndə] <i>Human</i> (#210): [ˈhjuːmən] em vez de [ˈhjuːmən]				
CAA	2	<i>Nigeria</i> (#315): [naɪˈdʒɪəriə] em vez de [naɪˈdʒɪəriə] <i>Cyrillic</i> (#340, #341): [ˈsaɪrɪlɪk] em vez de [ˈsæɪlɪk] <i>Severe</i> (#398): [səˈvɪər] em vez de [səˈvɪə] <i>Habitual</i> (#411): [ˈhæbɪtʃuəl] em vez de [hæˈbɪtʃuəl]	<i>Arabic</i> (#321, 323, 324): [æˈræbɪk] em vez de [ˈæɪbɪk]	<i>Acronym</i> (#260, #282, #291, #363): [æˈkrɒnɪm] em vez de [ˈækɪnɪm]	Não	Tem o hábito de usar “é” como pausa preenchida. Comete poucos desvios segmentais e de tonicidade nas palavras, porém faz uso de muitas pausas preenchidas (em praticamente todos os enunciados), além de apresentar fenômenos de hesitação e pausas não naturais e irregulares.
RES	1	<i>Of</i> (em <i>of course</i>, #10, #27, #90): [ˈʌvi] em vez de [ˈʌv] <i>It's</i> (#58): [ˈɪts] em vez de [ˈɪts] <i>Scotland</i> (#68): [skətˈlænd] em vez de [ˈskatlænd]	<i>Tourism</i> (#39): [tuˈɪzəm] em vez de [ˈtoˌɪzəm] <i>Ancestor</i> (#143, #146, #148, #153): [ænˈsestə] em vez de [ˈænˌsestə]	<i>Highlands</i> (#34, #76, #118): [haɪˈlændz] em vez de [ˈhaɪlændz] <i>Politic</i> (#104): [poˈlɪˌtɪk] em vez de [ˈpələˌtɪk] <i>Hierarchy</i> (#137): [ˈhɪərɪˌɑːki] em vez de [ˈhaɪəˌɪɑːki]	Não	Tem o hábito de utilizar “é” como pausa preenchida. Vários trechos não são inteligíveis (foi possível

		<i>Ireland</i> (#102): [ˈaɪələnd] em vez de [ˈaɪə-lənd] <i>Sixteen</i> (#102): [sɪkˈstʃɪn] em vez de [sɪkˈstin] <i>Didn't</i> (#107, #110, #112): [ˈdɪdntɪ] em vez de [ˈdɪdnt] <i>Sub-divisions</i> (#113): [ˈsɒbdɪˈvɪʒnz] em vez de [ˈsʌbdɪˈvɪʒnz] <i>Known</i> (#114): [ˈnaʊ] em vez de [ˈnoon] <i>Our</i> (#115): [ɔr] em vez de [ˈaʊə] <i>Largest</i> (##118): [ˈlɑə-gəst] em vez de [ˈlɑə-dʒəst] <i>Not</i> (#135, #136): [ˈnɑɪ] em vez de [ˈnat] <i>Based</i> (#152): [ˈbeɪsɪd] em vez de [ˈbeɪst] <i>Chart</i> (#154, #163): [ˈʃɑə-t] em vez de [ˈʃʉə-t] <i>Heir</i> (#172, #181): [ˈhɛə-] em vez de [ˈɛə-] <i>Whole</i> (#175, #202): [ˈhoʊli] em vez de [ˈhoɫ] <i>Descendants</i> (#189): [dəˈseʊdənts] em vez de [dəˈsɛndənts] <i>Multitude</i> (#192): [ˈmowtə, tʃud] em vez de [ˈmʌltə, tʃud] <i>Cousin</i> (#192, #194): [ˈkaʊzn̩] em vez de [ˈkʌzn̩]	<i>Dictionary</i> (#22): [dɪkʃɪəˈnɛɪi] em vez de [ˈdɪktʃɪə, nɛɪi] <i>Develop</i> (#207): [deveˈləp] em vez de [dɪˈvələp]		transcrevê- los devido ao texto presente nos slides).	
WIT	1	<i>Event</i>: [eˈvɛnt] (#218, #219) e [eˈvɛnt] (#222) em vez de [ɪˈvɛnt]	<i>Accompanied</i> (#256): [əˈkʌmˈpənɪd] em	<i>Protein</i> (#259): [pɹɔˈteɪn] em vez de [ˈpɹɔˌtɪn]	Não	Vários trechos não são inteligíveis

	<i>Differentiate</i> (#229): [ˌdɪfəˈɪenti,et] em vez de [ˌdɪfəˈɪenʃɪ,et] <i>Utensils</i>: [juˈtɪnsəlz] (#234) e [juˈtɪsənz] (#242) em vez de [juˈtɛnsəlz] <i>European</i> (#252): [ˌeʊrəˈpiən] em vez de [ˌjʊrəˈpiən] <i>Primarily</i> (#260): [ˌpɹɪˈmɪəli] em vez de [ˌpɹɪəˈmeɪəli] <i>Lunch</i> (#265): [ˈlʌŋ] em vez de [ˈlʌnʃ] <i>Sandwich</i> (#296, #307): [ˈsændwɪʃ] em vez de [ˈsænwɪʃ] <i>Cucumber</i> (#309): [ˈkʌkʌmbə] em vez de [ˈkjʌkʌmbə] <i>Clotted</i> (#314): [ˈklotəd] em vez de [ˈklatəd] <i>Brussel</i> (#325): [ˈbɪʌʃəw] em vez de [ˈbɪʌsəl] <i>Sprouts</i> (#325): [ˈspɔʊts] em vez de [ˈspɪaʊts] <i>Supper</i> (#329, #388): [ˈsʊpə] em vez de [ˈsʌpə] <i>Mediterranean</i> (#361): [ˌmedɪtəˈɪən] em vez de [ˌmedɪtəˈɪeniən] <i>Unsaturated</i> (#365): [ʌnˈsætoʊ,æt] em vez de [ʌnˈsæʃə,ɪɪtəd] <i>Consumption</i> (#368): [kənˈsʊmʃən] em vez de [kənˈsʌmʃən] <i>Cultural</i>: [ˈkʊwʃəli] (#377) e [ˈkʊwʃəli] (#391)	vez de [əˈkʌmpənɪd]	<i>Cafeteria</i> (#416): [ˌkæfətəˈɪiə] em vez de [ˌkæfəˈtɪiə]		(foi possível transcrevê-los devido ao texto presente nos slides).
--	--	---------------------	--	--	--

		em vez de [ˈkʌtʃəɪəl]				
		<i>Coffee</i> (#395): [ˈkafʊ] em vez de [ˈkafi]				
PEH	4	<i>Accessible</i> (#222): [æʊˈsesəbəl] em vez de [ækˈsesəbəl]			Sim	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #46, #52.
VIS	4	<i>Consume</i> (#266, #268): [kənˈsʌm] em vez de [kənˈsum] <i>Nazi</i> (#289): [ˈnazi] em vez de [ˈnatsi] <i>Observed</i> (#371): [əbˈsɜːvd] em vez de [əbˈzɜːvd]	<i>Guitars</i> (#461): [ˈgʊtəz] em vez de [gʊˈtəz]			Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #293, #299, #355.

Subcorpus: Língua Inglesa V - 2021

Aluno	Faixa	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais + de tonicidade	Entoação?	Obs.
LUV	3	<i>Culture</i> (#4, #155, #185, #194, entre outros): [ˈkɒltʃə] em vez de [kʌltʃə]; <i>Cultural</i> (#12): [kɒltʃərəl] em vez de [ˈkʌltʃərəl]; <i>Ropes</i> (#17, #27, #52, #56): [ˈrɒps] em vez de [rɒps]; <i>Our</i> (#168): [ˈɔː] em vez de [aʊə]; <i>Cow</i> (#65, #66): como [kəʊ] em vez de [kaʊ];	<i>Expressiveness</i> (#47): [ɪksprɪˈsɪvənəs] em vez de [ɪksˈprɪsɪvənəs]; <i>Figurative</i> (#88): [fɪˈɡjərətɪv] em vez de [ˈfɪɡjərətɪv]; <i>Abundant</i> (#161): [ˈəbʌndənt] em vez de [əˈbʌndənt]; <i>Correspondence</i> (#232): [kɔːrəsˈpɒndəns] em vez de [ˌkɔːrəsˈpɒndəns];		Não	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplo: #50.
FRA	1	<i>Summary</i> (#258): [sʌməɪ] em vez de [sʌməɪ]. <i>Culture</i> (#261, #305, #321): [kjuwʃə] em vez de [ˈkʌltʃə]. <i>Program</i> (#264): [ˈprɒɡˌræm] em vez de [ˈprɒʊɡˌræm].	<i>Acrobats</i> (#346): [æˈkrɒˌbæts] em vez de [ˈækɒˌbæts]. <i>Recently</i> (#439): [ˈɪiˈsɪntli] em vez de [ˈɪisɪntli]. <i>Difficulties</i> (#479):	<i>Interesting</i> (#314): [ɪnˈtɪrɪstɪŋ] em vez de [ˈɪntɪrɪstɪŋ]. <i>Character</i> (#334): [kɛˈrɛktə] em vez de [ˈkɛɪktə].	Não	Em várias ocorrências, o aluno posiciona a língua entre os dentes em uma tentativa de produzir o som /θ/ (#259, #475, #478). Porém, não ocorre fricção.

		<i>Theatre</i> (#267, #283, #339, entre outros): [θiətri] ou [tiətri] em vez de [θiətə-]. <i>Essence</i> (#302): [isns] em vez de [ˈesns]. <i>Comedians</i> (#346): [kəˈmediəntz] em vez de [kəˈmidianz]. <i>Hugely</i> (#369): [ˈhjuɡli] em vez de [ˈhjudʒli]. <i>Mid</i> (#324): [ˈmaɪd] em vez de [ˈmɪd]. <i>Entertainment</i> (#350): [ˌɛntəˈtenmɪnt] em vez de [ˌɛntəˈtenmɪnt]. <i>Taboos</i> (#381): [tebuz] em vez de [tæˈbuz]. <i>Riot</i> (#411, #412, #482): [ˈɹiət] em vez de [ˈɹaɪət]. <i>Controversial</i> (#416): [ˌkɑntɹəˈvɜːsiəl] em vez de [ˌkɑntɹəˈvɜːʃəl]. <i>Public</i> (#492): [ˈpjublɪk] em vez de [ˈpʌblɪk].	[dɪfəˈkɔwtɪz] em vez de [ˈdɪfəkɔltɪz].	<i>Police</i> (#407): [ˈpɒlɪs] em vez de [pəˈlɪs]. <i>Receptive</i> (#472): [ɹəsəpˈtɪv] em vez de [ɹəˈseptɪv]. <i>Police</i> (#407, #434): [ˈpɒlɪs] em vez de [pəˈlɪs].		Fala ininteligível, o que impossibilitou a transcrição de vários trechos (fala espontânea e leitura). Tem o hábito de utilizar “é” como pausa preenchida.
ISI	1	<i>Four</i> (#25): [ˈfəʊə] em vez de [ˈfɔə] (3x) <i>Nationalities</i> (#52): [ˌnæʃəˈnælətɪz] em vez de [ˌnæʃəˈnælətɪz] <i>Largest</i> (#69, #73): [ˈlɑːɡəst] em vez de [ˈlɑːdʒəst] <i>Oficial</i> (#74): [əˈfiʃiəl] em vez de [əˈfiʃəl] <i>Bilingual</i> (#75, #185): [baɪˈlɪŋɡweɪ] em vez de [baɪˈlɪŋɡwəl] <i>Mountain</i> (#78): [ˈmɒntən] em vez de [ˈmaʊntən] <i>Founded</i> (#85): [ˈfəʊndəd] em vez de [ˈfaʊndəd]	<i>Fourteen</i> (#2, #15): [ˈfɔːtɪn] em vez de [fɔəˈtɪn]. <i>Current</i> (#81): [kʌˈɹɪənt] em vez de [ˈkʌɹɪənt]. <i>Monarch</i> (#84): [ˈmɑːnək] em vez de [ˈmaːnək]. <i>Proposal</i> (#84): [ˈprɒpəzəl] em vez de [prəˈpozəl]. <i>Pregnancy</i> (#98): [ˈpregnəns] em vez de [ˈpregnəsi]. <i>Monarchy</i> (#77, #80, #84, #86): [ˈmɑːnək] em vez de [ˈmanaəkɪ]	<i>July</i> (#14): [ˈdʒʌli] em vez de [dʒəˈlaɪ] <i>Edmonton</i> (#24, #27, #28, #29, #105, #210 entre outros): [edˈmɒntən] em vez de [ˈɛdməntən] <i>Parliamentary</i> (#77): [ˈpɑːləməntəri] em vez de [ˈpɑːlɪˈmentəri] <i>Fifteen</i> (#93): [ˈfɪftɪn] em vez de [ˌfɪfˈtɪn]. <i>Legislature</i> (#105): [ˈlegɪsleɪtə] em vez de [ˈledʒəˌsleɪtə].	Não	Vários trechos não são inteligíveis (foi possível transcrevê-los devido ao texto presente nos slides).

	<i>Legislative</i> (#87): [ˈleɪdʒ,slerɪv] em vez de [ˈleɪdʒ,slerɪv] <i>Provincial</i> (#90): [pɹəˈvɪnʃiənəw] em vez de [pɹəˈvɪnʃəl] <i>Justin</i> (#91, #92): [ˈdʒʌsti] em vez de [ˈdʒʌstɪ] <i>Since</i> (#93, 94): [ˈsains] em vez de [ˈsɪns] <i>Party</i> (#94): [pɑːtɪ] em vez de [ˈpɑːti] <i>Abortion</i> (#97): [əˈbɔːrtɪən] em vez de [əˈbɔːrtɪn] <i>Legalizing</i> (#99): [ˈlegəˌlaɪzɪŋ] em vez de [ˈlɪgəˌlaɪzɪŋ] <i>Accepted</i> (#100): [əˈseptəd] em vez de [əkˈseptəd] <i>Building</i> (#108): [ˈbʊdɪŋ] em vez de [ˈbɪldɪŋ] <i>West</i> (#110): [ˈwɪst] em vez de [ˈwest] <i>Beach</i> (#115): [ˈbiʃ] em vez de [biʃ] <i>Whole</i> (#119): [ˈhoʊle] em vez de [ˈhoʊl] <i>Coffee</i> (#129, #135): [ˈkaf] em vez de [ˈkafi] <i>Main</i> (#139): [meɪn] em vez de [ˈmeɪn] <i>River</i> (#140, #147): [ˈraɪv] e [ˈraɪvə] em vez de [ˈraɪvə] <i>Valley</i> (#140): [ˈvɪli] em vez de [ˈvæli] <i>Louise</i> (#148, #149, #151, #155): [louˈɪz] em vez de [luˈɪz] <i>Carolina</i> (#152): [ˌkæɹəˈlɪn] em vez de [ˌkæɹəˈlaɪnə]		<i>Executive</i> (#107): [ɛzekuˈtɪv] em vez de [ɪgˈzekjətɪv].	
--	--	--	--	--

		<i>Happy</i> (#157): ['hæpθ] em vez de ['hæpi] <i>July</i> (#14, #158, #161, #166): [dʒə'li] em vez de [dʒə'lai] <i>Passing</i> (#163): ['peisiŋ] em vez de ['pæsiŋ] <i>June</i> (#165): ['dʒuni] em vez de ['dʒun] <i>Culture</i> (#170): ['kʌlʃər] em vez de ['kʌlʃə] <i>Presentation</i> (#208, #211): [ˌæprezn'teʃn] em vez de [ˌprezn'teʃn]				
EME	1	<i>Presentation</i> (#215): [æprezn'teʃn] em vez de [ˌprezn'teʃn]. <i>Untrademarked</i> (#233): [ʌntiəd,mæðkərd] em vez de [ʌntiəd,mæðkt]. <i>Trademarked</i> (#234, #235): ['tiəd,mæðkərd] em vez de ['tiəd,mæðkt]. <i>Acquittal</i> (#250): [ə'kɪtwaw] em vez de [ə'kwɪtəl]. (2x) <i>Custody</i> (#266): ['kʌstədθ] em vez de ['kʌstədi]. <i>Against</i> (#270): [engeɪnst] em vez de [ə'geɪnst]. <i>Result</i> (#273): [ɪi'zɔwt] em vez de [ɪi'zʌlt] <i>Child</i> (#286, #288): ['tʃaɪwdɪ] em vez de ['tʃaɪld]. <i>Hiatus</i> (#290): [hɪ'atəs] em vez de [haɪ'eɪtəs]. <i>Worldwide</i> (#296): ['wɜːld'waɪld] em vez de ['wɜːld'dwaɪld] <i>Debut</i> (#297): [de'but] e [de'bʌt] em vez de [deɪ'bju].	<i>Accompanying</i> (#302): [əkʌm'pəniŋ] em vez de [ə'kʌmpəniŋ]. <i>Exclusively</i> (#302): [ɪksklu'sɪvli] em vez de [ɪk'sklusɪvli] <i>Respectively</i> (#315): [ɪəspek'tɪvli] em vez de [ɪəs'pektɪvli] <i>Context</i> (#216, #280, #337): [kən'tɛkst] em vez de ['kʌntɛkst]	<i>Francofones</i> (#412, #413): [fræŋ'kɔfənəz] em vez de ['fræŋkəfənz]. <i>Police</i> (#276): ['pɒlis] em vez de [pə'lis]. <i>Ultimately</i> (#316): [ʊwtə'mɛɪtli] em vez de ['ʌltəmətli]. <i>Racists</i> (#323): [ɹeɪsəs'tes] em vez de ['ɹeɪsəsts]. <i>Politics</i> (#415): [pɒ'li,tɪks] em vez de ['pələ,tɪks]. <i>Racism</i> (#444, #445): [ɹa'sɪzəm] em vez de ['ɹeɪsɪzəm].	Não.	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais.

		<i>Fifth</i> (#311): ['fɪftʃ] em vez de ['fɪfti] <i>Comedian</i> (#348): [kə'midiənt] em vez de [kə'midiən]. <i>Accused</i> (392): [ə'kuzt] em vez de [ə'kjuzd]. <i>Criticism</i> (#429): ['kɪtə,səɪzm] em vez de ['kɪtə,sɪzm].				
DAS	1	Frequentemente adiciona o /i/ no final de palavras que terminam em sons consoantes. Ex.: ['tʌki] (#12), ['fʊdi] (#12, #161), ['neɪmi] (#31), ['wɪfi] (#38, #124, #141, entre outros), [br'kazi] (#43), [æmi] (#44), ['bɪfi] (#63, #82), ['ændi] (#70, #161), [pɪi'pɛə-di] (#78), ['lʌkɪs] (#81), ['sæmi] (#95), ['næti] (#96), ['læsti] (#104), ['diʃi] (#105), ['mɪwki] (#121), ['tæmi] (#143), ['dægi] (#194, #230) <i>Cuisine</i> (#17): [kʊ'sini] em vez de [kwi'zin] <i>Culture</i> (#20): ['kʊwʃə] em vez de ['kʌʃə] <i>Cut</i> (#51): [kɒt] em vez de ['kʌt] <i>Dining</i> (#78): ['dɪnɪŋ] em vez de ['daɪnɪŋ]. <i>Foodstuffs</i> (#79): ['fʊd,stɒfs] em vez de ['fʊd,stʌfs] <i>Fungus</i> (#80): ['fʊŋɡʊs] em vez de ['fʌŋɡʊs] <i>Wrapping</i> (#94): ['ræpɪŋ] em vez de ['ræpɪŋ] <i>Multicultural</i> (#118): [ˌmʊwti'kɒwʃəɹəw] em vez de [ˌmʊwti'kɒwʃəɹəw]	<i>Recipe</i> (#15): [ˌɹɛ'səpi] em vez de [ˌɹɛsəpi]. <i>Abundance</i> (#167): [əbʌn'dɪns] em vez de [ə'bʌndɪns] <i>Different</i> (#228 e #229): [dɪ'fɪnt] em vez de ['dɪfɪnt]	<i>Creature</i> (#82): [kɹiə'tɔr] em vez de ['kɹiʃə] <i>Hamburger</i> (#107): [hæm'borgə] em vez de ['hæmbə-gə] <i>Estimates</i> (#155): [es'teɪ,mets] em vez de ['estə,mets] <i>Missouri</i> (#183): [məso'ɹi] em vez de [mə'zoɹi] <i>Particularly</i> (#197): [ˌpɑə-tɪ'kʊləli] em vez de [ˌpɑə-tɪkʊləli] <i>Ingredient</i> (#219): [ɪŋɡɹedi'ənt] em vez de [ɪŋ'ɡɹidiənt] <i>Mustard</i> (#239): [mʌs'tə-d] em vez de ['mostəd]	Não.	Tem o hábito de utilizar “é” como pausa preenchida.

		<i>Coffee</i> (#121): ['kafØ] em vez de ['kafi] <i>Scrambled</i> (#124): ['skɪæmbli] em vez de ['skɪæmbəld] <i>Researched</i> (#128): [ɪi'sɜːʃed] em vez de [ɪi'sɜːʃɪ] <i>Involved</i> (#132): [,ɪn'vawved] em vez de [,ɪn'vɒlvd] (x2) <i>Gratitude</i> (#140): ['gɹɪtə,tud] em vez de ['gɹætə,tud] <i>Prayers</i> (#141): ['pɹaɪə-z] em vez de ['pɹɛə-z] <i>Large</i> (#144): ['lɑːd] em vez de ['lɑːdʒ] <i>Main</i> (#147): ['min] em vez de ['meɪn] <i>Largest</i> (#153): ['lɑːgəst] em vez de ['lɑːdʒəst] <i>Measured</i> (#154): ['meʃʊrd] em vez de ['meʒə-d] <i>Retail</i> (#154): ['ɹi,tɪw] em vez de ['ɹi,tel] <i>Side</i> (#163): ['sɪd] em vez de ['saɪd] <i>Such</i> (#165): ['sʌk] em vez de ['sʌʃ] <i>Area</i> (#170): ['ɛɪə] em vez de ['ɛɪə] <i>Allegedly</i> (#178): [ə'legədli] em vez de [ə'ledʒədli] <i>Pioneered</i> (#178): [,pɪə'nerɪd] em vez de [,paɪə'niəd] <i>Customers</i> (#184): ['kʊstəmə-z] em vez de ['kʌstəmə-z] <i>Version</i> (#190): ['vɜːsən] em vez de ['vɜːʒn]				
--	--	---	--	--	--	--

		<i>Research</i> (#191): [ˈɹisə-d] em vez de [ˈɹisə-ʃ] <i>Others</i> (#193 e #236): [ˈoʊdə-z] em vez de [ˈʌðə-z] <i>Stadiums</i> (#195): [ˈsteɪdiəmz] em vez de [ˈsteɪdiəmz] <i>Finally</i> (#204): [ˈfɪnəli] em vez de [ˈfaɪnəli] <i>Ingredients</i> (#215): [ɪŋˈɡɹediənts] em vez de [ɪŋˈɡɹidiənts] <i>Either</i> (#240): [ˈeɪdə] em vez de [ˈiðə] <i>Paste</i> (#241): [ˈpeɪst] em vez de [ˈpeɪst]				
DEI	1	<i>Windsor</i> (#261, #372, #373, entre outros): [ˈwɪndzə] em vez de [ˈwɪnzə] <i>Know</i> (#263, #289, #291, #327): [ˈnaʊ] em vez de [ˈnoʊ] <i>World</i> (#277, #281, #331, #336, #340, #359, #360): [ˈwɹowd] em vez de [ˈwɜːld] <i>Known</i> (#282, entre outros): [ˈnaʊŋ] em vez de [ˈnoon] Frequentemente adiciona o som /i/ no final de palavras que terminam com sons consonantais. Ex.: [ˈɪŋɡlɪndi] (#294, #434) [ˈbɪgi] (#317), [ˌɪnˈsɑːdi] (#319), [əˈfɪəri] (#321), [ˈɑːwˌmoʊsti] (#323), [ˈhævi] (#347, #355), [ˈhomi] (#349, #380), [ˈwaki] (#362), [ˈpraɪsi], [ˈjaɪdi] (#447), [ˈθɪŋki] (#449), [ˈlaɪki] (#456) <i>Prime</i> (#313): [ˈpɹaɪm] em vez de [ˈpraɪm] <i>Capsules</i> (#314, #316, #322): [ˈkæpsələz] em vez de [ˈkæpsəlɪz]	<i>Capacity</i> (#315): [ˈkæpəsəti] em vez de [kəˈpæsəti] <i>Image</i> (#327): [ɪməˈdʒ] em vez de [ˈɪmədʒ] <i>Defense</i> (#334): [ˈdæfens] em vez de [dəˈfens]	<i>Existence</i> (#335): [ˈɛkzɪstəns] em vez de [ɪɡˈzɪstəns] <i>Wiltshire</i> (#357): [ˈwɪlʃə] em vez de [ˈwɪlˌʃə] <i>Medieval</i> (#329): [ˈmɛdɪvə*] em vez de [miˈdɪvəl] <i>Favorite</i> (#369): [ˈfeɪvəˌrɪt] em vez de [ˈfeɪvɪrɪt] <i>Visitors</i> (#310, #316, #318): [ˈvɪzɪtəz] em vez de [ˈvɪzətəz]	Não	Tem o hábito de utilizar “ê” como pausa preenchida e “bom” no início de frases.

		<i>Image</i> (#325): ['iməʒə] em vez de ['imədʒ] <i>Chamber</i> (#337): ['fembə] em vez de ['ʃembə] <i>Jewels</i> (#350): ['dʒɛwəwz] em vez de ['dʒuəlz] <i>Executions</i> (#352): [ˌɛksəkaiʃnz] em vez de [ˌɛksə'kjuʃnz] <i>Wiltshire</i> (#358): ['wew,ʃaɪə] em vez de ['wɪl,ʃə] (x2) <i>Euros</i> (#367): [eʊroʊz] em vez de [jʊroʊz] <i>Largest</i> (#374): ['læʒəst] em vez de ['lædʒəst] <i>Beautiful</i> (#379, #431): ['bjʊəfəl] em vez de ['bjurəfəl] <i>Hosts</i> (#400): ['hɒsts] em vez de ['hosts] <i>Heads</i> (#400): ['hɪdz] em vez de ['hɛdz] <i>Picture</i> (#404): ['pɪktʃʊrɪ] em vez de ['pɪkʃə] <i>Available</i> (#414): [ə'veɪəbəl] em vez de [ə'veiləbəl] <i>Historical</i> (#415): [ˈhɪs'tɔɪkəl] em vez de [ˌhɪs'tɔɪkəl] <i>Inspiring</i> (#442): [ˌɪn'spaɪrɪŋ] em vez de [ˌɪn'spaɪrɪŋ]				
FRD	2	<i>Meme</i> (#21): ['mɪmɪ] em vez de ['mɪm] <i>Presentation</i> (#56): [e.pɪɛzn'teɪʃn] em vez de [pɪɛzn'teɪʃn] <i>Quebec</i> (#54, #86): [kʰə'bek] em vez de [kwə'bek] <i>Raised</i> (#97): ['raɪzd] em vez de ['ɹeɪzd] <i>Mute</i> (#105): ['mɒt] em vez de ['mjʊt]	<i>Arabic</i> (#74): [æ'ɹəbɪk] em vez de [ˈæɹəbɪk] <i>Hotel</i> (#188): ['hotew] em vez de [ho'tɛt] <i>Primarily</i> (#191): ['pɹaɪmɛɹəli] em vez de [pɹaɪ'mɛɹəli]	<i>Portuguese</i> (#209): [pɔə'tu'gɪz] em vez de ['pɔə-ʃə'gɪz] <i>Climate</i> (#219): [klɪ'mæt] em vez de ['klaɪmæt] <i>Peru</i> (#26): ['peɹu] em vez de [pə'ɹu]	Não	Pronuncia o artigo definido <i>the</i> como /ði/ antes de palavras que se iniciam com vogais. Exemplos: #9, #14, #115, #134, #135, #150, #182.

		<i>Coach</i> (#113): ['kəʊʃ] em vez de ['koʊʃ] <i>Rocks</i> (#180): ['ɹakɪs] em vez de ['ɹaks] <i>Tourism</i> (#192, #205): ['tuʊ,ɪzɪm] em vez de ['tu,ɪzɪm] <i>Naval</i> (#194): ['navəw] em vez de ['neɪvəl] <i>Centre</i> (#206, #210): ['sɛntɹɪ] em vez de ['sɛntə] <i>England</i> (#233): ['ɛŋɡlɪnd] em vez de ['ɪŋɡlɪnd] <i>Historic</i> (#237): [Øɪs'tɔɪk] em vez de [ˌhɪs'tɔɪk]				
GEL	1	<i>Karate</i> (#251, #255): [kəɹə'te] em vez de [kə'ɹati] <i>Wife</i> (#254): ['waɪfi] em vez de ['waɪf] <i>Dictionary</i> (#262): ['dɪktʃə,nɛɪ] em vez de ['dɪkʃə,nɛɪ] <i>Played</i> (#266): ['pleɪləd] em vez de ['pleɪd] <i>Skill</i> (#278): ['ɪskɪw] em vez de ['skɪl] <i>Olympics</i> (#281): [o'ɪmpɪkɪs] em vez de [o'ɪmpɪks] <i>Other</i>: ['ɔðə] (#285) e ['odə] (#346) em vez de ['ʌðə] <i>Gymnast</i> (#288): ['dʒɪmˌnæst] em vez de ['dʒɪmnæst] <i>Cultures</i> (#302, #344, #354, #388, #429): ['kɪwʃə-z] em vez de ['kʌʃə-z] <i>Volleyball</i> (#325): ['valeɪ,baw] em vez de ['valɪ,bal]	<i>Cognitive</i>: [kə'gnətɪv] e [kagnə'tɪv] (#276, #381) em vez de ['kagnətɪv] <i>Influence</i> (#347): [ɪn'fluəns] em vez de ['ɪnfluəns] <i>Police</i> (#424): ['pəɪlɪs] em vez de [pə'ɪlɪs] <i>Politics</i> (#432): [pə'ɪlɪ,tɪks] em vez de ['pəɪlɪ,tɪks]	<i>Sumo</i> (#253): [su'mo] em vez de ['sumoo] <i>Effort</i> (#265): [e'fəɪt] em vez de ['ɛfəɪt] <i>Committee</i> (#280): [komɪ'te] em vez de [kə'mɪti] <i>Statistics</i> (#316): [ɪs'tætɪkɪks] em vez de [stə'tɪstɪks] <i>July</i> (#454): ['dʒʊlɪ] em vez de [dʒu'laɪ] <i>Brazil</i> (#313): ['bræzɪw] em vez de [brə'zɪl] <i>Obstacles</i> (#372): [abs'takəwz] em vez de ['əbstəkəɪz]	Não	

		<i>Answer</i> (#333): [ˈwænsə] em vez de [ˈænsə] <i>Sports</i> (#353, #358, #394, #405): [ˈɪspɔːts] em vez de [ˈspɔːts] <i>Digital</i> (#354): [ˈdɪʒətəw] em vez de [ˈdɪdʒətəl] <i>If</i> (#358): [ˈɪfi] em vez de [ˈɪf] <i>Clothes</i> (#388): [ˈklɒθɪz] em vez de [ˈkloðz] <i>Instructor</i> (#396): [ˌɪnˈstrʊktə] em vez de [ˌɪnˈstʌktə] <i>Massachusetts</i> (#399): [ˌmæʃəˈsusəts] em vez de [ˌmæsəˈʃusəts] <i>Keep</i> (#402): [ˈkipi] em vez de [ˈkip] <i>Violations</i> (#409): [vɪəˈleɪʃnz] em vez de [vaɪəˈleɪʃnz] <i>University</i> (#437): [ʊnɪˈvɜːsəti] em vez de [junɪˈvɜːsəti] <i>Exercise</i> (#442): [ˈɛzəˌsaɪz] em vez de [ˈɛksəˌsaɪz] <i>Issues</i> (#446): [ˈɪfuz] em vez de [ˈɪʃuz]				
--	--	--	--	--	--	--

Apêndice D - Síntese da análise das amostras de desempenho do teste oral do EPPL, incluindo uma comparação com o trabalho de Oliveira (2021a)

Amostra	Emprega entoação?		Desvios segmentais		Desvios de tonicidade		Faixa		Sons		
	Oliveira (2021)	Este trabalho	Oliveira (2021)	Este trabalho	Oliveira (2021)	Este trabalho	Oliveira (2021)	Este trabalho	/θ/	/ð/	[t]
BAA	Sim	Sim	0	2	0	1	4	4	/θ/ - 7 /t/ - 4 ø - 2	/ð/ - 1 /d/ - 1	[t] - 18 [w] - 5 ø - 14
BRU	_____	Não	_____	2	_____	1	_____	3	/θ/ - 6	_____	[t] - 2 [w] - 13 ø - 3
CAH	_____	Sim	_____	1	_____	0	_____	4	/θ/ - 11 /t/ - 1	/d/ - 1	[t] - 17 [w] - 10 ø - 2
CAS	Sim	Sim	0	0	0	0	4	4	/θ/ - 14 /t/ - 6 ø - 1	/d/ - 3 ø - 1	[t] - 20 [w] - 2 ø - 2
CLA	Sim	Sim	0	1	0	0	4	4	/θ/ - 13 /t/ - 1 /t/ - 1 ø - 1	/ð/ - 2 /d/ - 1	[t] - 32 [w] - 9 ø - 2
CLC	_____	Sim	_____	0	_____	0	_____	4	/θ/ - 6 /t/ - 1 /t/ - 7	/ð/ - 3 /d/ - 1	[t] - 10 [w] - 2 ø - 5
DAL	Não	Sim	0	0	0	0	3	4	/θ/ - 8 /t/ - 1 [t ^h] - 1	/ð/ - 2 /d/ - 2	[t] - 26 [w] - 1 ø - 5
DEM	_____	Não	_____	0	_____	0	_____	3	/θ/ - 3 /t/ - 1	/ð/ - 1 /d/ - 2	[t] - 9 [w] - 9 /l/ - 1 ø - 1
DES	Não	Não	0	0	0	0	3	3	/θ/ - 4 /t/ - 2 ø - 4	/d/ - 3	[t] - 12 [w] - 6 ø - 3
GUS	Não	Não	3	5	1	1	2	1	/θ/ - 19 /t/ - 2	/ð/ - 1 /d/ - 3	[t] - 10 [w] - 11
ISA	Não	Sim	0	0	0	0	3	4	/θ/ - 10 /t/ - 4 /t/ - 6 ø - 5	/d/ - 3	[t] - 27 [w] - 2 ø - 7
JEQ	Sim	Sim	0	0	0	0	4	4	/θ/ - 15 /t/ - 7	/ð/ - 1 /d/ - 2 ø - 1	[t] - 29 [w] - 8
JOA	Sim	Sim	0	2	0	0	4	4	/θ/ - 23 /t/ - 1	/ð/ - 5 /d/ - 4	[t] - 22 [w] - 9 ø - 2
KAR	Não	Não	6	6	1	2	1	1	/θ/ - 9 /t/ - 1 ø - 1	/ð/ - 2 /d/ - 2	[w] - 16 ø - 1
LAC	Sim	Sim	0	0	0	0	4	4	/θ/ - 23 /t/ - 7	/ð/ - 3	[t] - 24 [w] - 8 ø - 9
LID	Sim	Sim	0	0	0	0	4	4	/θ/ - 8	/d/ - 1	[t] - 22 [w] - 4 ø - 1
LIG	_____	Sim	_____	1	_____	0	_____	4	/θ/ - 5 [t ^h] - 1 /t/ - 2	/ð/ - 2	[t] - 31 [w] - 4 ø - 3

									Ø - 3		
LUC	Não	Não	0	0	0	0	3	3	/θ/- 5 /t/- 2 Ø - 1	/ð/- 1 /d/- 1	[t] - 16 Ø - 2
MAC	Não	Não	0	0	0	0	3	3	/θ/- 4	/d/- 3	[t] - 9 [w] - 3 Ø - 2
MAR	Não	Não	0	0	0	0	3	3	/θ/- 12 /t/- 4 Ø - 2	/ð/- 1 /d/- 1 Ø - 1	[t] - 17 [w] - 6 Ø - 8
RIC	_____	Não	11	_____	_____	1	_____	1	/θ/- 7 /s/- 1 Ø - 1	/d/- 3 Ø - 1	[t] - 10 [w] - 7 Ø - 4
RIT	Não	Não	9	23	3	3	2	1	/t/- 1 /t/- 7 /s/- 2	/d/- 1	[t] - 3 [w] - 18 Ø - 3
ROB	Não	Não	2	6	2	2	2	1	/θ/- 1 /t/- 7 /t/- 1	/ð/- 1 /d/- 1	[t] - 4 [w] - 14 Ø - 1
SAB	Sim	Sim	0	1	0	0	4	4	/θ/- 12 /t/- 3 Ø - 2	_____	[t] - 10 [w] - 13 Ø - 4
SUE	_____	Sim	_____	0	_____	0	_____	4	θ/- 14	/ð/- 2	[t] - 13 [w] - 10 Ø - 2
TAC	_____	Sim	_____	1	_____	0	_____	4	/θ/- 2 /t/- 2 Ø - 1	/ð/- 2	[t] - 38 [w] - 3 Ø - 4
TAS	_____	Sim	_____	0	_____	0	_____	4	/θ/- 14 Ø - 1	/d/- 1	[t] - 30 [w] - 10 Ø - 1
THI	Não	Sim	0	1	0	0	3	4	/θ/- 7 /t/- 4 Ø - 2	/d/- 4	[t] - 6 [w] - 12 Ø - 3
THY	_____	Sim	_____	4	_____	0	_____	4	/θ/- 7 /t/- 13 /t/- 2 Ø - 1	/d/- 2	[t] - 6 [w] - 16 /l/- 2 Ø - 1

Apêndice E – Síntese da análise das amostras de desempenho oral de alunos de uma disciplina de LI de um curso de Licenciatura em Letras

Amostra	Emprego entoação?	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais associados a desvios de tonicidade?	Faixa	/θ/	/ð/	[ɨ]
AMA	Sim	6	0	Não	4	/θ/ - 41 /t/ - 1 /f/ - 7 /tʰ/ - 1 ∅ - 6	/ð/ - 1 /d/ - 1 /ɹ/ - 1 /t/ - 1	[ɨ] - 28 [w] - 37 /l/ - 1 /n/ - 1 ∅ - 15
ANC	Sim	2	0	Não	4	/θ/ - 23 /t/ - 7 /f/ - 1 ∅ - 6	/ð/ - 2 /d/ - 7 ∅ - 4	[ɨ] - 20 [w] - 44 /l/ - 4 ∅ - 11
BAB	Não	2	0	Não	3	/θ/ - 40 /t/ - 4 /f/ - 1 /s/ - 2 /v/ - 1 ∅ - 6	/ð/ - 1 /d/ - 9 ∅ - 1	[ɨ] - 29 [w] - 11 /l/ - 2 ∅ - 13
BRE	Não	27	9	Sim	1	/θ/ - 6 /t/ - 16 /f/ - 1 /r/ - 1 ∅ - 11	/d/ - 6 ∅ - 2	[ɨ] - 8 [w] - 69 ∅ - 12
CAM	Sim	1	1	Sim	4	/θ/ - 22 /t/ - 2 /f/ - 9 ∅ - 7	/θ/ - 2 /d/ - 5	[ɨ] - 12 [w] - 96 /l/ - 1 ∅ - 10
ISV	Não	6	2	Sim	N/A	/θ/ - 20 /t/ - 3 /f/ - 22 /tʰ/ - 1 ∅ - 3	/d/ - 11 /r/ - 5	[ɨ] - 35 [w] - 37 /l/ - 2 ∅ - 28
LAP	Sim	24	7	Sim	N/A	/θ/ - 40 /f/ - 4 ∅ - 3	/d/ - 3 ∅ - 3	[ɨ] - 15 [w] - 63 /l/ - 3 ∅ - 9
LEG	Sim	3	0	Não	4	/θ/ - 70 /t/ - 12 /f/ - 1 ∅ - 7	/ð/ - 2 /d/ - 7 ∅ - 2	[ɨ] - 51 [w] - 37 /l/ - 6 ∅ - 22
ISM	Sim	14	9	Sim	N/A	/θ/ - 25 /t/ - 17 /f/ - 15 ∅ - 2	/d/ - 8	[ɨ] - 22 [w] - 92 /l/ - 1 ∅ - 24
JOV	Sim	1	1	Não	4	/θ/ - 36 /t/ - 5 /f/ - 1 /d/ - 1 ∅ - 7	/ð/ - 5 /d/ - 10 ∅ - 4	[ɨ] - 41 [w] - 8 /l/ - 2 ∅ - 16
PEF	Não	15	1	Sim	2	/θ/ - 4 /t/ - 18 /f/ - 2 /ð/ - 1 /d/ - 1 ∅ - 9	/d/ - 8 /r/ - 4 /θ/ - 1	[ɨ] - 51 [w] - 44 ∅ - 23
CAA	Não	5	2	Sim	2	/θ/ - 5 /t/ - 4 /f/ - 21 ∅ - 1	/d/ - 11	[ɨ] - 4 [w] - 46 /l/ - 1 ∅ - 10
RES	Não	21	7	Sim	1	/θ/ - 4 /t/ - 1 /f/ - 12 ∅ - 3	/d/ - 7	[ɨ] - 23 [w] - 31 /l/ - 2 ∅ - 13
WIT	Não	20	3	Sim	1	/θ/ - 7 /t/ - 11 /f/ - 14 /tʰ/ - 1 ∅ - 1	/d/ - 6	[ɨ] - 6 [w] - 86 /l/ - 1 /n/ - 1 ∅ - 7

PEH	Sim	1	0	Não	4	/θ/ - 37 /t/ - 1 Ø - 1	/ð/ - 12 Ø - 4	[t] - 98 [w] - 1 Ø - 2
VIS	Sim	3	1	Não	4	/θ/ - 41 /t/ - 1 Ø - 1	/ð/ - 24 /d/ - 5 /s/ - 1 Ø - 11	[t] - 37 [w] - 63 /l/ - 4 Ø - 19
LUV	Não	5	4	Não	2	/θ/ - 21 /t/ - 9 /f/ - 3 /s/ - 1 Ø - 5	/ð/ - 1 /d/ - 8	[t] - 19 [w] - 56 /l/ - 3 Ø - 8
FRA	Não	18	7	Sim	1	/θ/ - 16 /t/ - 14 /f/ - 19 /θ/ - 1 Ø - 2	/ð/ - 3 /d/ - 8	[t] - 19 [w] - 62 /l/ - 1 Ø - 5
ISI	Não	38	12	Sim	1	/t/ - 3 /f/ - 21 /θ/ - 2	/d/ - 1 /t/ - 1	[t] - 1 [w] - 55 /l/ - 1 /n/ - 1 Ø - 8
EME	Não	21	10	Sim	1	/θ/ - 30 /t/ - 4 /f/ - 6 Ø - 2	/ð/ - 3 /d/ - 1	[t] - 23 [w] - 58 Ø - 13
DAS	Não	58	10	Sim	1	/θ/ - 4 /t/ - 21 /f/ - 22 /s/ - 2 Ø - 2	/d/ - 6 /s/ - 2	[t] - 2 [w] - 62 /l/ - 1 Ø - 11
DEI	Não	36	8	Sim	1	/θ/ - 14 /t/ - 6 /f/ - 1 Ø - 3	/d/ - 8	[t] - 6 [w] - 90 /l/ - 3 Ø - 13
FRD	Não	12	6	Sim	N/A	/θ/ - 18 /t/ - 11 /f/ - 5 /θ/ - 1 Ø - 6	/ð/ - 1 /d/ - 15 Ø - 1	[t] - 7 [w] - 91 /l/ - 1 Ø - 11
GEL	Não	27	11	Sim	1	/θ/ - 3 /t/ - 3 /f/ - 16 /θ/ - 3	/ð/ - 2 /t/ - 1 /d/ - 6	[t] - 2 [w] - 107 /l/ - 2 /n/ - 1 Ø - 23

Apêndice F – Desempenhos satisfatórios

Satisfatórios superiores

Amostra	Emprego entoação?	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais associados a desvios de tonicidade?	Faixa	/θ/	/ð/	[ʰ]
AMA	Sim	6	0	Não	4	/θ/ - 41 /t/ - 1 /f/ - 7 /tʰ/ - 1 ∅ - 6	/ð/ - 1 /d/ - 1 /ɹ/ - 1 /t/ - 1	[ʰ] - 28 [w] - 37 /l/ - 1 /ŋ/ - 1 ∅ - 15
ANC	Sim	2	0	Não	4	/θ/ - 23 /t/ - 7 /f/ - 1 ∅ - 6	/ð/ - 2 /d/ - 7 ∅ - 4	[ʰ] - 20 [w] - 44 /l/ - 4 ∅ - 11
CAM	Sim	1	1	Sim	4	/θ/ - 22 /t/ - 2 /f/ - 9 ∅ - 7	/θ/ - 2 /d/ - 5	[ʰ] - 12 [w] - 96 /l/ - 1 ∅ - 10
LEG	Sim	3	0	Não	4	/θ/ - 70 /t/ - 12 /f/ - 1 ∅ - 7	/ð/ - 2 /d/ - 7 ∅ - 2	[ʰ] - 51 [w] - 37 /l/ - 6 ∅ - 22
JOV	Sim	1	1	Não	4	/θ/ - 36 /t/ - 5 /f/ - 1 /d/ - 1 ∅ - 7	/ð/ - 5 /d/ - 10 ∅ - 4	[ʰ] - 41 [w] - 8 /l/ - 2 ∅ - 16
PEH	Sim	1	0	Não	4	/θ/ - 37 /t/ - 1 ∅ - 1	/ð/ - 12 ∅ - 4	[ʰ] - 98 [w] - 1 ∅ - 2
VIS	Sim	3	1	Não	4	/θ/ - 41 /t/ - 1 ∅ - 1	/ð/ - 24 /d/ - 5 /s/ - 1 ∅ - 11	[ʰ] - 37 [w] - 63 /l/ - 4 ∅ - 19
BAA	Sim	2	1	Não	4	/θ/ - 7 /t/ - 4	/ð/ - 1 /d/ - 1	[ʰ] - 18 [w] - 5

						Ø - 2		Ø - 14
CAH	Sim	1	0	Não	4	/θ/- 11 /f/- 1	/d/- 1	[t] - 17 [w] - 10 Ø - 2
CAS	Sim	0	0	Não	4	/θ/- 14 /t/- 6 Ø - 1	/d/- 3 Ø - 1	[t] - 20 [w] - 2 Ø - 2
CLA	Sim	1	0	Não	4	/θ/- 13 /f/- 1 /t/- 1 Ø - 1	/ð/- 2 /d/- 1	[t] - 32 [w] - 9 Ø - 2
CLC	Sim	0	0	Não	4	/θ/- 6 /t/- 1 /f/- 7	/ð/- 3 /d/- 1	[t] - 10 [w] - 2 Ø - 5
DAL	Sim	0	0	Não	4	/θ/- 8 /f/- 1 [t ^h]- 1	/ð/- 2 /d/- 2	[t] - 26 [w] - 1 Ø - 5
ISA	Sim	0	0	Não	4	/θ/- 10 /t/- 4 /f/- 6 Ø - 5	/d/- 3	[t] - 27 [w] - 2 Ø - 7
JEQ	Sim	0	0	Não	4	/θ/- 15 /t/- 7	/ð/- 1 /d/- 2 Ø - 1	[t] - 29 [w] - 8
JOA	Sim	2	0	Não	4	/θ/- 23 /t/- 1	/ð/- 5 /d/- 4	[t] - 22 [w] - 9 Ø - 2
LAC	Sim	0	0	Não	4	/θ/- 23 /f/- 7	/ð/- 3	[t] - 24 [w] - 8 Ø - 9
LID	Sim	0	0	Não	4	/θ/- 8	/d/- 1	[t] - 22 [w] - 4 Ø - 1
LIG	Sim	1	0	Não	4	θ/- 5 [t ^h]- 1 /t/- 2 Ø - 3	/ð/- 2	[t] - 31 [w] - 4 Ø - 3
SAB	Sim	1	0	Não	4	/θ/- 12		[t] - 10

						/t/ - 3 Ø - 2		[w] - 13 Ø - 4
SUE	Sim	0	0	Não	4	/θ/ - 14	/ð/ - 2	[t] - 13 [w] - 10 Ø - 2
TAC	Sim	1	0	Não	4	/θ/- 2 /t/ - 2 Ø - 1	/ð/ - 2	[t] - 38 [w] - 3 Ø - 4
TAS	Sim	0	0	Não	4	/θ/- 14 Ø - 1	/d/ - 1	[t] - 30 [w] - 10 Ø - 1
THI	Sim	1	0	Não	4	/θ/- 7 /t/ - 4 Ø - 2	/d/ - 4	[t] - 6 [w] - 12 Ø - 3
THY	Sim	4	0	Não	4	/θ/- 7 /t/ - 13 /t ^h / - 2 Ø - 1	/d/ - 2	[t] - 6 [w] - 16 /l/ - 2 Ø - 1

Satisfatórios inferiores

Amostra	Emprego entoação?	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais associados a desvios de tonicidade?	Faixa	/θ/	/ð/	[ʰ]
BAB	Não	2	0	Não	3	/θ/ - 40 /t/ - 4 /f/ - 1 /s/ - 2 /v/ - 1 ∅ - 6	/ð/ - 1 /d/ - 9 ∅ - 1	[ʰ] - 29 [w] - 11 /l/ - 2 ∅ - 13
BRU	Não	2	1	Não	3	/θ/ - 6		[ʰ] - 2 [w] - 13 ∅ - 3
DEM	Não	0	0	Não	3	/θ/ - 3 /f/ - 1	/ð/ - 1 /d/ - 2	[ʰ] - 9 [w] - 9 /l/ - 1 ∅ - 1
DES	Não	0	0	Não	3	/θ/ - 4 /f/ - 2 ∅ - 4	/d/ - 3	[ʰ] - 12 [w] - 6 ∅ - 3
LUC	Não	0	0	Não	3	/θ/ - 5 /t/ - 2 ∅ - 1	/ð/ - 1 /d/ - 1	[ʰ] - 16 ∅ - 2
MAC	Não	0	0	Não	3	/θ/ - 4	/d/ - 3	[ʰ] - 9 [w] - 3 ∅ - 2
MAR	Não	0	0	Não	3	/θ/ - 12 /t/ - 4 ∅ - 2	/ð/ - 1 /d/ - 1 ∅ - 1	[ʰ] - 17 [w] - 6 ∅ - 8
LUV	Não	5	4	Não	3	/θ/ - 21 /t/ - 9 /f/ - 3 /s/ - 1 ∅ - 5	/ð/ - 1 /d/ - 8	[ʰ] - 19 [w] - 56 /l/ - 3 ∅ - 8

Apêndice G – Desempenhos insatisfatórios

Insatisfatórios superiores

Amostra	Emprego entoação?	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais associados a desvios de tonicidade?	Faixa	/θ/	/ð/	[ʰ]
PEF	Não	15	1	Sim	2	/θ/ - 4 /t/ - 18 /f/ - 2 /ð/ - 1 /d/ - 1 ∅ - 9	/d/ - 8 /t/ - 4 /θ/ - 1	[ʰ] - 51 [w] - 44 ∅ - 23
GUS	Não	5	1	Sim	2	/θ/ - 19 /t/ - 2	/ð/ - 1 /d/ - 3	[ʰ] - 10 [w] - 11
KAR	Não	6	2	Sim	2	/θ/ - 9 /t/ - 1 ∅ - 1	/ð/ - 2 /d/ - 2	[w] - 16 ∅ - 1
ROB	Não	6	2	Sim	2	/θ/ - 1 /f/ - 7 /t/ - 1	/ð/ - 1 /d/ - 1	[ʰ] - 4 [w] - 14 ∅ - 1
FRD	Não	12	6	Sim	2	/θ/ - 18 /t/ - 11 /f/ - 5 /tʰ/ - 1 ∅ - 6	/ð/ - 1 /d/ - 15 ∅ - 1	[ʰ] - 7 [w] - 91 /l/ - 1 ∅ - 11
RIC	Não	11	1	Sim	2	/θ/ - 7 /s/ - 1 ∅ - 1	/d/ - 3 ∅ - 1	[ʰ] - 10 [w] - 7 ∅ - 4
ISV	Não	6	2	Sim	2	/θ/ - 20 /t/ - 3 /f/ - 22 /tʰ/ - 1 ∅ - 3	/d/ - 11 /t/ - 5	[ʰ] - 35 [w] - 37 /l/ - 2 ∅ - 28
CAA	Não	5	2	Sim	2	θ/ - 5 /t/ - 4 /f/ - 21 ∅ - 1	/d/ - 11	[ʰ] - 4 [w] - 46 /l/ - 1 ∅ - 10
ISM	Sim	14	9	Sim	2	/θ/ - 25	/d/ - 8	[ʰ] - 22

						/t/ - 17 /f/ - 15 Ø - 2		[w] - 92 /l/ - 1 Ø - 24
--	--	--	--	--	--	-------------------------------	--	-------------------------------

Insatisfatórios inferiores

Amostra	Emprego entoação?	Desvios segmentais	Desvios de tonicidade	Desvios segmentais associados a desvios de tonicidade?	Faixa	/θ/	/ð/	[ʰ]
BRE	Não	27	9	Sim	1	/θ/ - 6 /t/ - 16 /f/ - 1 /r/ - 1 Ø - 11	/d/ - 6 Ø - 2	[ʰ] - 8 [w] - 69 Ø - 12
RES	Não	21	7	Sim	1	/θ/ - 4 /t/ - 1 /f/ - 12 Ø - 3	/d/ - 7	[ʰ] - 23 [w] - 31 /l/ - 2 Ø - 13
WIT	Não	20	3	Sim	1	/θ/ - 7 /t/ - 11 /f/ - 14 /tʰ/ - 1 Ø - 1	/d/ - 6	[ʰ] - 6 [w] - 86 /l/ - 1 /n/ - 1 Ø - 7
FRA	Não	18	7	Sim	1	/θ/ - 16 /t/ - 14 /f/ - 19 /tʰ/ - 1 Ø - 2	/ð/ - 3 /d/ - 8	[ʰ] - 19 [w] - 62 /l/ - 1 Ø - 5
ISI	Não	38	12	Sim	1	/t/ - 3 /f/ - 21 /tʰ/ - 2	/d/ - 1 /r/ - 1	[ʰ] - 1 [w] - 55 /l/ - 1 /n/ - 1 Ø - 8
EME	Não	21	10	Sim	1	/θ/ - 30 /t/ - 4 /f/ - 6 Ø - 2	/ð/ - 3 /d/ - 1	[ʰ] - 23 [w] - 58 Ø - 13

DAS	Não	58	10	Sim	1	/θ/ - 4 /t/ - 21 /f/ - 22 /s/ - 2 ∅ - 2	/d/ - 6 /s/ - 2	[t] - 2 [w] - 62 /l/ - 1 ∅ - 11
DEI	Não	36	8	Sim	1	/θ/ - 14 /t/ - 6 /f/ - 1 ∅ - 3	/d/ - 8	[t] - 6 [w] - 90 /l/ - 3 ∅ - 13
GEL	Não	27	11	Sim	1	/θ/ - 3 /t/ - 3 /f/ - 16 /t ^h / - 3	/θ/ - 2 /t/ - 1 /d/ - 6	[t] - 2 [w] - 107 /l/ - 2 /ŋ/ - 1 ∅ - 23
RIT	Não	23	3	Sim	1	/t/ - 1 /f/ - 7 /s/ - 2	/d/ - 1	[t] - 3 [w] - 18 ∅ - 3
LAP	Sim	24	7	Sim	1	/θ/ - 40 /f/ - 4 ∅ - 3	/d/ - 3 ∅ - 3	[t] - 15 [w] - 63 /l/ - 3 ∅ - 9

Apêndice H – Instruções e informações relevantes aos especialistas em avaliação

A flexibilização da pronúncia dos sons /θ/, /ð/ e [tʃ]: implicações para o teste oral do EPPL e para a proficiência oral do professor de língua inglesa no contexto brasileiro (Projeto de mestrado - Marina Melo Cialdini)

Instruções e informações relevantes aos especialistas em avaliação

Introdução

Este procedimento tem como objetivos a obtenção de dados a serem utilizados na avaliação da confiabilidade das faixas de proficiência analíticas do aspecto "pronúncia" do teste oral do EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras), elaboradas por Oliveira (2021), assim como a obtenção de considerações relevantes que possam levar a pesquisadora responsável por este trabalho ao aprimoramento das referidas faixas de proficiência. Para estes fins, são disponibilizadas, a dois especialistas em avaliação, 12 amostras de desempenho oral de licenciandos em Letras juntamente com os quadros nos quais devem constar as suas respectivas avaliações.

As amostras são referentes a apresentações de seminários, em uma disciplina de língua inglesa (LI), de alunos do último ano de Licenciatura em Letras de uma universidade pública paulista. As aulas foram ministradas remotamente a três turmas entre os anos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia de COVID-19. Os temas dos seminários são relacionados a curiosidades sobre a língua – tais como expressões idiomáticas –, e a aspectos culturais e turísticos de países onde a LI é língua corrente. As gravações são disponibilizadas em arquivos de áudio.

Instruções

Os primeiros trinta minutos de cada seminário foram tomados como critério pela pesquisadora para a transcrição e a análise das amostras. No entanto, sugere-se que a sua avaliação possa focalizar apenas nos dez primeiros minutos de cada seminário. Tendo em vista que há a participação de colegas e a apresentação de vídeos em alguns seminários, você pode, caso julgue necessário, estender a sua análise para além dos dez minutos sugeridos. No quadro a seguir encontram-se a identificação das amostras e a delimitação temporal sugerida para a avaliação.

Amostra	Trecho a ser avaliado
AMA	007:05 - 017:05
CAA	058:35 - 068:35
FRA	037:50 - 047:50
ISV	007:24 - 017:24
LAP	003:08 - 013:08
LEG	011:30 - 021:30
LUV	002:20 - 012:20

Amostra	Trecho a ser avaliado
PEF	011:12 - 021:21
PEH	010:21 - 020:21
RES	006:53 - 016:53
VIS	060:04 - 070:04
WIT	056:18 - 066:18

Sugere-se que cada amostra seja ouvida duas ou três vezes. Por favor, selecione, nos quadros disponibilizados no arquivo intitulado “Quadros para a avaliação de desempenhos orais de licenciados em Letras”, a faixa de proficiência que se aplica a cada desempenho. Nesse quadro também se encontra um campo para que você insira, opcionalmente, comentários no tocante a aspectos que lhe chamem a atenção durante a avaliação, seja em relação aos desempenhos, seja em relação às faixas de proficiência, ou ainda quaisquer dificuldades que você venha a ter na atribuição das faixas - tais como dificuldades relacionadas à interpretação dos descritores, casos que você julgue que nenhuma faixa seja aplicável, ou outro aspecto relevante que lhe chame a atenção.

O emprego da entoação para destacar elementos importantes no enunciado, o emprego de tonicidade nas palavras, desvios segmentais e desvios de tonicidade nas palavras em concomitância a desvios segmentais são os critérios que devem ser considerados durante o processo de avaliação dos desempenhos orais, uma vez que se encontram presentes nas faixas de proficiência analíticas (OLIVEIRA, 2021). É importante mencionar que a produção dos sons /θ/, /ð/ e [ɬ] nessas amostras é analisada pela pesquisadora em outra etapa deste trabalho. Sendo assim, por favor desconsidere a produção desses sons durante a sua análise.

Muito obrigada pela sua contribuição.
Marina Melo Cialdini.

Apêndice I – Documento compartilhado com os especialistas em avaliação

Quadros para avaliação de desempenhos orais de licenciandos em Letras por meio da utilização das faixas de proficiência do aspecto “pronúncia” do teste oral do EPPL, elaboradas por Oliveira (2021)

Por favor, assinale, na terceira coluna dos quadros a seguir, a faixa de proficiência do aspecto “pronúncia” (OLIVEIRA, 2021) que corresponde a cada desempenho avaliado. Você também pode inserir, opcionalmente, comentários acerca dos desempenhos ou das faixas de proficiência.

Desempenho: AMA			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: CAA			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: FRA			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: ISV			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: LAP			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: LEG			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: LUV			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: PEF			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: PEH			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: RES			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: VIS			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Desempenho: WIT			Comentários
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras e utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	4		
Emprega de maneira adequada a tonicidade nas palavras, porém não utiliza a entoação para destacar elementos importantes do enunciado.	3		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, porém não apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	2		
Emprega de maneira inadequada a tonicidade nas palavras, assim como apresenta variações frequentes na produção de vogais e consoantes.	1		

Apêndice J - O questionário

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA - A PRONÚNCIA DOS SONS DO "TH" e DO "L" EM FINAL DE SÍLABA.

Este questionário visa a geração de dados qualitativos e quantitativos que serão usados na pesquisa de Marina Melo Cialdini, aluna do curso de Mestrado em Estudos Linguísticos no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. Em nenhuma hipótese os dados dos(as) participantes serão divulgados. O seu nome, telefone e e-mail são solicitados no caso de a pesquisadora precisar entrar em contato com você posteriormente, para esclarecer alguma dúvida. Caso respostas de questões abertas venham a ser mencionadas na dissertação, a identificação do(a) participante será feita por meio de siglas (como por exemplo: P1, P2, etc.). O questionário se encontra dividido em três partes e é composto por 21 questões abertas e de múltipla escolha. A primeira parte aborda a sua formação, a sua atuação profissional e a sua experiência pessoal com a Língua Inglesa; na segunda parte, encontram-se questões acerca das suas concepções sobre a pronúncia do idioma; e a terceira parte é sobre as características dos sons do "th" e do "l" em final de sílaba. Por favor, não consulte nenhum dicionário, livro ou manual da Língua Inglesa ao responder as questões da segunda parte e da terceira parte. Estima-se que você gaste, em média, 15 minutos para responder todo o questionário.

Muito obrigada,

Marina Melo Cialdini.

Por favor, informe os seus dados:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Parte 1 - As perguntas de 1 a 7 se referem à sua formação, ao seu trabalho como professor(a) de língua inglesa e à sua experiência pessoal com o idioma.

1. Há quanto tempo você trabalha com o ensino da língua inglesa?
 - ☐ Há menos de 5 anos
 - ☐ Entre 5 - 10 anos
 - ☐ Entre 11 - 15 anos
 - ☐ Há mais de 15 anos

2. Qual a sua experiência profissional? Marque quantas opções forem verdadeiras:
 - ☐ Escola particular de educação básica

- ☐ Escola particular de educação básica e ensino bilíngue
 - ☐ Escola pública
 - ☐ Escola particular de idiomas
 - ☐ Professor(a) particular autônomo(a)
 - ☐ Outro:
3. Onde você estudou inglês? Marque quantas opções forem verdadeiras:
- ☐ Escola de idiomas no Brasil.
 - ☐ Escola de idiomas em país onde a língua inglesa é língua corrente.
 - ☐ Curso extracurricular oferecido por universidade.
 - ☐ Educação básica: escola pública.
 - ☐ Educação básica: escola particular.
 - ☐ Com professor(a) particular.
4. Você possui licenciatura em Letras Português/Inglês?
- ☐ Sim.
 - ☐ Não.
 - ☐ No momento estou cursando licenciatura em Letras Português/Inglês.
5. Você já frequentou cursos, minicursos ou disciplinas sobre a fonética e a fonologia da língua inglesa?
- ☐ Sim.
 - ☐ Não.
6. Você já teve experiência de vivência em país(es) onde a língua inglesa é língua corrente? Em caso negativo, por favor escreva “não”. Em caso afirmativo, por favor informe o país e por quanto tempo. Por exemplo: *Austrália, 2 anos*.
7. Em quais das situações a seguir você tem contato com a língua inglesa fora do seu horário de trabalho?
- ☐ Apenas tenho contato com a língua inglesa durante o meu horário de trabalho.
 - ☐ Ouço músicas na língua inglesa.
 - ☐ Leio notícias, artigos e/ou livros na língua inglesa.
 - ☐ Me comunico na língua inglesa com estrangeiros.
 - ☐ Ouço *podcasts* na língua inglesa.
 - ☐ Frequento curso(s) ministrado(s) na língua inglesa.
 - ☐ Outros:

Parte 2 - As perguntas 8 e 9 se referem às suas concepções sobre a pronúncia da língua inglesa. Por favor, responda-as sem consultar dicionários ou qualquer manual/livro da língua inglesa.

8. Na sua opinião, o que significa ter uma boa pronúncia na língua inglesa?
9. Você acha que existe uma variedade da língua inglesa cuja pronúncia seja considerada “padrão” ou “melhor” para ser ensinada? Por favor, justifique a sua resposta.

Parte 3 - As perguntas de 10 a 20 se referem à pronúncia dos sons do “th” e do “l” em final de sílaba. Por favor responda-as sem consultar dicionários ou qualquer manual/livro da língua inglesa.

10. Você já recebeu instrução formal acerca da pronúncia do som /θ/ da língua inglesa, presente na palavra *thief*?
 - ☐ Sim.
 - ☐ Não.
11. Você já recebeu instrução formal acerca da pronúncia do som /ð/ da língua inglesa, presente na palavra *the*?
 - ☐ Sim.
 - ☐ Não.
12. Você já recebeu instrução formal acerca da pronúncia do som [ɪ] da língua inglesa, presente nas palavras *call* e *pool*?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
13. Como você se sente em relação à pronúncia do som /θ/ presente na palavra *thanks*? Marque quantas opções forem verdadeiras.
 - ☐ Não consigo pronunciá-lo.
 - ☐ Tenho grande dificuldade em pronunciá-lo.
 - ☐ Tenho um pouco de dificuldade em pronunciá-lo.
 - ☐ Me sinto constrangido(a) ao pronunciá-lo.
 - ☐ Nunca me atentei às características dessa pronúncia.
 - ☐ Acho que não o pronuncio com naturalidade.
 - ☐ Não tenho dificuldade em pronunciá-lo.
 - ☐ Acho que o pronuncio com naturalidade.

14. Como você se sente em relação à pronúncia do som /ð/, presente na palavra *this*? Marque quantas opções forem verdadeiras.

- ☐ Não consigo pronunciar-lo.
- ☐ Tenho grande dificuldade em pronunciar-lo.
- ☐ Tenho um pouco de dificuldade em pronunciar-lo.
- ☐ Me sinto constrangido(a) ao pronunciar-lo.
- ☐ Nunca me atentei às características dessa pronúncia.
- ☐ Acho que não o pronuncio com naturalidade.
- ☐ Não tenho dificuldade em pronunciar-lo.
- ☐ Acho que o pronuncio com naturalidade.

15. Como você se sente em relação à pronúncia do som [t], presente na palavra *wall*? Marque quantas opções forem verdadeiras.

- ☐ Não consigo pronunciar-lo.
- ☐ Tenho grande dificuldade em pronunciar-lo.
- ☐ Tenho um pouco de dificuldade em pronunciar-lo.
- ☐ Me sinto constrangido(a) ao pronunciar-lo.
- ☐ Nunca me atentei às características dessa pronúncia.
- ☐ Acho que não o pronuncio com naturalidade.
- ☐ Não tenho dificuldade em pronunciar-lo.
- ☐ Acho que o pronuncio com naturalidade.

16. Com qual frequência você corrige os seus alunos quando eles não pronunciam os sons do *th* de acordo com a forma padrão?

- ☐ Sempre.
- ☐ Quase sempre.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Raramente.
- ☐ Nunca.

17. Com qual frequência você corrige os seus alunos quando eles não pronunciam o som do *l* em final de sílaba de acordo com a forma padrão?

- ☐ Sempre.
- ☐ Quase sempre.
- ☐ Às vezes.
- ☐ Raramente.
- ☐ Nunca.

18. Imagine que um aluno lhe pergunta como o *th* é pronunciado na palavra *everything*. Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som.
19. Imagine que um aluno lhe pergunta como o *th* é pronunciado na palavra *together*. Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som.
20. Imagine que um aluno lhe pergunta como o *l* é pronunciado na palavra *animal*? Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som.

Apêndice K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Avaliação da Competência Linguístico-Pedagógica do Professor de Línguas: Operacionalização do Construto no Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira”, Protocolo 0007.0.229.325-11, para a Dissertação de Mestrado sob a responsabilidade da pesquisadora Marina Melo Cialdini. O estudo será realizado com a aplicação de um questionário para a geração de dados qualitativos e quantitativos para o trabalho de Mestrado da pesquisadora. O questionário contém questões sobre a sua experiência, como falante e como professor, em relação à pronúncia da Língua Inglesa. Haverá um risco mínimo para a sua saúde física e emocional, tais como cansaço, ansiedade, nervosismo, constrangimento ou aborrecimento inerentes a qualquer situação de avaliação. Orientamos que você responda o questionário sem pressa e que busque um local silencioso, que tenha uma cadeira confortável e iluminação e temperatura adequados. A fim de evitar desconfortos físicos, recomendamos que você utilize um computador e que o seu monitor e a altura da sua cadeira estejam adequadamente posicionados de acordo com a sua estatura. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o aprimoramento dos descritores das faixas de proficiência do teste oral do EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras) e para encaminhamentos para a formação de futuros professores de Língua Inglesa. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, clique em "Aceito participar da pesquisa" e forneça os dados solicitados. Caso você não deseje participar da pesquisa, clique em "Não desejo participar da pesquisa". Você receberá, via e-mail, uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Letras Modernas - Rua Cristóvão Colombo, 2265 - CEP 15054-000, São José do Rio Preto – SP – Brasil. Tel (17) 3221-2280. Fax (17) 3221-2474. Contatos da pesquisadora responsável: Marina Melo Cialdini. Telefone/WhatsApp: (16) 98800-6510. Emails: marina.cialdini@unesp.br e marinameloyoucan@gmail.com

- ☐ Aceito participar da pesquisa.
- ☐ Não aceito participar da pesquisa.

E-mail: _____

Nome: _____

Telefone: _____

Apêndice L – Detalhamento das respostas do questionário

Parte 1

1. Há quanto tempo você trabalha com o ensino da língua inglesa?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Há menos de 5 anos.	X		X				X
Entre 5 – 10 anos.		X					
Entre 11 - 15 anos.							
Há mais de 15 anos.				X	X	X	

2. Qual a sua experiência profissional? Marque quantas opções forem verdadeiras.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Escola particular de educação básica.			X		X	X	
Escola particular de educação básica e ensino bilíngue.							
Escola pública.					X	X	
Escola particular de idiomas.		X		X		X	X
Professor(a) particular autônomo(a).	X		X	X		X	X
Professor(a) em uma plataforma online		X					
Professor(a) bolsista na universidade.							X

3. Onde você estudou inglês? Marque quantas opções forem verdadeiras.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Escola de idiomas no Brasil	X	X	X	X	X		X
Escola de idiomas em país onde a língua inglesa é língua corrente.					X		
Curso extracurricular oferecido por universidade.				X			
Educação básica: escola pública.		X	X	X	X	X	X
Educação básica: escola particular.	X			X			
Com professor(a) particular.	X				X		

4. Você possui licenciatura em Letras Português/Inglês?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Sim		X	X	X	X	X	X
Não							
No momento estou cursando licenciatura em Letras Português/Inglês.	X						

5. Você já frequentou cursos, minicursos ou disciplinas sobre a fonética e a fonologia da língua inglesa?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Sim	X	X	X	X	X	X	X
Não							

6. Você já teve experiência de vivência em país(es) onde a língua inglesa é língua corrente? Em caso negativo, por favor escreva "não". Em caso afirmativo, por favor informe o país e por quanto tempo. Por exemplo: "Austrália, 2 anos".

R1	Não
R2	Não
R3	Canadá, 4 meses.
R4	Sim. 2 meses.
R5	Londres, 1 mês (para fazer um curso de inglês para professores)
R6	Estados Unidos, 1 ano.
R7	Não.

7. Em quais das situações a seguir você tem contato com a língua inglesa fora do seu horário de trabalho?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Apenas tenho contato com a língua inglesa durante o meu horário de trabalho.	X						
Ouçó músicas na língua inglesa		X	X	X	X	X	X
Leio notícias, artigos e/ou livros na língua inglesa.		X	X	X	X	X	X
Me comunico na língua inglesa com estrangeiros.		X	X	X		X	
Ouçó podcasts na língua inglesa.	X	X		X			
Frequento curso(s) ministrado(s) na língua inglesa.	X			X		X	
Preparando aula todos os dias				X			

Parte 2

8. Na sua opinião, o que significa ter uma boa pronúncia na língua inglesa?

R1	Conseguir me comunicar.
R2	Significa ser inteligível e compreensível.
R3	Ser compreendido na situação comunicativa.
R4	Conseguir se comunicar com clareza na emissão dos sons, prestar atenção na entonação e ter conhecimento sobre fonética. Um bom ouvido também ajuda muitooo para de [sic] ter uma boa pronúncia.
R5	Eu entendo que uma boa pronúncia é aquela em que as pessoas conseguem entender o que nós falamos, ou seja, está ligada ao sucesso da comunicação entre falantes do idioma.
R6	Para mim, uma boa pronúncia é aquela que soa inteligível ao meu ouvinte.
R7	N/A*

*R7 foi um dos respondentes da versão piloto do questionário. Nessa versão, a questão 8 possuía outro enunciado. Sendo assim, a resposta de R7 não se aplica aqui.

9. Você acha que existe uma variedade da língua inglesa cuja pronúncia seja considerada “padrão” ou “melhor” para ser ensinada?

R1	Considero a norma "padrão", mas entendo que há diferentes sotaques, culturas, experiências que devem ser consideradas e a diversidade da língua, principalmente na comunicação.
R2	Não. Não existe um falante "ideal" (nativo ou não) e dessa forma, não existe um padrão de pronúncia "melhor" para ser ensinado - em termos segmentais (fonemas). O professor deve conscientizar os alunos acerca da existência de diferentes formas de pronunciar os sons da língua inglesa e lembrar os seus alunos de que a melhor pronúncia é aquela inteligível e compreensível.
R3	Acredito que a variedade considerada padrão para ser ensinada é a falada nos Estados Unidos.
R4	Acredito que a língua inglesa com suas variedades, seja o inglês britânico ou o falado na América norte [sic], ou mesmo o falado na Austrália, não caracterizam um 'padrão' de pronúncia. Sempre entendo as diferenças como uma riqueza de cada região, país e [sic] mto [sic] bom conhecer um pouco até para trocar com alunos. Minha formação foi britânica e as escolas em que trabalho usam material com pronúncia americana. Dizer que essa ou aquela pronúncia é mais fácil de ser ensinada passa muito pelo individual e facilidade de cada indivíduo.
R5	Não diria melhor para ser ensinada, mas é necessário que tenhamos um quadro fonético padrão para um embasamento. Eu gosto muito do quadro fonético inglês. Desde a primeira vez em que tive aula de inglês com o uso do quadro fonético, minha leitura passou a ser mais autônoma. Eu costumo utilizar o quadro fonético em minhas aulas para dar uma autonomia aos alunos, não para ficar corrigindo se estão pronunciando /Λ/ ao invés de /ə/ por exemplo.
R6	Não, pois as diversas variantes existentes representam os usos de seus falantes.
R7	Sim, a pronúncia "padrão" seria o General American por ser mais recorrente em manifestações culturais com que temos contato.

Parte 3

10. Você já recebeu instrução formal acerca da pronúncia do som /θ/ da língua inglesa, presente na palavra "thief"?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Sim	X	X	X	X	X	X	X
Não							

11. Você já recebeu instrução formal acerca da pronúncia do som /ð/ da língua inglesa, presente na palavra "the"?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Sim	X	X	X	X	X	X	X
Não							

12. Você já recebeu instrução formal acerca da pronúncia do som [t] da língua inglesa, presente nas palavras "call" e "pool"?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Sim	X	X		X	X	X	
Não			X				X

13. Como você se sente em relação à pronúncia do som /θ/ presente na palavra "thanks"? Marque quantas opções forem verdadeiras.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Não consigo pronunciar-lo.							
Tenho grande dificuldade em pronunciar-lo.							
Tenho um pouco de dificuldade em pronunciar-lo.							
Me sinto constrangido(a) ao pronunciar-lo.							
Nunca me atentei às características dessa pronúncia.							
Acho que não o pronuncio com naturalidade.			X	X			
Não tenho dificuldade em pronunciar-lo.	X	X		X	X	X	
Acho que o pronuncio com naturalidade.	X			X	X	X	X

14. Como você se sente em relação à pronúncia do som /ð/, presente na palavra "this"? Marque quantas opções forem verdadeiras.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Não consigo pronunciar-lo.							
Tenho grande dificuldade em pronunciar-lo.							
Tenho um pouco de dificuldade em pronunciar-lo.			X				
Me sinto constrangido(a) ao pronunciar-lo.							
Nunca me atentei às características dessa pronúncia.							

Acho que não o pronuncio com naturalidade.			X	X			
Não tenho dificuldade em pronunciá-lo.	X	X		X	X	X	
Acho que o pronuncio com naturalidade.	X			X	X	X	X

15. Como você se sente em relação à pronúncia do som [t], presente na palavra "wall"?
 Marque quantas opções forem verdadeiras.

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Não consigo pronunciá-lo.							
Tenho grande dificuldade em pronunciá-lo.							
Tenho um pouco de dificuldade em pronunciá-lo.					X		
Me sinto constrangido(a) ao pronunciá-lo.							
Nunca me atentei às características dessa pronúncia.			X				
Acho que não o pronuncio com naturalidade.				X	X		
Não tenho dificuldade em pronunciá-lo.	X	X		X		X	
Acho que o pronuncio com naturalidade.	X			X		X	X

16. Com qual frequência você corrige os seus alunos quando eles não pronunciam os sons do "th" de acordo com a forma padrão?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Sempre				X			
Quase sempre							X
Às vezes	X		X			X	
Raramente					X		
Nunca		X					

17. Com qual frequência você corrige os seus alunos quando eles não pronunciam o som do "l" em final de sílaba, de acordo com a forma padrão?

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Sempre				X			
Quase sempre							X
Às vezes	X					X	
Raramente			X		X		
Nunca		X					

18. Imagine que um aluno lhe pergunta como o "th" é pronunciado na palavra "everything". Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som.

R1	Eu descreveria que para formar este som, o aluno deveria posicionar sua língua entre os dentes e simular um "assopro" combinando os outros fonemas da palavra em questão. Importante destacar que este som não é vozeado.
R2	A parte frontal da língua atrás ou no meio dos dentes com saída de ar pela garganta sem vibração. Também diria que a articulação de um /t/ é possível e comum em algumas variedades do inglês.
R3	Eu explico que a língua fica entre os dentes.
R4	Sim. Mostrando como pronunciar e apontando para a posição língua e saída de ar.
R5	Eu costumo orientá-los de uma maneira simples: falo sobre a posição da língua entre os dentes e tento mostrar a saída do ar referente ao som usando uma folha de sulfite branca (sem qq coisa escrita e posicionada na frente da boca) para mostrar que quando o fonema é pronunciado em uma forma padrão, a folha mexe devido à saída de ar da boca e não sairá som de /d/ /f/ /s/, muito comuns entre os alunos.
R6	É uma descrição até fácil de ser feita, mas nada simples de ser apreendida e reproduzida pelo aluno. Em linhas gerais, peço ao aluno que posicione a ponta da língua sobre os dentes incisivos superiores e sobre o ar. Tento lembrá-lo que, por mais que o som possa causar a impressão de ser semelhante ao /f/ do português, isso não procede, já que o ditongo "th" não existe em português e, portanto, seu som também é desconhecido dos falantes do português.
R7	Para pronunciar esse som, coloque a ponta da língua entre os dentes superiores e inferiores da frente e deixe o ar fluir. Não deve haver vibração nas cordas vocais.

19. Imagine que um aluno lhe pergunta como o "th" é pronunciado na palavra "together". Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som.

R1	Eu descreveria que para formar este som, o aluno deveria posicionar sua língua entre os dentes e simular um "assopro" combinando os outros fonemas da palavra em questão. Importante destacar que este som é vozeado.
R2	A parte frontal da língua atrás ou no meio dos dentes com saída de ar pela garganta com vibração. Também diria que a articulação de um /t/ é possível e comum em algumas variedades do inglês.
R3	Falo que é parecido com o som da letra D no português.
R4	Sim.
R5	Tento mostrar que o posicionamento da língua muda, não ficando mais entre os dentes, de tal forma que se a mesma folha de sulfite for colocada na frente da boca, a mesma não se mexerá. Aproveito a oportunidade para desenhar o símbolo fonético /ð/ na lousa.
R6	É uma descrição até fácil de ser feita, mas nada simples de ser apreendida e reproduzida pelo aluno. Em linhas gerais, peço ao aluno que posicione a ponta da língua sobre os dentes incisivos superiores e sopra o ar. Tento lembrá-lo que, por mais que o som possa causar a impressão de ser semelhante ao /d/ do português, isso não procede, já que o ditongo "th" não existe em português e, portanto, seu som também é desconhecido dos falantes do português.
R7	Para pronunciar esse som, coloque a ponta da língua entre os dentes superiores e inferiores da frente e deixe o ar fluir. Deve haver vibração nas cordas vocais.

20. Imagine que um aluno lhe pergunta como o "l" é pronunciado na palavra "animal". Como você descreveria as suas características de produção e de articulação no aparelho fonador? Você pode discorrer, por exemplo, sobre a posição da língua, a saída de ar e outros aspectos que caracterizam este som.

R1	Explicaria que a língua precisa estar mais dobrada e que este é um fonema vozeado.
R2	Parte frontal da língua toca o palato e/ou a parte traseira dos dentes superiores.
R3	Falo que a ponta da língua deve ir no céu da boca.
R4	Sim. Mostrar a sua boca, posição língua e som sempre. O professor acaba sendo o 'modelo' através da demonstração.
R5	Novamente, tento mostrar o posicionamento da língua; desta vez, mais próxima ao céu da boca. (confesso que esse fonema é um desafio para mim). Outra estratégia, quando não conseguimos sucesso com o som, é tentar fazê-los pensar que há um ovo inteiro dentro da boca para que a mesma fique um pouco mais fechada, ajudando, assim, na produção do som.
R6	Este eu não saberia ao certo como explicar.
R7	A língua deve se dobrar para trás e o ar deve fluir pelas laterais da língua.