

A influência da idade na inteligibilidade e no grau de sotaque estrangeiro de alunos brasileiros de inglês de nível avançado

Ronaldo Manguiera Lima Júnior
Universidade Federal do Ceará
ronaldo.limajr@gmail.com

Resumo

Este estudo investigou a influência que a idade com a qual brasileiros começam a estudar inglês no Brasil pode ter na sua pronúncia ao final do curso avançado de inglês, mais especificamente na inteligibilidade e no grau de sotaque estrangeiro. Alunos que estavam cursando o último semestre de seus cursos e haviam começado o curso em diferentes idades foram gravados lendo um parágrafo e falando espontaneamente. Um grupo controle de falantes nativos de inglês também foi gravado desempenhando as mesmas tarefas. Os níveis de inteligibilidade e de grau de sotaque estrangeiro dos participantes foram avaliados por um painel de nove juízes, e os resultados mostram uma tendência de declínio na pronúncia com o aumento da idade de início do curso, com um grande declínio mesmo entre o grupo controle e os aprendizes mais novos. Alguns aprendizes excepcionais, com níveis de inteligibilidade e de grau de sotaque estrangeiro próximos aos dos falantes nativos, foram encontrados. Os resultados estão alinhados ao conceito de aquisição de segunda língua como sistema dinâmico, sob a qual os dados foram analisados.

Palavras-chave: Aquisição de segunda língua. Aquisição fonológica. Pronúncia. Inglês-L2. Inteligibilidade.

Abstract

This study has investigated the influence that the age in which Brazilian learners begin to study English in Brazil may have on their pronunciation at the end of their advanced English courses, especially on their intelligibility and rate of foreign accent. Learners who were in the last semester of their courses and who had begun studying at different ages were recorded reading a paragraph and speaking spontaneously. A control group of native speakers of English was also recorded performing the same tasks. Participants' levels of

intelligibility and of rate of foreign accent were assessed by a panel of nine judges and the results show a tendency of decline in their pronunciation as the age in which they began studying increases; with a sharp decline even between the control group and the earliest starters. A few exceptional learners, with intelligibility and rate of foreign accent levels close to those of the native speakers, were found. The results are aligned with the concept of second language acquisition as a dynamic system, under which the data were analyzed.

Keywords: Second language acquisition. Phonological acquisition. Pronunciation. English as a foreign language. Intelligibility.

1 Introdução

A comunicação oral é uma das habilidades mais desejadas por alunos de cursos de línguas estrangeiras. Não é à toa que quando alguém quer saber se uma pessoa tem conhecimento de uma língua estrangeira e é capaz de comunicar-se nela a pergunta feita é “você fala ___?”. Salvo em casos específicos, quando alguém procura por um curso de línguas, essa pessoa está em busca da comunicação completa na língua estrangeira e, na maioria das vezes, com grande expectativa de comunicação oral.

A comunicação oral efetiva, por sua vez, é impossível sem o domínio da pronúncia da língua estrangeira (L2). Deficiências fonológicas na L2 podem acarretar desde a percepção de um sotaque revelador da nacionalidade do falante-aprendiz até problemas graves de comunicação. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 7), por exemplo, mencionam um nível limiar para a pronúncia do inglês para falantes não nativos. De acordo com as autoras, “se [falantes não nativos] se encaixarem abaixo desse limiar, eles terão problemas de comunicação oral, não importando o quão excelente ou extenso seu controle da gramática e do vocabulário do inglês seja”.¹ Morley (1994, p. 1) afirma que “pronúncia inteligível é um componente essencial da

¹ “If they fall below this threshold level, they will have oral communication problems no matter how excellent and extensive their control of English grammar and vocabulary might be.”

competência comunicativa”.² Fortes problemas de pronúncia podem até mesmo distanciar falantes nativos do aprendiz de L2 pelo grande esforço que o falante nativo pode ter que empreender para compreender e ser compreendido pelo aprendiz L2 (PARRINO, 1998). Singleton e Ryan (2004, p. 87) concordam, destacando que um “sotaque ruim pode induzir os interlocutores a ‘se desligarem’ durante conversas e/ou evitar futuras interações com o usuário da L2 em questão”.

Portanto, não é raro encontrar escolas de línguas que ofereçam cursos para crianças a partir da mais tenra idade, antes mesmo de elas serem alfabetizadas na língua materna, com a promessa de que quanto mais cedo melhor para a aquisição de línguas. Essa crença é baseada na Hipótese do Período Crítico (HPC) para aquisição de línguas, inicialmente proposta por Lenneberg (LENNEBERG; CHOMSKY; MARX, 1967) para aquisição de primeira língua. Desde então, muitos procuraram generalizar a hipótese para a aquisição de línguas adicionais, mas se há discordância sobre as conclusões da HPC para aquisição de L1 (STEINBERG; SCIARINI, 2013), quanto mais para a aquisição de L2, cujos resultados são muito mais variados (e.g. BIRDSONG, 1999; ELLIS, 2008; GASS; SELINKER, 2008; HYLTENSTAM; ABRAHAMSSON, 2003; SINGLETON; RYAN, 2004).

A principal fonte de variabilidade dos dados encontrados em pesquisas sobre efeitos maturacionais e aquisição de L2 está nos casos de aprendizes novos malsucedidos e de aprendizes mais velhos extremamente bem-sucedidos (e.g. BIRDSONG, 1992; BIRDSONG, 1999; BONGAERTS, 1999; 2005; BONGAERTS; PLANKEN; SCHILS, 1995; BONGAERTS et al., 1997; FLEGE, 1999; MOYER, 2004). A falta de conclusões é agravada no contexto brasileiro, visto que a maioria dos aprendizes de língua(s) precisa aprendê-la no Brasil, tendo, muitas vezes, contato limitado com a língua estrangeira fora da sala de aula, gerando, portanto, ainda mais variabilidade no nível de proficiência na L2 ao final do curso.

Outro questionamento lançado aos defensores da HPC na aquisição de L2 é o de como e quando a produção de alunos de L2 é

² “*Intelligible pronunciation is an essential component of communicative competence.*”

medida e avaliada. Normalmente pesquisas sobre HPC na aquisição de L2 se utilizam de dados de falantes que supostamente atingiram o *estágio final*³ de aquisição e comparam esses dados com os de falantes nativos da língua. Há dois problemas: o primeiro é que a noção de proficiência *como nativo* é altamente elusiva (DAVIES, 2008; HYLSTENSTAM; ABRAHAMSSON, 2003), e o segundo é que, dada a natureza dinâmica do processo de aquisição, seria ingênuo pensar em um *estado final* de aquisição (e.g. DE BOT, 2008; DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997).

Cook (1995; 1999) propõe o conceito de *multicompetências* para falantes de mais de uma língua, afirmando que desvios da norma da L1 ou da L2 pelos bilíngues não devem ser vistos como falhas, e sim como consequências da multicompetência nas duas línguas. Para ele, o objetivo do ensino de uma L2 não deve ser a competência monolíngue nativa, e sim uma multicompetência bilíngue. No campo da aquisição fonológica, o objetivo do ensino da pronúncia sob a ótica de multicompetências deve ser o da inteligibilidade, afinal, “o objetivo mais óbvio, justificável e urgente na área da fonologia é a *inteligibilidade*”⁴ (PENNINGTON, 1996, p. 220 – grifo do original). É por isso que a inteligibilidade também é um dos principais objetivos no ensino do inglês como língua franca (e.g. JENKINS, 2000; WALKER, 2010).

Todavia, entre todos esses questionamentos e falta de conclusões definitivas sobre a relação idade e aquisição de L2, a literatura mostra algumas *tendências* com relação à idade em que se inicia a exposição à L2 e o sucesso de sua aquisição. A primeira é que a aquisição fonológica é a mais afetada pela idade (e.g. BEVER, 1981; BROWN, 2000; COLLINS; MEES, 2013; CUMMINS, 1980; ELLIS, 2008; ESCUDERO, 2007; GARCÍA LECUMBERRI; GALLARDO, 2003; GASS; SELINKER, 2008; LIGHTBOWN; SPADA, 2006; LONG, 1990; 2006; MOYER, 2004; ODLIN, 2003; PATKOWSKI, 1994; PENNINGTON, 1998; SCOVEL, 1988; SELIGER, 1978; SINGLETON; RYAN, 2004; SNOW; HOEFNAGEL-HÖHLE, 1978; WALSH; DILLER, 1979). A segunda é que a dificuldade de adquirir

³ *Ultimate attainment.*

⁴ “*The most obvious, justifiable and pressing goal in the area of phonology is intelligibility.*”

os padrões fonológicos de uma L2 *tende* a aumentar conforme a idade em que se iniciam os estudos dessa L2 aumenta; contudo, sem linearidade entre idade e grau de dificuldade e sem uma idade de corte, como apregoado pela vertente radical da HPC, após a qual seria impossível ou igualmente difícil se adquirir os sons da nova língua (e.g. BIALYSTOK; HAKUTA, 1999; BONGAERTS, 2005; ELLIS, 2008; FLEGE, 1999; HAKUTA, 2001; LEATHER, 2003; MOYER, 2004; SINGLETON; RYAN, 2004).

A falta de linearidade e de prescritividade entre idade e aquisição vai ao encontro da visão do processo de aquisição de línguas como um sistema dinâmico complexo (e.g. DE BOT, 2008; DE BOT et al., 2007; LARSEN-FREEMAN, 1997). Nesses sistemas, utilizados para explicar diversos fenômenos do mundo, os processos são mais importantes do que produtos, uma vez que sua natureza dinâmica impossibilita um estado final. Sistemas dinâmicos também são não lineares por natureza, o que significa que os efeitos são desproporcionais à(s) causa(s). Em sistemas lineares é possível calcular ou prever o efeito ou consequência de uma ação, o que não é possível em sistemas não lineares. Ao mesmo tempo em que um acúmulo de neve, por exemplo, pode não causar nada a uma montanha, uma pequena pedra pode causar uma avalanche. A não linearidade da causa e efeito está relacionada, entre outras razões, ao movimento, ou desenvolvimento, do sistema em direção a atratores, ou estados de atração, que procuram trazer ordem ao sistema.

Portanto, considerando-se a dificuldade imposta pela idade como tendência e a inteligibilidade como objetivo no ensino da oralidade de uma L2, a pergunta que este estudo aborda é: qual a influência que a idade em que brasileiros começam a estudar inglês em salas de aula de inglês no Brasil tem na sua inteligibilidade e no seu grau de sotaque estrangeiro ao final do curso? A hipótese inicial é de que há uma perda gradual na inteligibilidade conforme a idade de início do curso aumenta.

2 Método

Os dados foram coletados com 29 alunos de um instituto particular de ensino de língua inglesa, no qual os alunos estudam a L2

como atividade extracurricular. Todos os alunos gravados estavam cursando o último semestre de seu curso de inglês e nunca haviam morado ou estudado em um país falante de inglês, pois a investigação deste estudo é sobre o produto das salas aula de inglês do Brasil.

Os participantes foram divididos em três grupos: nove alunos que iniciaram seus estudos de inglês-L2 no Brasil antes dos 12 anos de idade (denominado grupo “crianças”); dez alunos que iniciaram o estudo entre os 12 e os 14 anos de idade (grupo “adolescentes”); e dez alunos que iniciaram seus estudos após os 16 anos de idade (grupo “adultos”), sendo cada grupo composto por cinco homens e cinco mulheres (com exceção do grupo “crianças”, que teve apenas quatro mulheres). Vale salientar que os alunos foram gravados ao final do curso, então nenhum aluno era criança e poucos eram adolescentes no momento da gravação, utilizando-se aqui as palavras “crianças”, “adolescentes” e “adultos” simplesmente para facilitar a referência a cada grupo, uma vez que esses representam os momentos em que eles começaram seus estudos. Além dos alunos, dez falantes nativos de inglês americano, cinco homens e cinco mulheres, compuseram o grupo controle.

Quadro 1. Participantes da pesquisa

	Crianças	Adolescentes	Adultos
Quantidade de participantes	9	10	10
Idade de início dos estudos de inglês-L2 no Brasil	Antes de 12 (entre 8 e 11)	Entre 12 e 14	Após 16 (entre 17 e 55)
Média da idade no início do curso	9,3	12,6	36
Média da idade na gravação	16,4	18,6	44,5
Média do tempo cursando inglês (em anos)	7,1	5,8	5,3

Cada participante de pesquisa foi gravado executando três tarefas de produção oral em inglês: lendo palavras-alvo inseridas em uma frase veículo, lendo um parágrafo retirado da revista americana

*Time*⁵ e contando um pequeno episódio sobre seu último fim de semana. As gravações levaram a duas análises: uma análise acústica de seis vogais do inglês (LIMA JÚNIOR, 2014) e um julgamento de inteligibilidade e de grau de sotaque estrangeiro por um painel de juízes, cujos resultados serão apresentados neste artigo. Esses critérios de análise foram os mesmos utilizados por García Lecumberri e Gallardo (2003).

As gravações foram analisadas nos quesitos *inteligibilidade* e *grau de sotaque estrangeiro* por um painel de nove juízes, sendo três falantes nativos de inglês americano e experientes na área de ensino de inglês como língua estrangeira, em particular, a falantes de português do Brasil; três falantes nativos de inglês americano, porém sem treinamento linguístico e sem experiência de ensino de línguas; e três brasileiros bilíngues fluentes com vasta experiência no ensino de inglês-L2 no Brasil. Os juízes com experiência no ensino do inglês tinham mais de 15 anos de experiência. A montagem de um painel de juízes com avaliadores de perfis distintos se deu a fim de fortalecer os dados de julgamento, reduzindo a influência de vieses relacionados à percepção de brasileiros falando inglês típica de cada grupo. O grupo de falantes nativos sem experiência de ensino também não tinha experiência em ouvir brasileiros falando inglês.

As gravações foram apresentadas aleatoriamente, e para cada uma das oitenta gravações⁶ cada juiz marcou o nível de inteligibilidade em uma escala *likert* de sete pontos (de “*unintelligible*” a “*completely intelligible*”), o grau de sotaque estrangeiro também em uma escala *likert* de sete pontos (de “*a lot of foreign accent*” a “*absolutely no foreign accent*”), e o nível de proficiência no qual o participante provavelmente estava com base no seu desempenho fonológico, cujas opções foram “iniciante”, “intermediário”, “avançado” ou “falante nativo”.

Os juízes foram informados que o objetivo da pesquisa era verificar a aquisição da pronúncia no contexto do ensino de inglês

⁵ Disponível em: <<http://techland.time.com/2011/05/27/apples-online-music-locker-a-great-idea-thats-10-years-old/>>. Publicado no dia 27 de maio de 2011 e acessado no dia 31 de maio de 2011.

⁶ Trinta alunos e dez falantes nativos executando duas tarefas cada, a leitura do texto da revista *Time* e a fala espontânea sobre o último fim de semana.

como língua estrangeira no Brasil, e foram instruídos a fazer suas marcações baseando-se na pronúncia, e não nas escolhas lexicais, gramaticais, conversacionais ou até mesmo no conteúdo do discurso livre. Isso não garante que esses aspectos não tenham influenciado seus julgamentos, mas os ajudou a se concentrar nos aspectos fonológicos, como pode ser visto no resultado da análise do Coeficiente de Correlação Intraclasse. Esse coeficiente é capaz de informar a confiabilidade que há no julgamento de pessoas diferentes, permitindo verificar se um ou mais juízes se distanciou do restante do grupo em seu padrão de avaliação (*inter-rater reliability*). O resultado obtido (correlação de 0,83; $F = 43$; $p = 0,000$; IC 95% 0,8 a 0,85) mostra consistência na avaliação dos nove juízes, gerando confiabilidade suficiente nos resultados.

Os juízes não conheciam os alunos nem os falantes nativos participantes da pesquisa, não sabiam que os alunos tinham sido gravados no último semestre de seus cursos, não sabiam a quantidade de alunos e de falantes nativos nas gravações nem sabiam que o objetivo da pesquisa estava relacionada à idade dos participantes, uma vez que a idade poderia ser inferida pelo timbre da voz.

Nas fichas de avaliação utilizadas pelos juízes havia, a cada dez gravações e avaliações, uma instrução para que o avaliador descansasse alguns minutos antes de retomar as próximas dez gravações/avaliações.

3 Análise dos dados

A tabela 1 mostra as médias e os desvios-padrão das notas de inteligibilidade (intel) e de grau de sotaque estrangeiro (sotaq) para cada grupo, com as médias para a tarefa 2 (leitura do parágrafo) e a tarefa 3 (fala espontânea), bem como para a média geral das duas tarefas.

Tabela 1. Média (M) e desvio-padrão (DP) do julgamento do painel de juízes para inteligibilidade e grau de sotaque estrangeiro

		Intel 2	Intel 3	Intel geral	Sotaq2	Sotaq3	Sotaq geral
Controle	M	6,9	7,0	6,9	6,6	6,8	6,7
	DP	0,6	0,2		0,7	0,6	
Crianças	M	4,9	5,1	5	3,3	3,9	3,6
	DP	1,2	1,4		1,5	1,3	
Adolescentes	M	4,5	4,9	4,7	3,0	3,5	3,2
	DP	1,5	1,4		1,4	1,3	
Adultos	M	3,3	4,4	3,8	1,9	2,7	2,3
	DP	1,5	1,4		1,2	1,1	

É possível ver as médias das avaliações decrescendo conforme a idade de início de aquisição de cada grupo aumenta, com uma grande queda entre os falantes nativos e os aprendizes mais novos. Além do resultado do Coeficiente de Correlação Intraclasse já relatado, os pequenos desvios-padrão também demonstram consistência entre os juízes.

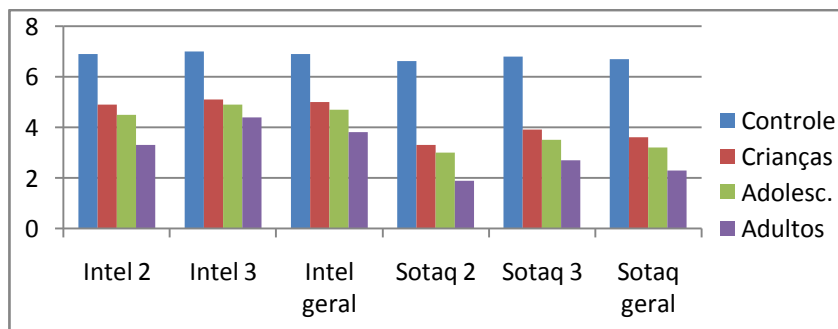


Figura 1. Julgamento do painel de juízes separado por julgamento

Levando-se em consideração as médias gerais, é possível observar uma grande queda entre o grupo de falantes nativos e o grupo “crianças”, tanto em inteligibilidade quanto em sotaque. Entre o grupo “crianças” e o grupo “adolescentes” há também uma queda em ambos os quesitos, porém bem menos acentuada. A queda continua entre o grupo “adolescentes” e o grupo “adultos”, desta vez um pouco mais acentuada do que entre os grupos anteriores. As diferenças percentuais

entre as médias de cada grupo no quesito inteligibilidade são as seguintes: de nativos para crianças, -27%; de crianças para adolescentes, -4%; de adolescentes para adultos, -13%. No quesito sotaque, a queda inicial entre os grupos controle e “crianças” é ainda maior, de 44%, e as quedas entre os outros grupos de aprendizes assemelha-se às do quesito inteligibilidade: de crianças para adolescentes, -6%; de adolescentes para adultos, -13%. As maiores diferenças, que são entre os falantes nativos e os aprendizes “adultos”, chegam a 44% em inteligibilidade e a 62% em sotaque.

Uma análise de variância (*one-way ANOVA*) para cada quesito constatou que as médias dos grupos diferem estatisticamente: inteligibilidade $F = 386$; $df = 3$; $p = 0,000$; sotaque $F = 807$; $df = 3$; $p = 0,000$. Testes-*t post-hoc* (interpretados com valor de alfa de 0,017, pela correção de Bonferroni) revelaram diferença estatística entre as médias do grupo controle e do grupo “crianças” tanto no quesito inteligibilidade como no sotaque.

Tabela 2. Resultados dos testes-t post-hoc para inteligibilidade e sotaque

	Inteligibilidade			Sotaque		
	t	df	p	t	df	p
contr-cri	17,8	192	0,000	25,4	227	0,000
cri-adol	2,0	340	0,057	2,5	335	0,012
adol-adu	5,4	357	0,000	6,4	352	0,000

Os altos valores de *t* dessas comparações marcam uma diferença muito alta entre os falantes nativos e os aprendizes. Entre os grupos “crianças” e “adolescentes” houve diferença estatística apenas no quesito sotaque e, mesmo assim, não tão robusta quanto as outras diferenças encontradas. As diferenças entre os grupos “adolescentes” e “adultos” foram significativas em ambos os quesitos. Como consequência, o grupo controle difere de todos os demais grupos de aprendizes, e o grupo “adultos” difere dos demais grupos de aprendizes. Esses resultados apontam para um declínio das notas dos grupos conforme suas idades de início de aquisição aumentam, mas com rupturas maiores entre falantes nativos e aprendizes, e depois entre o grupo “adultos” e os demais.

Uma correlação de Spearman indicou alta covariação entre a média geral de inteligibilidade e idade de início de aquisição: $\rho = -0,8$;

$p = 0,000$. A mesma correlação negativa pôde ser observada entre a média geral da quantidade de sotaque e a idade de início de aquisição: $\rho = -0,84$; $p = 0,000$.

Os juízes também classificaram cada gravação com relação ao provável nível de proficiência do falante em “iniciante”, “intermediário”, “avançado” ou “falante nativo”, marcação que foi contabilizada numericamente como 1, 2, 3 e 4. Como pode ser observado na figura a seguir, os falantes nativos foram classificados como tal; o grupo “crianças” tem seus sujeitos divididos praticamente igualmente entre avançado e intermediário; o grupo “adolescentes” tem seus participantes espalhados entre intermediário, avançado e iniciante, nessa ordem; e o grupo “adultos” tem um pouco mais da metade de seus participantes em intermediário e o restante em iniciante.

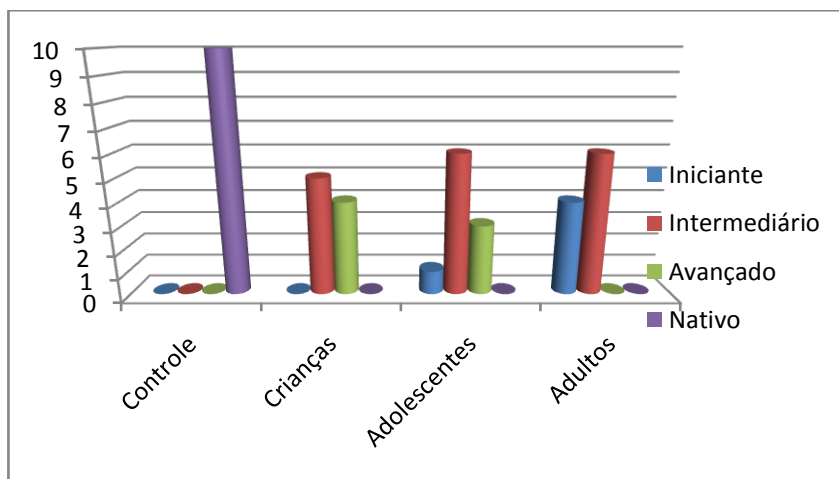


Figura 2. Classificação dos participantes em nível de proficiência pelo painel de juízes.

É surpreendente o fato de que todos os participantes foram gravados enquanto cursavam o último semestre de seus cursos, portanto no último nível do curso avançado, e, mesmo assim, muitos deles foram classificados como iniciantes (cinco alunos, 17% dos alunos avaliados pelo painel de juízes) ou intermediário (17 alunos, 44%). Ao todo, 22 alunos avaliados pelos juízes (56%) acabaram

classificados como iniciantes ou intermediários, apesar de estarem cursando o último semestre de seus cursos avançados, com média de exposição/ensino/aprendizagem/aquisição de 12 semestres. Entre as várias questões levantadas por um resultado como esse está o não pareamento do nível de ensino com o nível de aquisição, isto é, o que é ensinado não é necessariamente aprendido/adquirido, ou pelo menos não é aprendido/adquirido naquele mesmo momento. Vale retomar, portanto, a questão da não linearidade entre causa (ensino) e efeito (aprendizagem) do sistema dinâmico que é o processo de aquisição.

As três marcações que os juízes fizeram para cada gravação também foram utilizadas para gerar uma nota geral da pronúncia de cada participante. As médias de cada marcação atribuída a um falante foram somadas a fim de produzir uma nota acumulada, com o máximo de 36 pontos: sete pontos para inteligibilidade em cada uma das tarefas (14 pontos), sete pontos para sotaque em cada uma das tarefas (14 pontos), mais quatro pontos para proficiência também em cada uma das tarefas (oito pontos).

A tabela a seguir apresenta a soma das três notas da tarefa 2 (leitura do parágrafo), a soma das três notas da tarefa 3 (fala espontânea) e a soma das seis notas. Seguindo o padrão observado até aqui, há novamente uma grande queda entre os falantes nativos e o grupo “crianças” (-36%), uma pequena queda entre o grupo “crianças” e o grupo “adolescentes” (-5%) e uma queda um pouco maior entre o grupo “adolescentes” e o grupo “adultos” (-12%).

Tabela 3. Notas acumuladas para cada grupo

	Tarefa 2⁷	Tarefa 3⁸	Geral⁹
Controle	17,2	17,6	35 (97%)
Pré	10,5	11,5	22 (61%)
PC	9,6	10,6	20 (56%)
Pós	6,9	8,9	16 (44%)

Levando-se em consideração que a menor nota acumulada é 6, caso o participante tivesse sido classificado com nota 1 em todas as

⁷ soma das três notas

⁸ soma das três notas

⁹ soma das seis notas

marcações de ambas as gravações, a média 16 do grupo “adultos” é bastante baixa. Se colocarmos as médias em uma escala de 0 a 100, teremos as seguintes notas de pronúncia para os grupos controle, crianças, adolescentes e adultos: 97, 53, 47 e 33, respectivamente.

Uma análise de variância (ANOVA) com essas médias acumuladas indicou que há grande diferença estatística entre os grupos: $F = 861$; $df = 3$; $p = 0,000$. Os testes-t *post-hoc* mostram uma diferença estatisticamente significativa entre quaisquer grupos de participantes, mais uma vez indicando um declínio nas notas dos grupos de participantes conforme suas idades de início de aquisição aumentam, porém com quedas maiores entre os falantes nativos e os aprendizes, e depois entre o grupo “adultos” e os demais.

Tabela 4. Resultados dos testes-t post-hoc para nota geral de pronúncia.

	t	df	p
contr-cri	26,5	105	0,000
cri-adol	2,7	340	0,007
adol-adu	6,8	357	0,000

Com uma análise sob a ótica dos sistemas dinâmicos, é importante observar os alunos individualmente. O próximo gráfico apresenta as notas gerais de pronúncia de cada participante com relação à sua idade de início de aquisição. Ele mostra tanto o padrão encontrado até então como indivíduos que fogem do padrão de seu grupo, o que era de se esperar, uma vez que, sendo um sistema dinâmico, a aquisição de línguas não opera de modo linear e igualitário.

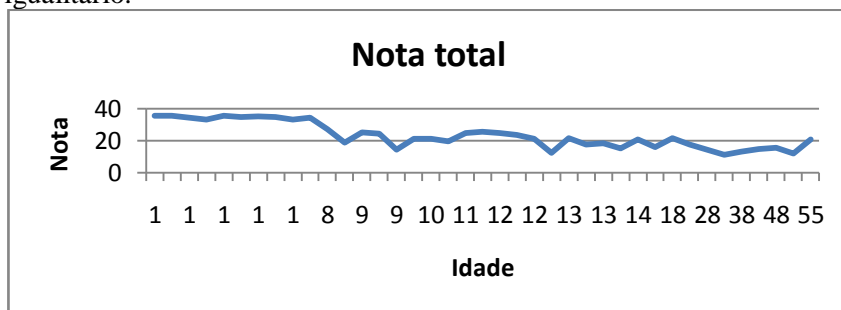


Figura 3. Plotagem das notas acumuladas dos participantes em relação à idade de início de aquisição.

A fim de encontrar esses possíveis aprendizes excepcionais, que tenham um desempenho superior ao da média dos grupos, foram identificados, no Quadro 2, os aprendizes que tiveram marcação máxima em pelo menos um critério por pelo menos um juiz. No quadro a seguir, a coluna “Intel” mostra quantas vezes esses aprendizes foram marcados com nota máxima no critério *inteligibilidade*. Não há uma coluna para o critério *sotaque* porque não houve sequer um aprendiz que tenha recebido nota máxima nesse critério por nenhum juiz em nenhuma das duas tarefas. A coluna “Nat” mostra quantas vezes um aprendiz foi marcado como “nativo” no quesito *proficiência* por algum juiz. Os alunos com melhores desempenhos no julgamento do painel de juízes foram negritados no quadro a seguir.

Quadro 2. Alunos com marcações extraordinárias no julgamento dos juízes.

Crianças	Intel	Nat	Adolesc.	Intel	Nat	Adultos	Intel	Nat
H01	2	-	H02	2	-	H01	2	-
H03	3	-	H03	2	-	H02	1	-
H04	6	2	H05	4	-	H03	1	-
H05	2	-	M02	5	-	H05	1	-
M01	5	-	M03	2	-	M02	2	-
M02	3	1	M04	6	1	M03	1	-
M03	3	-	M05	4	1	M04	1	-
M04	1	-				M05	3	-

O aluno que claramente mais se destacou no julgamento do painel de juízes foi o H04 do grupo “crianças”, pois recebeu nota máxima em inteligibilidade seis vezes, “passou por nativo” duas vezes e obteve a maior nota acumulada entre os aprendizes. Apenas outra participante recebeu marcação máxima em inteligibilidade por seis vezes. Essa mesma aluna obteve a segunda maior nota acumulada, “passou por nativa” uma vez e, interessantemente, pertence ao grupo “adolescentes” (M04). No grupo “adultos”, nenhum participante obteve nota acumulada maior que a média de nota acumulada do grupo “crianças”, nenhum participante passou por falante nativo e nenhum participante recebeu marcação máxima em inteligibilidade mais que três vezes. Mesmo assim, os dois participantes que tiveram as maiores notas acumuladas desse grupo, H01 e M05, são destaques e

representam os dois picos no grupo “adultos” da Figura 3. O participante H01 começou a estudar inglês aos 18 anos de idade, e a participante M05 aos 55.

Um questionário foi utilizado com o intuito de encontrar dados extralinguísticos que pudessem explicar os desempenhos dos alunos excepcionais. O questionário contou com perguntas em escalas *likert* de cinco pontos, entre “concordo completamente” e “discordo completamente”, além de perguntas abertas. O questionário buscou investigar as crenças dos alunos sobre a possibilidade de se aprender inglês sem imersão, seus graus de motivação, de identificação com a cultura da L2 e de vontade de soar como um falante nativo, bem como suas estratégias de exposição à L2 e de prática da L2 fora da sala de aula.

Contudo, as respostas dos alunos excepcionais não apresentaram nenhum fator que, isoladamente, pudesse explicar seus desempenhos superiores. Todos eles têm respostas que apontam para um alto grau de motivação e envolvimento na aprendizagem da L2, mas muitos alunos que não foram destaque, ou até mesmo alguns que tiveram desempenho abaixo da média, também demonstram alto nível de motivação e envolvimento na aprendizagem da L2.

Por exemplo, o aluno H04 do grupo “crianças”, um dos que mais se destacaram, diz, por meio de suas marcações e respostas, que é altamente motivado, que gostaria de soar como falante nativo, que gostaria de ser confundido com um falante nativo, que se identifica com a cultura que ele associa à L2, que procura se expor à L2 por meio de mídias eletrônicas e que acredita ser possível aprender a L2 no Brasil.

Essas são ótimas características de um aprendiz de línguas, as quais professores de línguas possivelmente gostariam de passar para todos os seus alunos. É até mesmo possível que essas sejam características comuns a quase todos os aprendizes de língua bem-sucedidos. Contudo, vários participantes desta pesquisa que tiveram desempenho mediano, ou até mesmo abaixo da média de seus grupos, tiveram respostas iguais às desse aluno.

Esse resultado condiz com uma das conclusões a que Piske, MacKay e Flege (2001) chegaram ao analisarem trinta anos de estudos fonológicos, i.e., que a maioria dos estudos que relacionam motivação e sotaque estrangeiro aponta para uma influência da motivação na fala

do aprendiz, mas sem que a motivação necessariamente livre o aprendiz do sotaque estrangeiro.

4 Considerações finais

Nos julgamentos de inteligibilidade, grau de sotaque estrangeiro e nível de proficiência, houve correlação negativa entre a produção dos participantes e suas idades no início da aquisição. A queda foi maior entre os falantes nativos e os aprendizes “crianças” do que entre os três grupos de aprendizes. Entre os aprendizes, a maior queda foi entre o grupo “adulto” e os demais. Foi surpreendente o fato de todos os alunos estarem cursando o último semestre de seus cursos avançados durante a gravação e, mesmo assim, alguns serem classificados em nível de proficiência iniciante. Foi surpreendente também encontrar alunos que foram julgados como falantes nativos, mesmo que poucas vezes.

Os resultados confirmam a hipótese de uma tendência de dificuldade de aquisição da fonologia com o aumento da idade de início do curso, porém sem uma idade de corte, após a qual seja impossível ou igualmente difícil adquirir a L2, como prevê a HPC, uma vez que essa influência da idade se mostrou uma *tendência* e não uma regra inexorável e prescritiva. Por ser um sistema dinâmico complexo, a aquisição de línguas toma rotas distintas para cada indivíduo e não tem um caminho linear, antes tem progressos e retrocessos conforme o sistema procura se auto-organizar e apresentar o comportamento que emerge das interações iterativas de suas partes.

Como o processo de aquisição é um sistema dinâmico, ele traz consigo todos os seus elementos, como atratores, repelentes e subsistemas em constante interação entre si e com o ambiente, que são de difícil isolamento em uma pesquisa. Decidir a começar ou ter a oportunidade de começar a estudar uma língua estrangeira quando criança ou quando adulto implica uma série de características sociais, financeiras, culturais, educacionais, cognitivas, psicológicas, fisiológicas, etc., que, em conjunto com a própria idade biológica, são as causadoras das facilidades ou das dificuldades que cada aluno tem em adquirir a L2. Este estudo reconhece, portanto, que no “fator idade”

aqui analisado estão embutidas várias outras características dos aprendizes que necessitam de investigação.

O questionário não foi suficiente para suscitar explicações para os desempenhos excepcionais. Os alunos que se destacaram apresentaram em seus questionários características que professores de línguas normalmente associam a características de alunos bem-sucedidos, como alta motivação, identificação com a cultura da L2, vontade de melhorar a pronúncia ao ponto de ser confundido com um falante nativo, exposição extraclasse à L2, entre outras. Contudo, essas características não foram exclusivas desses alunos, e vários alunos que apresentaram características semelhantes tiveram desempenhos medianos ou até inferiores às médias.

O fato de haver aprendizes excepcionais em todos os grupos, até mesmo entre os aprendizes “adultos”, é muito encorajador, pois mostra as grandes possibilidades que há na forma mais comum de se adquirir uma L2 no Brasil, i.e., em uma sala de aula. Há, portanto, a necessidade de estudos com foco nas características extralinguísticas de alunos excepcionais, com uma abordagem qualitativa minuciosa, que investigue, longitudinalmente, características, crenças e hábitos que os tornam excepcionais. Estudos que consigam desvendar o que alunos bem-sucedidos fazem de diferente dos outros aprendizes têm aplicação pedagógica imediata, auxiliando professores de línguas a ensinarem seus alunos a como lidar com a L2 de maneira mais eficiente.

Referências

BEVER, Thomas. Normal acquisition processes explain the critical period for language learning. In: DILLER, Karl (Ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, 1981. p. 176-198.

BIALYSTOK, Ellen; HAKUTA, Kenji. Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: *Second language acquisition and the critical period*

A influência da idade na inteligibilidade...

hypothesis, (Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 161-181.

BIRDSONG, David. Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, v. 68, n. 4, p. 706-755, 1992.

———. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Routledge, 1999. ISBN 1135674892.

BONGAERTS, Theo. Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. In: BIRDSONG, David (Ed.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p.133-159.

———. Introduction: Ultimate attainment and the critical period hypothesis for second language acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 43, n. 4, p. 259-267, 2005.

BONGAERTS, Theo; PLANKEN, Brigitte; SCHILS, Erik. Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In: SINGLETON, David M.; LENGYEL, Zsolt (Ed.). *The age factor in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. p.30-50.

BONGAERTS, Theo et al. Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, n. 4, p. 447-465, 1997.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. London: Pearson Education, 2000.

CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M.; GOODWIN, Janet M. *Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COLLINS, Beverley; MEES, Inger M. Practical phonetics and phonology: a resource book for students. Mahwah, NJ: Routledge, 2013. ISBN 0415506492.

COOK, Vivian. Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, v. 8, n. 2, p. 93-98, 1995.

———. Going beyond the native speaker in language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CUMMINS, Jim. The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, v. 14, n. 2, p. 175-187, 1980.

DAVIES, Alan. The native speaker in applied linguistics. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Ed.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2008. cap. 17, p. 431-450.

DE BOT, Kees. Introduction: second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, p. 166-178, 2008.

DE BOT, Kees; LOWIE, Wander; VERSPOOR, Marjolijn. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism Language and Cognition*, v. 10, n. 1, p. 7, 2007.

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

ESCUDERO, Paola. Second language phonology: the role of perception. In: PENNINGTON, Martha C. (Ed.). *Phonology in context*. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 109-134.

FLEGE, James Emil. Age of learning and second language speech. In: BIRDSONG, David (Ed.). *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 101-131.

GARCÍA LECUMBERRI, Maria Luisa; GALLARDO, Francisco. English FL sounds in school learners of different ages. In: GARCÍA MAYO, Maria P.; GARCÍA LECUMBERRI, Maria L (Ed.). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon; New York; Ontario: Multilingual Matters Ltd.. 2003. p. 115-135.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale: L. Erlbaum Associates, 2008. ISBN 0805804935.

HAKUTA, Kenji. A critical period for second language acquisition? In: BAILEY Jr., Donald B. et al. (Ed.). *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2001. p. 193-205.

HYLTENSTAM, Kenneth; ABRAHAMSSON, Niclas. Maturational constraints in SLA. *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 538-588. ISSN 0470756497.

JENKINS, Jennifer. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEATHER, Jonathan. Phonological acquisition in multilingualism. In: MAYO, Maria del Pilar García; LECUMBERRI, Maria Luisa G. (Ed.). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. p. 23-58.

LENNEBERG, Eric Heinz; CHOMSKY, Noam; MARX, Otto. *Biological foundations of language*. Wiley: New York, 1967.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA JUNIOR, Ronaldo M. Padrões de duração de seis vogais do inglês produzidas por alunos brasileiros. *Estudos da Língua(gem)*, v. 12, p. 13-29, 2014.

LONG, Michael H. Maturational constraints on language development. *Studies in second language acquisition*, v. 12, n. 3, p. 251-285, 1990.

———. *Problems in SLA: second language acquisition research series*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. ISBN 0805835806.

MORLEY, Joan. *Pronunciation pedagogy and theory: new views, new directions*. ERIC, 1994. (ED388061)

MOYER, Alene. *Age, accent, and experience in second language acquisition: an integrated approach to critical period inquiry*. Bristol: Multilingual Matters, 2004.

ODLIN, Terence. Cross-linguistic influence. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (Ed.). *The handbook of second language acquisition*. Oxford, MA; Victoria: Blackwell Publishing, 2003. cap. 15, p. 436-486. ISBN 0631217541.

PARRINO, Angela. The politics of pronunciation and the adult learner. *Adult ESL: politics, pedagogy and participation in classroom and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 171-184.

PATKOWSKI, Mark. The critical age hypothesis and interlanguage phonology. In: YAVAS, Mehmet (Ed.). *First and second language phonology*. San Diego: Singular, 1994. p. 205-221.

PENNINGTON, Martha C. *Phonology in English language teaching*. New York: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

———. The teachability of phonology in adulthood: a re-examination. *International Review of Applied Linguistics*, v. 36, n. 4, p. 323-341, 1998.

PISKE, Thorsten; MACKAY, Ian R. A.; FLEGE, James E. Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, v. 29, n. 2, p. 191-215, 2001.

SCOVEL, Thomas. *A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House, 1988.

SELIGER, Herbert W. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In: RICHIE, William C. (Ed.). *Second language acquisition research: issues and implications*. New York: Academic Press, 1978. p. 11-19.

SINGLETON, David M.; RYAN, Lisa. *Language acquisition: the age factor*. Multilingual Matters, 2004.

SNOW, Catherine E.; HOEFNAGEL-HÖHLE, Marian. The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, v. 49, n. 4, p. 1114-1128, 1978.

STEINBERG, Danny D.; SCIARINI, Natalia V. *An introduction to psycholinguistics*. Mahwah, NJ: Routledge, 2013. ISBN 1317870204.

WALKER, Robin. *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

WALSH, Terence M.; DILLER, Karl C. Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning. In: THE FIFTH ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 1979. *Proceedings...* Berkley: Berkley Linguistics Society, 1979. p. 510-524.

Submetido em: 11/09/2014

Aceito em: 24/02/2015

Title: The influence of age on intelligibility and rate of foreign accent of Brazilian advanced learners of English