

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

CARLOS ELISIO NASCIMENTO DA SILVA

Questões de ritmo no ensino de inglês para aprendizes
brasileiros: estudo da duração



CARLOS ELISIO NASCIMENTO DA SILVA

Questões de ritmo no ensino de inglês para aprendizes brasileiros: estudo da duração

Dissertação apresentada ao Programa de Linguística e
Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras
– Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Análise Fonológica,
Morfossintática, Semântica e Pragmática.**

Orientadora: Profa. Dra. Gladis Massini-Cagliari

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – S.P.

2017

Silva, Carlos Elisio Nascimento

Questões de ritmo no ensino de inglês para aprendizes brasileiros: estudo da duração / Carlos Elisio Nascimento da Silva — 2017

99 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Gladis Massini-Cagliari

1. Prosódia. 2. Fonologia. 3. Ensino de Inglês. 4. Pés Fonéticos. 5. Duração da Sílab. I. Título.

CARLOS ELISIO NASCIMENTO DA SILVA

Questões de ritmo no ensino de inglês para aprendizes brasileiros: estudo da duração

Dissertação apresentada ao Programa de Linguística e
Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras
– Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Análise Fonológica,
Morfo sintática, Semântica e Pragmática.

Orientadora: Profa. Dra. Gladis Massini-Cagliari

Bolsa: Capes

Data da defesa: 26/05/2017

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Gladis Massini-Cagliari
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.

Membro Titular: Profa. Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM.

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram em toda a minha formação, meus pais, professores e alunos, proporcionando os resultados gerados hoje. Em especial, agradeço aos docentes Profa. Dra Gladis Massini-Cagliari, minha orientadora, e ao Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari, por terem me mostrado como a Fonética e a Fonologia são ciências que podem gerar frutos valiosos no ensino de línguas, possibilitando uma melhora significativa dos resultados em sala de aula.

Agradeço também às Profas. Dras. Ana Cristina Biondo Salomão e Egisvanda Isys de Almeida Sandes, por terem sido solícitas e me ajudado imensamente com seus apontamentos e correções.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por financiar este trabalho, o que me proporcionou dedicação exclusiva à pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o que ocorre em relação ao ritmo do inglês americano quando um aprendiz brasileiro de inglês como segunda língua lê enunciados nesse idioma. Para tanto, a duração é isolada e medida. Para saber como a duração afeta o ritmo, uma gravação de um falante nativo de Inglês Americano é analisada, com as orações provenientes desse áudio sendo divididas em pés rítmicos dentro do modelo proposto por Abercrombie (1965). A partir daí, cada sílaba é medida e as sílabas átonas são comparadas proporcionalmente em relação ao contraste de duração com as sílabas tônicas do mesmo pé. O mesmo então é feito com três gravações em ambientes distintos de cinco informantes brasileiros aprendizes de Inglês. O resultado desta pesquisa mostra que é possível comparar as sílabas dessa maneira, deixando evidente como as sílabas átonas se comportam em relação às sílabas tônicas sem a interferência da velocidade de fala. Além disso, a pesquisa também apresenta um modelo de estudo que pode ser empregado por professores de Inglês com o intuito de se investigar o desenvolvimento da pronúncia de seus alunos.

Palavras – chave: Prosódia. Fonologia. Ensino de inglês. Pés fonéticos. Duração da sílaba.

ABSTRACT

This research aims at analyzing how English rhythm behaves when a Brazilian learning English as Second Language reads sentences in English. In order to do this, duration is isolated and measured. To understand how duration affects rhythm, a recording from an English native speaker is analyzed, dividing the sentences from this recording in rhythmic feet following the feet model proposed by Abercrombie (1965). From this, each syllable is measured and unstressed syllables are compared proportionally in relation to stressed syllables from the same foot. The same is done with three recordings in different environments from five informers, who are Brazilian students learning English as a Second Language. The result from this research shows that comparing syllable through this method is possible, highlighting how unstressed syllables behave in relation to stressed syllables without interference from speech tempo. Also, this research presents a study model which can be employed by English teachers wishing to investigate their students' pronunciation development.

Keywords: Prosody. Phonology. English teaching. Phonetic feet. Syllable duration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Página 31 do livro <i>American Headway</i> , contendo um dos exercícios que envolvem pronúncia.	43
Figura 2	Página 49 do livro <i>American Headway</i> contendo exercícios que envolvem gramática.	44
Figura 3	Página 57 do livro <i>American Headway</i> contendo um dos exercícios que envolvem gramática.	45
Figura 4	Página 118 do livro <i>American Headway</i> contendo uma das explicações expandidas sobre gramática.	46
Figura 5	Página 91 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios textuais.	47
Figura 6	Página 98 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios textuais.	48
Figura 7	Página 7 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios de pronúncia.	51
Figura 8	Página 15 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios de pronúncia.	52
Figura 9	Página 23 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios de pronúncia.	53
Figura 10	Página 31 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios de pronúncia.	54
Figura 11	Página 39 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios de pronúncia	55
Figura 12	Página 47 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios de pronúncia.	56
Figura 13	Página 61 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios de pronúncia.	56
Figura 14	Página 69 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos exercícios de pronúncia.	57
Figura 15	Página 77 do livro <i>American Headway</i> , apresentando um dos	58

exercícios de pronúncia.

Figura 16	Demonstração de uma forma de onda, espectrograma com formantes (pontos em vermelho), altura melódica (linha azul) e intensidade (linha amarela), e da segmentação em camadas, tendo as divisórias de sílabas e palavras.	61
Figura 17	Forma de onda e espectrograma do pé formado pela palavra <i>Lisa</i>	71
Figura 18	Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas palavras <i>Parsons is</i> .	73
Figura 19	Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas palavras <i>Thirty two</i> .	75
Figura 20	Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas palavras <i>Years old and</i> .	76
Figura 21	Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas sílabas <i>lives in Man</i> .	77
Figura 22	Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas sílabas <i>hattan</i> .	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Durações comparadas das sílabas da oração “ <i>Lisa Parsons is thirty-two years old</i> ” em quatro gravações.	67
------------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Exemplo de organização das tabelas de duração.	62
Tabela 2	Duração em milissegundos de uma oração do áudio original em inglês.	62
Tabela 3	Durações em milissegundos e proporções das sílabas “ <i>stays</i> ” e “ <i>at</i> ”.	81
Tabela 4	Durações e proporções das sílabas “ <i>stays</i> ” e “ <i>at</i> ”.	82

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

AC	Abordagem Comunicativa	21
AG	Abordagem Gramatical	20
C	Consoante	31
/	Início de pé	64
//	Juntura do grupo tonal	64
#	Pausa	64
%	Proporção de variação em relação a uma sílaba átona e a sílaba tônica no mesmo pé	65
σ	Sílaba	29
-	Sílaba átona (modelo proposto por Abercrombie)	64
.	Sílaba átona (tabelas de duração do Apêndice)	86
0	Sílaba tônica (modelo proposto por Abercrombie)	65
o	Sílaba tônica (tabelas de duração do Apêndice)	65
V	Vogal	31

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS	12
INTRODUÇÃO	15
1. Subsídios Teóricos	20
1.1 Métodos e Metodologias de Ensino de Línguas	20
1.1.1 Gramática e Tradução	22
1.1.2 Método Direto	23
1.1.3 Método Audiolingual	23
1.1.4 Método Comunicativo	24
1.1.5 Métodos e o ensino de pronúncia	24
1.2 Elementos rítmicos: Sílabas e Ritmo	28
1.2.1 Sílabas	28
1.2.2 Ritmo	35
1.3 Considerações finais	37
2. Procedimentos Metodológicos	38

2.1 Apresentação dos exercícios de pronúncia do primeiro livro da série <i>American Headway</i>	40
2.2 Aceitação no Comitê de Ética	59
2.3 Procedimentos de gravação e coleta de dados	59
2.4 Considerações finais	63
3 Análise de dados	64
3.1 Análise de duração em valores absolutos	64
3.2 Análise de duração na perspectiva dos pés rítmicos	61
3.3 Análise da duração para fins de ensino	73
3.4 Considerações finais	82
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE – Neste apêndice serão apresentadas as tabelas com as durações de cada sílaba contendo a divisão em pés.	90

INTRODUÇÃO

Com a preocupação de se propor uma análise de cunho fonológico que fosse útil para o desenvolvimento do ensino de inglês como língua estrangeira, a presente pesquisa passou por um momento de reflexão em que, ao pensarmos a sala de aula, queríamos definir qual aspecto linguístico e qual linha teórica seriam os mais adequados para dar uma contribuição para o ensino.

Um aspecto importante ao se aprender uma língua estrangeira é a fala, pois queremos que o aluno possa se comunicar com a menor quantidade de ruído possível, ou seja, de forma clara, a fim de que outras pessoas o entendam sem dificuldade. Assim, a fonologia se torna um ótimo ponto de partida por ser uma área da linguística preocupada em entender como os sons da fala são compreendidos, proporcionando abordagens, materiais e textos diversos que podem ser adotados tanto por alunos quanto por professores para entender de forma prática, voltada para o ensino e aprendizado, a natureza dos sons e a compreensão de uma língua falada.

Dentro dessa área, precisamos decidir exatamente qual seria o domínio a ser analisado. Para dar de fato uma contribuição aos materiais de ensino, concluímos que a prosódia seria um campo bastante produtivo. Esse campo é a área da linguística que analisa questões como o ritmo, a entoação e os aspectos acústicos que envolvem a fala, como duração, intensidade, frequência, etc. (ABERCROMBIE, 1965; COUPER-KUHLEN, 1986; SCARPA, 1999; CAGLIARI, 2007; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001; MASSINI-CAGLIARI, 2005, 2015). Por exemplo, quando consideramos que a fala de uma pessoa soa “estranha”, “cantada” ou “arrastada”, estamos na verdade percebendo que existem características prosódicas diferentes da nossa própria fala e por isso acabamos descrevendo essas diferenças da melhor forma que conseguimos. Pode ser que essa fala seja mais rápida ou mais lenta que a nossa, quando, por exemplo, concluímos que ela é “arrastada”. Pode ser que ela tenha momentos de entoação diferente da que estamos acostumados com nossa própria fala, sendo interpretada como “cantada”. Ou seja, alguma característica fundamental do som é diferente, e, notando a diferença, queremos dar explicações sobre ela que demonstrem algum sentimento que tivemos ao ouvi-la. Às vezes, as diferenças podem fazer com que não sejamos capazes de compreender com tranquilidade o que a pessoa disse e é nas causas desse tipo de problema que o presente estudo se pauta.

Ao fazer um levantamento de materiais de apoio para aula de inglês como língua estrangeira, notamos que o ritmo é um campo deixado de lado, muitas vezes sendo abordado apenas como um adendo às lições, isso quando chega a ser mencionado. Nesta pesquisa, discutimos o tempo dedicado ao ensino vinculado com noções prosódicas. O material analisado, *American Headway* (SOARS; SOARS, 2009), possibilita concluir que apenas 1% das horas disponíveis de um curso de inglês acabam sendo destinadas para esse fim.

Como o estudo da prosódia tem como um de seus objetivos descrever o ritmo das línguas, o fato de essa dimensão sonora não estar representada de forma aprofundada em materiais didáticos demonstra uma lacuna que deve ser preenchida, afinal, como podemos pensar em fala, sem que o padrão rítmico da língua alvo esteja suficientemente incorporado pelo aluno? Esperamos que o aluno adquira confiança e independência para realizar as atividades que o levaram a procurar o estudo de uma língua estrangeira: viajar, apresentar seu trabalho tanto em ambientes acadêmicos quanto empresariais, manter a conversação com nativos no seu dia-a-dia e, inclusive, com não-nativos que também aprenderam inglês para se comunicar em um contexto global. Para tanto, é necessário que o padrão rítmico da língua estrangeira esteja ao menos minimamente internalizado, tanto para que o aluno consiga compreender a fala dos falantes da língua em velocidade natural, quanto para que a fala do próprio aluno soe compreensível aos demais.

Assim, a fim de se investigar como o ritmo da fala de brasileiros se realiza ao falarem uma língua estrangeira, escolhemos como padrão de comparação o Inglês Americano utilizado nos níveis iniciantes de materiais didáticos, em que traços de variantes regionais não são reforçados e a fala é mais lenta. Esse modelo é amplamente utilizado por livros didáticos, como o escolhido para a presente pesquisa. Devido à grande adesão, aprendizes de inglês como segunda língua de outros países, além do Brasil, também utilizam esse modelo como língua alvo em seu processo de ensino-aprendizado. Isso torna interessante o seu uso como base de estudos, uma vez que, dessa forma, o aprendiz pode ter a possibilidade de se comunicar não apenas com nativos, mas com outros povos que aprenderam a língua tal como ele.

Para obter os dados desta pesquisa, os alunos de uma escola particular onde o autor leciona na cidade de Leme, interior de São Paulo, foram gravados conforme liam um texto do livro didático *American Headway* (SOARS; SOARS, 2009). Esses alunos são pessoas que nasceram e cresceram nessa região do interior de São Paulo e foram escolhidos entre os

iniciantes, pois o intuito da pesquisa é apresentar exatamente o que ocorre em relação à variação da duração de sílabas de falantes de Português ao pronunciarem enunciados em Inglês no início de seus estudos, obtendo assim uma noção de quanto esforço será necessário para o desenvolvimento desses alunos em direção à realização do ritmo do inglês.

Ao se observar os padrões rítmicos referentes aos intervalos de duração entre sílabas tônicas e sílabas átonas à luz do modelo proposto de pés rítmicos por Abercrombie (1965), investigamos como os processos de variação de duração silábica interferem na produção da fala desses alunos.

A partir dessas análises, pode ser proposta uma ferramenta para problemas que vão desde um tempo muito longo para terminar o curso, chegando a seis anos ou mais, até as dificuldades que não são resolvidas mesmo depois de todo esse tempo, gerando situações em que o aprendiz não consegue entender outro indivíduo falando Inglês ou não consegue se fazer entender, apesar de anos e muito dinheiro investidos em cursos que prometem proficiência ou fluência.

Dessa forma, o desenvolvimento da fala nos cursos de idiomas ainda fica em segundo plano na prática, apesar de haver uma propaganda pesada na TV, na internet e em todos os meios de comunicação, que tenta induzir os alunos a contratarem cursos que focam na “conversação”, mas sem que de fato encarem a pronúncia da língua como elemento essencial no desenvolvimento dos alunos desde o início do curso. Para exemplificar esse fato, o livro didático *American Headway* (SOARS; SOARS, 2009) terá o seu primeiro volume analisado em relação ao que se dispõe a oferecer sobre ensino de pronúncia. A escolha recaiu sobre esse livro porque ele é o material utilizado na escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Devido a isso, pensa-se que mais esforços são essenciais para que o desenvolvimento da pronúncia se faça valer como aspecto importante do ensino de línguas. Pensando nessas dificuldades, a fonologia e a fonética entram como fundamentos básicos sobre os quais trabalhos didáticos podem ser feitos para dissipar as dificuldades dos alunos. Partindo do mesmo pressuposto abordado por Bolella (2002), Martins (2011) e Souza (2012), explorar aspectos fonéticos e fonológicos comparando o Português Brasileiro e uma variedade de Inglês propicia criar técnicas e agregar dados aos *corpora* que buscam melhorar a qualidade de ensino.

Do ponto de vista científico, este trabalho proporciona uma análise de como a duração interfere no desenvolvimento do ritmo quando a língua em questão não é a materna do informante. Além disso, descrevem-se também noções fonológicas sobre a redução ou a

dilatação da duração das sílabas, que podem interferir no processo de construção do ritmo na passagem de uma língua à outra. A importância desta análise se dá diretamente pelas questões que envolvem o ensino: quanto mais técnicas precisas e bem elaboradas o campo possuir, mais eficientes serão os métodos que poderão desfrutar dessas técnicas e, com isso, os professores passam a ter mais ferramentas e recursos para o ensino de pronúncia.

Este trabalho levanta dados que descrevem os processos de variação de duração dentro da estrutura silábica do Inglês Americano, considerando uma variante mais lenta e criada para fins de ensino da língua em nível iniciante. Esse levantamento de dados traz mais informações para professores e pesquisadores interessados no ensino de Inglês como língua estrangeira e investiga como os processos estudados afetam os enunciados em Inglês quando produzidos por falantes que tem o Português Brasileiro do interior do estado de São Paulo como língua materna.

Por fim, descrevemos quais relações podem ser estabelecidas no que tange aos aspectos fonológicos das duas línguas em relação à duração das sílabas, gerando um modelo de análise que possa ser empregado por professores de inglês para brasileiros para melhor compreender o desenvolvimento da fala de seus alunos.

As seções deste trabalho abrangem inicialmente os subsídios teóricos, em que discutimos as abordagens pedagógicas e como os métodos que derivam delas abordam o ensino da pronúncia de inglês como língua estrangeira. Nessa mesma seção, a discussão perpassa a sílaba, como constituinte do ritmo, e encerramos com reflexões acerca do ritmo do Português Brasileiro e do Inglês Americano.

Na Metodologia, apresentamos como a coleta de dados foi feita e que princípios regem a análise desses dados. Além disso, discutimos como o livro didático *American Headway* (SOARS; SOARS, 2009) trata o ensino de pronúncia. Demonstramos nessa seção como o modelo de pés de Abercrombie (1965) pode ser aplicado e a partir dele como medir as sílabas utilizando o *software Praat*.

Por fim, nossos resultados apontam que é possível comparar as durações de sílabas de um mesmo pé e obter valores proporcionais, que não recebem interferência da velocidade de fala, e assim demonstrar o quanto a fala de um brasileiro aprendendo Inglês varia quando comparada com a de um nativo em Inglês Americano. Além disso, a técnica desenvolvida nesta pesquisa pode ser aplicada em contextos de ensino de língua, sendo possível utilizar o método de gravação e a análise de durações para observar como a pronúncia do aluno está se desenvolvendo e

apontar indícios sobre o que poderia ser trabalhado em sala de aula para o melhor desenvolvimento da pronúncia.

1. SUBSÍDIOS TEÓRICOS

Esta seção expõe quais autores e fundamentos teóricos são utilizados para basear a presente pesquisa. Inicialmente, vamos discutir a conceitualização de métodos de ensino e a posição em que o ensino de pronúncia se encaixa nesses métodos. Em seguida, a discussão passa a tratar do conceito de sílaba, que serve como unidade mínima para as discussões acerca de ritmo.

1.1 Métodos e Metodologias de ensino de línguas

Os dados colhidos para o presente trabalho de mestrado foram obtidos em um contexto de ensino e aprendizado de inglês como língua estrangeira (LE). Faz-se, assim, não somente possível, mas também oportuno, inserir reflexões sobre as metodologias de ensino e, mais especificamente, o papel do ensino da pronúncia nessas metodologias.

As abordagens, junto com os métodos e as técnicas, são as instâncias formadoras da qualidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Obedecendo a uma hierarquia, elas organizam tudo o que se pensa e faz em sala de aula. A hierarquia à qual nos referimos [...] pode ser entendida como uma pirâmide. Na base, encontram-se as técnicas; logo acima, os métodos que elas plasman, mais acima a metodologia que explica o método e, no topo, as abordagens orientadoras maiores de todo o processo. Essas, portanto, são o guarda-chuva sob o qual os métodos e suas técnicas se abrigam. Estando no mais alto plano dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas, as abordagens orientam a eleição de métodos e técnicas quando se ensina/aprende uma (nova) língua. (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2011, p. 2)

A hierarquização dos conceitos de abordagem, método e técnica, originalmente proposta por Edward M. Anthony (1963), é retomada por Santos e Almeida Filho (2011), ao defenderem a pressuposição de duas grandes categorias de abordagens de ensino e aprendizagem de línguas. A primeira e mais antiga delas é denominada Abordagem Gramatical (AG), tomando a própria gramática como princípio organizador da língua. A partir da concepção da língua enquanto um sistema de regras, essa abordagem reforçaria a ideologia de uma língua correta e a marginalização da variação linguística. A aprendizagem de regras gramaticais teria o objetivo de minimizar a ocorrência de erros que, por sua vez, seriam considerados obstáculos na

aprendizagem. O ensino, assim, teria natureza prescritiva, na qual as regras são transmitidas (ou impostas) aos aprendentes para se alcançar correção linguística máxima. Por outro lado, na Abordagem Comunicativa (AC), estaria o sentido – e não mais a forma – em foco. Em outras palavras, na AC, o princípio organizador é a comunicação construída na interação possível na Língua-Alvo. O ensino é contextualizado de modo mais amplo no discurso significativo, e a gramática assume um papel complementar, em vez de centralizador, do processo aquisicional. A gramaticalidade se instauraria como decorrência, e não como indutora, na significação que é, na medida do possível, buscada e construída. Como contraponto à AG, portanto, a AC privilegia a comunicação em vez da correção.

Aceitemos ou não a proposição de Santos e Almeida Filho (2011), é necessário reconhecer a definição de abordagem corresponde ao que em inglês se denomina *approach*. Uma definição razoavelmente pacífica para *approach* pode ser encontrada em um trecho de *Teaching by Principles*, de Douglas Brown.

Approach: *Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings.* (BROWN, 2001, p. 16)¹

Seguindo um nível abaixo na hierarquia proposta por Edward Anthony, temos a noção de método.

Method: *A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives. Methods tend to be concerned primarily with teacher and student roles and behaviors and secondarily with such features as linguistic and subject-matter objectives, sequencing and materials. They are almost always thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts.* (BROWN, 2001, p. 16)²

Assim como, ao longo do tempo, de um mesmo tronco linguístico surgem diversas línguas aparentadas entre si, com origem comum, mas desdobramentos diferentes, também foram/são vários os métodos de ensino de língua estrangeira. Assim como algumas línguas são

¹ “Abordagem: Posições teoricamente bem definidas e crenças acerca da natureza da língua, a natureza do aprendizado de língua e a aplicabilidade de ambos em contextos pedagógicos.” (Todas as traduções em nota de rodapé são de nossa autoria.)

² “Método: Um conjunto generalizado de especificações para o cumprimento de objetivos linguísticos. Os métodos tendem a se focar inicialmente nos papéis e comportamentos dos professores e dos alunos e em segundo plano com aspectos como objetivos linguísticos, temas, sequenciamento e os materiais. Eles são quase sempre considerados como sendo amplamente aplicáveis a uma gama de públicos em uma gama de contextos.”

mais faladas e dispõem de mais *status* do que outras, também os métodos são adotados em maior ou menor escala, entram e saem de moda.

A glance through the past century or so of language teaching will give an interesting picture of how varied the interpretations have been of the best way to teach a foreign language. As disciplinary schools of thought – psychology, linguistics, and education, for example – have come and gone, so have language-teaching methods waxed and waned in popularity. Teaching methods, as “approaches in action,” are of course the practical application of theoretical findings and positions. In a field such as ours that is relatively young, it should come as no surprise to discover a wide variety of these applications over the last hundred years, some in total philosophical opposition to others. (BROWN, 2001, p. 16)³

Imersão, *Total Physical Response* [*Resposta Física Total*], *Suggestopedia* [Sugestopédia] e *Community Language Learning* [Aprendizado de Língua por Comunidade] são alguns entre os métodos de ensino mais famosos. Uma metodologia mais abrangente e aprofundada do ensino de língua estrangeira está fora do escopo do trabalho aqui proposto. Assim, tendo como base trabalhos de revisão desses métodos (RENAU, 2016; LIU; SHI, 2007, BROWN, 2001), optou-se por discutir, brevemente, quatro dos mais influentes métodos aplicados ao redor do mundo: o método de Gramática e Tradução, o Direto, o Audiolingual e o método Comunicativo.

1.1.1 Gramática e Tradução

No que se refere à educação formal, o método de Gramática e Tradução é certamente o mais tradicional. Baseado no ensino das línguas clássicas, em especial o Latim e o Grego, na Europa (RENAU, 2016, p. 83), esse método é centrado na gramática, na tradução de textos escritos e na repetição mecânica e descontextualizada de vocabulário. Pouca ou nenhuma atenção era dada à produção e à compreensão orais (LIU; SHI, 2007, p. 69), o que não é surpresa, já que sua aplicação se dava principalmente para o ensino de línguas mortas cujo uso era extremamente restrito. Ainda que este método seja frequente e duramente criticado,

³ “Um olhar no século passado, mais ou menos, em relação ao ensino de língua proporcionará uma imagem interessante de como variadas as interpretações têm se dado sobre a melhor forma de ensinar uma língua estrangeira. Conforme as escolas de pensamento disciplinares – psicologia, linguística e pedagogia, por exemplo – chegaram e se foram, assim também se deu com os métodos de ensino de língua que perderam popularidade. Métodos de ensino, como “abordagens em ação”, são com certeza a aplicação prática das descobertas e posicionamentos teóricos. Em um campo como o nosso que é relativamente jovem, não deve ser uma surpresa o fato de descobrir uma ampla variedade dessas aplicações nos últimos cem anos, algumas em oposição filosófica plena em relação a outras.”

principalmente no âmbito acadêmico, não foi totalmente abandonado. De fato, continua sendo bastante utilizado em alguns contextos, talvez devido à falta de formação adequada dos professores de idiomas que, assim, continuam reproduzindo os modelos de ensino mais conservadores.

1.1.2 Método Direto

A premissa básica do Método Direto é a de que se deve tentar aprender uma segunda língua da mesma forma que as crianças adquirem sua língua materna. Há, assim, ênfase na interação oral e no uso espontâneo da língua-alvo. A gramática também é ensinada, porém de forma indutiva. Produção e compreensão orais são ensinadas e enfatizadas, ainda que a produção seja incentivada em estágios posteriores do aprendizado. A essência da linguagem seria o significado, e o vocabulário, não a gramática, seria seu "coração" (BROWN, 2001, p. 34). O Método Direto enfatiza que o aprendiz deve se sentir o mais relaxado possível na sala de aula, e que a comunicação deveria ser realizada apenas na língua-alvo e vocabulário abstrato ensinado através da associação de ideias, de modo que ocorresse a "aquisição" da língua-alvo. O método também preconiza duas ideias bastante controversas: o adiamento da exigência da produção oral por parte dos aprendizes (para que a fala, então, "emergisse" naturalmente) e a ênfase no estímulo compreensível (comprehensible input).

1.1.3 Método Audiolingual

Influenciado pelo behaviorismo e pela linguística estruturalista (BROWN, 2001, p. 23; LIU; SHI, 2007, p. 70), o método audiolingual reflete a percepção behaviorista da linguagem como estímulo e resposta. O método utiliza diálogos como principais meios de apresentar a língua-alvo e as habilidades de compreensão e produção oral são enfatizadas. Há uma busca pelo aprendizado livre de erros, e a correção é incentivada. Padrões estruturais são ensinados através de repetição, há restrição do vocabulário (ensinado apenas em contexto) e de explicações gramaticais (a gramática é ensinada através de analogias indutivas em vez de explicações explícitas). Por outro lado, o uso de recursos visuais, gravações em áudio e prática em laboratório é abundante.

1.1.4 Método Comunicativo

Considerado o método com maior aceitação geral atualmente (BROWN, 2001, p. 42), o ensino comunicativo tem como objetivo não necessariamente a correção gramatical e formal, mas o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz. As aulas são elaboradas para que os alunos se envolvam em usos pragmáticos, autênticos e funcionais da língua para propósitos significativos, e os aspectos da língua que permitem ao aprendiz ser bem-sucedido nesses propósitos são o foco central (BROWN, 2001, p. 43). Fluência e precisão são vistos como princípios complementares e, ainda que eventualmente a fluência assuma maior importância do que a precisão e a correção, no intuito de manter os aprendizes engajados no uso da língua-alvo, preconiza-se que a fluência não seja encorajada às custas da comunicação clara, não-ambígua e direta (BROWN, 2001, p. 43-44).

1.1.5 Métodos e o ensino de pronúncia

De acordo com Souza (2009), as habilidades de produção e compreensão oral têm ganhado destaque. Talvez como uma reação à predominância histórica do método de Gramática e Tradução e suas limitações, tornou-se lugar comum dizer que é importante desenvolver as quatro habilidades (fala, audição, escrita e leitura). Isso é facilmente observado em qualquer material promocional de escolas de ensino de idiomas e editoras de livros didáticos. No caso específico do Brasil, parece haver uma frustração generalizada: o ensino de uma língua estrangeira moderna (em geral, a língua inglesa) é parte do currículo do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas o ensino na escola regular costuma ser pautado por uma abordagem gramatical tradicional, e eventuais iniciativas por parte dos professores de dar mais ênfase à produção e compreensão oral dos alunos encontram obstáculos no elevado número de alunos por turma, na falta de recursos e na crença generalizada de que “não se aprende inglês na escola”. Esses problemas são ainda mais graves na rede pública, mas não estão restritos a ela. A todos esses fatores, soma-se o fato de que grande parte dos professores não têm formação adequada e muitos sequer dominam a língua que ensinam.

Esse panorama, por si só, já permite supor que o ensino da pronúncia nas aulas de língua estrangeira no Brasil é bastante deficiente. Há, ainda, outro fator em jogo:

Em 1960, a *Abordagem Cognitiva*, influenciada pela gramática gerativa-transformacional de Chomsky [...] e pela psicologia cognitiva de Neisser [...] via a língua como regras de comportamento ao invés de formação de hábito, o que levou a enfatizar a gramática e o vocabulário em detrimento da pronúncia, pois acreditava-se que uma pronúncia igual a de falantes nativos era um objetivo irreal e poderia não ser alcançado (Scovel, 1969) e que o tempo de ensino seria melhor empregado com itens mais fáceis de serem aprendidos como estruturas gramaticais e vocabulário. (SOUZA, 2009, p. 36)

De fato, “falar como um nativo” é um objetivo irreal para a esmagadora maioria dos aprendizes de uma língua estrangeira, o que fez com que o trabalho com a pronúncia fosse, por vezes, relegado ao segundo plano.

Na década de 70, por exemplo, trabalhar com a pronúncia era visto como uma atividade ultrapassada, uma vez que se considerava como uma tentativa de fazer os alunos tentar pronunciar como falantes nativos, através de exercícios de repetição, sem dar importância para a comunicação, o que era desestimulante. Tempos depois, este mito foi quebrado e com a vigência da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, o interesse no ensino da pronúncia tem aumentado, com cursos e métodos que não mencionam o fato de os alunos deverem tentar falar com um sotaque perfeito como os falantes nativos. O objetivo de se ensinar pronúncia, atualmente, é desenvolver nos alunos habilidade de pronúncia suficiente para uma comunicação efetiva com falantes nativos. (SOUZA, 2009, p. 34)

Como apontado, a comunicabilidade parece ser a bússola dos atuais teóricos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira para decidir quais aspectos da pronúncia ensinar.

[Andy] Kirkpatrick is adamant that teachers should not waste valuable class time being pedantic, by focusing on the pronunciation of minimal pairs, fossilised mistakes or the omission of 's' at the end of words. He questions the point of trying to overcome this linguistic 'hardwiring' except where pronunciation impedes comprehension. One example of misunderstanding could occur from the modification of final 'l' sounds to 'n' in Thai, where 'bill' becomes 'bin'. In the context of romance, if a native Japanese speaker were to utter "I rub you", it would most likely be interpreted as "I love you", considering the illocutionary force of such a statement. Therefore, learners should be made aware of not only what they hear and say, but also of their intended message. Alternatively, [Claire] Kramsch believes that accuracy is noticed and appreciated and that learners should strive for rhetorical eloquence. Their proficiency then extends to an ability to sound

'cool' and fashionable in a natural way. Regarding the prosodic elements of speech, grammar and syntax, [Michael] Bryam probably has the least overall focus of the three scholars, with a proficiency goal for learners to become more culturally (self)aware and sensitive to speakers from other cultural contexts. (SMALL, 2013, p. 43-44)⁴

Há, no entanto, um problema ao considerar a comunicabilidade como único critério para guiar o ensino de pronúncia. Mais do que aproximar a pronúncia do aprendiz à da de um falante nativo, o ensino de pronúncia é uma poderosa ferramenta para melhorar a *compreensão auditiva* do aprendiz de língua estrangeira.

While it may be easy to see the benefit of good pronunciation instruction for increasing intelligibility, it is just as useful for increasing listening comprehension. Students who are taught about English prosodic patterns often report improved understanding of speech on TV, in movies, and in face-to-face conversation. (GILBERT, 2008, p. 6)⁵

Quando se fala em ensino de pronúncia, costuma-se pensar imediatamente nos sons do inventário fonológico da língua alvo que não existem na língua materna, como, em relação ao português, o famoso TH de *Thank You* e a vogal da palavra *Cat* em inglês. Aspectos como a entoação e o ritmo são frequentemente negligenciados.

One reason is that prosodically-trained students have learned to understand how rhythmic and melodic cues are used to organize information and guide the listener. Another reason is that these students have learned to notice how

⁴ “[Andy] Kirkpatrick se posiciona incisivamente em relação a como os professores não devem desperdiçar o valioso tempo em sala de aula sendo pedantes, focando na pronúncia de pares mínimos, erros fossilizados ou a omissão do “s” no fim de palavras. Ele questiona o fato de se tentar superar essa “programação” exceto onde a pronúncia impede a compreensão. Um exemplo de desentendimento poderia ocorrer com a modificação dos sons de “l” final para “n” em Tailandês, em que “*bill*” (conta) se torna “*bin*” (lixeira). No contexto romântico, se um falante nativo de Japonês fosse falar “*I rub you*” (Eu te esfrego), seria provavelmente interpretado como “*I love you*” (eu te amo), considerando a força ilocucionária dessa oração. Assim, os aprendizes deveriam estar cientes não apenas daquilo que ouvem e falam, mas também da mensagem que se quer passar. Por outro lado, [Claire] Kramsch acredita que a precisão é percebida e apreciada e que os alunos deveriam se esforçar rumo à eloquência retórica. A proficiência então progrediria para uma habilidade de soar “legal” e estar na moda de uma forma natural. Levando em consideração os elementos prosódicos da fala, gramática e sintaxe, [Michael] Bryam provavelmente dá provavelmente o menor foco entre os três especialistas, com o objetivo da proficiência para aprendizes em se tornarem mais conscientes culturalmente e sensíveis aos falantes de outros contextos culturais.

⁵ Embora possa parecer fácil ver o benefício do ensino de uma boa pronúncia para aumentar a inteligibilidade, ele é útil da mesma forma no que tange a melhoria da compreensão auditiva. Os alunos que recebem instruções sobre os padrões prosódicos do Inglês geralmente relatam uma compreensão melhor da fala ao assistir TV, em filmes e em conversas face a face.”

prosody changes how words sound. Most English learners who suffer from inadequate training in listening comprehension complain that “native speakers talk too fast.” What this often means is that learners are unable to process important grammatical signals, (e.g., past tense markers) or effectively process contracted speech. (GILBERT, 2008, p. 6)⁶

A presente pesquisa adota uma postura favorável em relação às ideias defendidas por Gilbert (2008), pois nos parece claro que elementos suprasegmentais do sistema fonológico de uma língua não podem ser negligenciados no ensino de uma língua estrangeira. De fato, esses elementos podem inclusive ser considerados mais importantes do que a pronúncia precisa dos segmentos, pelo menos em alguns contextos.

The individual sounds of spoken English are constantly changed by the communication pressures inherent in the prosody. Put another way, prosody often distorts sounds so much that they are unrecognizable from the sounds of a word when it is said in isolation. For example, to find out how a word is pronounced a learner will often look in a dictionary. But it is important to realize that actual pronunciation of that word may be dramatically changed depending on its importance to the speaker at a particular moment. In actual speech, words run together, consonants or vowels disappear or change in sounds all in relation to the prosody pressures. Also, the word stress pattern as indicated in the dictionary is actually only a “potential” stress pattern; the potential is activated in specific contexts, but it is not necessarily realized in every context. So if students depend on the “dictionary pronunciation” of words, they will likely fail to recognize a spoken vocabulary item when they hear it, even though they “know” the item in print. In fact, they do not really know the word until they can identify it in actual speech. (GILBERT, 2008, p. 7)⁷

⁶ “Uma razão é que os estudantes treinados prosodicamente aprenderam a compreender como indicações rítmicas e melódicas são usadas para organizar informações e guiar o ouvinte. Outra razão é que esses estudantes aprenderam a notar como as mudanças prosódicas mudam o som das palavras. A maioria dos aprendizes de Inglês que sofre de um treinamento inadequado em relação à compreensão auditiva reclama que “falantes nativos falam rápido demais”. O que isso geralmente significa é que os aprendizes não são capazes de processar sinais gramaticais importantes, (por exemplo, marcadores de tempo verbal passado) ou efetivamente processar a fala contraída.”

⁷ “Os sons individuais do Inglês falado são constantemente mudados pelas pressões de comunicação inerentes à prosódia. Pondo de outra maneira, a prosódia geralmente distorce os sons de tal maneira que eles se tornam irreconhecíveis em relação aos sons da palavra quando dita de forma isolada. Por exemplo, para descobrir como uma palavra é pronunciada, um aprendiz normalmente procurará no dicionário. Mas é importante compreender que a pronúncia real dessa palavra pode mudar drasticamente dependendo de sua importância para o falante em determinado momento. Na fala real, as palavras se juntam, consoantes ou vogais desaparecem ou seus sons mudam em relação às pressões prosódicas. Além disso, o padrão de acento da palavra como indicado no dicionário é na verdade apenas um padrão acentual “potencial”; o potencial é ativado em contextos específicos, mas não é necessariamente realizado em todos os contextos. Assim, se os alunos dependem da “pronúncia do dicionário” para saber as palavras, eles provavelmente não serão capazes de reconhecer um item dentro de um

1.2 Elementos rítmicos: Sílabas e Ritmo

Para se poder fazer uma análise a respeito do ritmo de uma língua em comparação com o ritmo de outra, como é o objetivo desta dissertação, é fundamental saber de que ponto a análise deve partir para que as variáveis analisadas sejam suficientes para demonstrar como as adaptações de ritmo ocorrem quando um falante de Português Brasileiro pronuncia enunciados em Inglês Americano. Assim, o intuito da organização dos conceitos abordados nesta subseção é permitir uma reflexão sobre a sílaba como constituinte fonológico e abrir caminho para as análises com os dados coletados.

1.2.1. Sílabas

Para iniciar uma discussão acerca do que é o ritmo de uma língua e como ele afeta o desenvolvimento do aprendizado de uma língua estrangeira, é importante definir parâmetros linguísticos que permitam mensurar de forma tangível aspectos da fala. Assim, partimos do conceito de sílaba com embasamento de uma unidade básica para a descrição de pés rítmicos. Desse modo, seguindo o conceito proposto por Mateus e d'Andrade (2000), a sílaba é um construto perceptual, portanto, fonológico. Concordando com esse conceito, Freitas e Santos (2001, p. 15) definem que “a capacidade que os falantes têm de manipular os formatos fonéticos dos seus enunciados decorre do seu conhecimento fonológico”. Um bom exemplo desse processo é dado na passagem a seguir, em que as autoras se referem ao Português Europeu:

A variação nos formatos fonéticos das produções de fala pode surgir na sequência de diferentes velocidades de fala ou de diferentes estilos discursivos individuais. Por exemplo, a palavra *descrever* pode ser produzida por um falante A como [diʃkri'ver], com a presença de todas as vogais, e por um falante B como [dʃkr'ver], com apagamento das duas primeiras vogais. No entanto, um formato fonético do tipo *[deʃ'kriver] (O asterístico antes do exemplo significa agramatical) para a palavra *descrever* será considerado agramatical pelos falantes do Português. É a fonologia que define o que está na base da gramaticalidade das duas primeiras produções ([diʃkri'ver] e [dʃkr'ver]) e da agramaticalidade da última [deʃ'kriver]. As duas primeiras funcionam os princípios do funcionamento fonológico regular do sistema, que correspondem (i) a uma atribuição inadequada do acento (o acento foi movido da sílaba *ver* para a sílaba *cre*) e (ii) a uma inadequação da qualidade das vogais às posições tônicas ou átonas que ocupam (em sílaba tônica, o [i] da sílaba *cre* passaria a ser [ɛ]; em sílaba átona, os [e] das sílabas *des* e *ver* passariam a ser [i]). (FREITAS; SANTOS, 2001, p. 16)

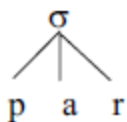
vocabulário falado ao ouvi-lo, mesmo se eles “conhecerem” o item escrito. Na verdade, eles não conhecem de fato a palavra até serem capazes de identificá-la na fala real.”

Dessa forma, a percepção humana sobre a sílaba se dá a um nível mental e não a um nível puramente acústico, embora a produção dos sons seja essencialmente um processo físico que interpretamos conforme ouvimos. Partimos inicialmente de uma discussão sobre as sílabas, para embasar esse constituinte como unidade básica para a formação dos pés rítmicos, seguindo o modelo proposto por Abercrombie (1965), que será discutido na próxima seção. Na mesma abordagem, os pés rítmicos serão descritos para embasar uma unidade básica para a análise de ritmo. Como se espera observar alterações nas variáveis da sílaba, como duração e intensidade de seus segmentos, tanto uma abordagem fonológica (COLLISCHON, 2005[2006], SANTOS; FREITAS, 2001) quanto uma abordagem fonética (ABERCROMBIE, 1965, CAGLIARI, 2007) serão exploradas, a fim de se ter uma visão abrangente sobre a sílaba e o ritmo.

A definição de sílaba pode ser encontrada tanto em trabalhos de fonologia, quanto de fonética e de gramática. Dentro da linguística, partindo de uma abordagem fonológica, a discussão e a aceitação sobre esse constituinte tomou corpo a partir dos anos 70, como aponta Collischon (2005), baseando-se em textos de Hooper (1976) e Kahn (1976).

Dos modelos propostos nessa época, dois deles ganharam repercussão, sendo o primeiro o de Kahn (1976), em que é feita uma notação autosegmental, propondo que todos os elementos da sílaba estariam relacionados entre si em um mesmo nível. Segundo Collischonn (2005, p. 101), essa teoria “pressupõe camadas independentes, uma das quais representa as sílabas (indicadas pela letra grega σ) às quais estão ligados diretamente os segmentos”. Abaixo há um exemplo da representação da palavra “par” à luz desse modelo.

(1)

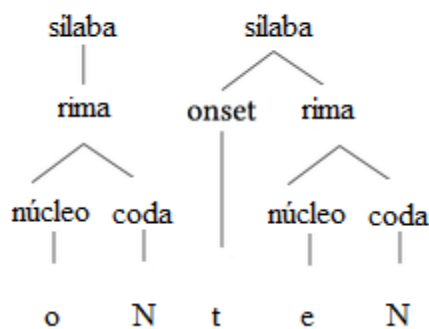


Já o outro modelo, proposto por Selkirk (1982) e baseado em Pike e Pike (1947) e Fudge (1969), defende uma estruturação mais complexa, com a sílaba possuindo um *onset* (ataque) e uma rima. O *onset* constitui as consoantes que antecedem a rima. A rima é composta pelo núcleo e pela coda, sendo o núcleo formado pela vogal da sílaba e a coda pelas consoantes que se

seguem ao núcleo. Um exemplo desse modelo pode ser visto abaixo, utilizando a palavra “ontem”:

(2)

/oN'.teN/



Como esse modelo explicita de forma clara a posição de cada elemento e estabelece uma hierarquia com as relações de cada nível, ele acaba sendo mais interessante que o autosegmental, quando o intuito do trabalho é o de explorar aspectos mais específicos dos processos que venham a ocorrer dentro da sílaba afetando algum constituinte específico, como uma descrição de fenômenos diretamente relacionados com a coda e não com a sílaba inteira.

A partir da classificação das sílabas de um ponto de vista fonológico, ocorrem sílabas pesadas e leves, sendo pesada quando possui rima ramificada (em núcleo e coda, como em *par*, ou núcleo ramificado, como em *pai*) e leve, quando não possui, como em *pá*. Essa conceituação é importante por refletir regras de atribuição de acento (COLLISCHON, 2005, p. 104). Quando há sílaba pesada em uma palavra o acento tende a se fixar na primeira sílaba pesada da direita para a esquerda. Por exemplo, *papel* e *lençol*.

Collischon (2005), baseando-se em Hyman (1985), apresenta uma proposta diferente, a qual defende a concepção de que as sílabas são constituídas por unidades de peso e conhecidas como mora (TRUBETZKOY, 1970[1939]). Uma mora é identificada como um intervalo de duração regular que ocorre em uma determinada língua. A partir desta teoria, uma sílaba pesada possui duas moras e a sílaba leve uma. Não podemos levar em conta valores absolutos, ou seja, não se afirma que uma mora possui 100 ou 200 milissegundos ou qualquer outro valor fixo. O que define essa duração é a relativização das durações de sílabas pesadas e leves a partir de um

levantamento fonológico de uma língua. A duração pode ser aumentada ou reduzida conforme se manipula a velocidade de fala, mas ainda assim proporções entre sílabas de peso diferentes continuarão a ser bem marcadas. Essa questão de proporções entre durações de sílabas será explorada na Seção 4 – Análise de dados.

Alguns fatores são necessários para definir o que será considerado gramatical para formações silábicas. Uma língua não permite formações aleatórias de sílabas e, para compreender quais estruturas são permitidas, é necessário algum conceito que possa explicá-las. A isso se dá o nome de molde silábico. Collischon (2005, p. 108), seguindo o modelo de Hogg e McCully (1993[1987], p. 35), lista os modelos possíveis para as sílabas em inglês, a partir dos quais se pode abstrair o molde silábico daquela língua:

(3)

id	VC	I	VV ([aj])
bad	CVC	isle	VVC ([ajl])
bread	CCVC	bye	CVV ([baj])
band	CVCC	bide	CVVC ([bajd])
brand	CCVCC	bind	CVVCC ([bajnd])
		bride	CCVVC ([brajd])
		grind	CCVVCC ([grajnd])

A estrutura mínima é VC ou VV e a máxima CCVVCC. O núcleo é obrigatório, todos os outros elementos são opcionais. Além disso, não podemos considerar esse molde de forma exaustiva, pois sílabas como *gnaw* seriam aceitas, embora não sejam encontradas no inventário da língua inglesa. Segundo Collischon (2005, p.109), é necessário que se descreva algum tipo de filtro para que as sílabas permitidas estejam de acordo com a língua, para o qual, segundo ela, Clements e Keyser (1983) dão nome de condições negativas de estrutura de sílaba. Para excluir *gnaw*, um filtro possível seria determinar /n/ como não permitido na segunda posição de um onset complexo.

Já para o português brasileiro, Collischon (2005, p. 117) lista os seguintes padrões:

(4)

é	V
ar	VC
<i>instante</i>	VCC
cá	CV
lar	CVC
<i>monstro</i>	CVCC
tri	CCV
três	CCVC
<i>transporte</i>	CCVCC
<i>aula</i>	VV
lei	CVV
grau	CCVV
<i>claustro</i>	CCVVC

Pensando em restrições para o Português, os *onsets* complexos são constituídos de uma obstruinte seguida de um líquida, mas não é aceita qualquer combinação. Por exemplo, sílabas com onset *pl*, *bl*, *fl*, são permitidas (*planta*, *blusa*, *flor*). Já sílabas com *dl*, *sl* e *zl* são agramaticais, apesar de serem possíveis em outras línguas, como o próprio Inglês (*slice*, *cuddle* e *puzzle*, por exemplo).

Definir um molde silábico permite descrever quais sílabas são possíveis em uma língua. Porém, o molde não explica o que ocorre quando duas possibilidades estão presentes em uma mesma situação. Para resolver esse problema, há a abordagem de regras proposta por Harris (1983) e a abordagem de condições de Hooper (1976) e Itô (1986). Collischon (2005, p.111) define a primeira abordagem como sendo “uma sequência de segmentos feita por meio de regras de criação de estrutura silábica: regra de formação do núcleo, regra de formação do ataque e regra de formação da coda”. A partir dessas regras ocorre ordenação, o núcleo se cria primeiro seguido do ataque e, por fim, a coda.

A abordagem de condições, segundo Collischon (2005, p. 111), “considera a silabação um processo automático que obedece a determinadas condições, não ordenadas entre si”. As condições podem ser universais ou paramétricas. Caso sejam universais, a aplicação delas se dá em todas as línguas. Caso sejam paramétricas, a ocorrência de cada uma se dá de forma específica.

Partindo do conceito da generalização e sequência de sonoridade (SELKIRK, 1984), há uma escala de sonoridade que correlaciona a sonoridade relativa de um segmento com a posição que ele ocupa no interior da sílaba. O elemento mais sonoro se encaixa no núcleo da sílaba, enquanto que os menos sonoros se encaixam periféricamente, ou seja, adotando as posições de *onset* e *coda*. Caso haja uma sequência de elementos no *onset* ou na *coda*, haverá uma escala de sonoridade crescente em direção ao núcleo (COLLISCHON, 2005).

(5)

Escala de sonoridade:

Vogal>líquida>nasal>obstruinte

3 2 1 0

Por exemplo, uma sílaba como “*tra*” é possível em Português Brasileiro, pois apresenta uma sequência obstruinte-líquida-vogal, ou seja, 0-2-3. Caso se tente criar uma sílaba “*rta*” ocorre uma sequência 2-0-3, fazendo com que essa sílaba seja considerada agramatical.

Collischon (2005, p.112) define a noção de condição de sequência de sonoridade baseando-se em Selkirk (1984): “em qualquer sílaba, o elemento mais sonoro constitui o núcleo e é precedido/seguido por elementos de grau de sonoridade crescente/decrescente”. Esse filtro resolve palavras como *pasta* e *orla*, evitando silabações como *pa.sta* e *o.rla*. Apesar disso, palavras como *lebre* ainda podem ser divididas como *leb.re*.

Por fim, ao comparamos os moldes silábicos entre Português Brasileiro e Inglês Americano, podemos notar diferenças entre quais sílabas são aceitáveis. Por exemplo, as sílabas formadas por CVC são aceitas nos dois moldes. Porém, em Português Brasileiro, o número de palavras que segue esse molde é consideravelmente menor que em Inglês Americano, pois nessa

segunda língua qualquer consoante pode aparecer na posição final. É fácil listar palavras dentro desse padrão: *stuff*, *car*, *nap*, *nag*, *stop*, *stack*, etc.

Por outro lado, em português essa distribuição é bem mais limitada, mesmo ortograficamente, com as letras R, S, M e L em final de palavra. Especificamente no caso do Português Brasileiro, /R/ pode ser realizado como um som consonantal, assim como /S/. Porém, /m/ e /l/ não são comumente encontrados. Os falantes realizam a nasalização da vogal que antecede o /m/ e no caso do /l/, o fonema passa pelo processo de vocalização, que segundo CAMARA JR (1970, p. 51), /l/ passa a ser um /ʊ/ assilábico, fazendo com que palavras como “mal” e “mau” sejam pronunciadas da mesma forma.

Essas diferenças entre Português Brasileiro e Inglês Americano possibilitam que mais processos ocorram. A palavra *stop*, por exemplo, pode ser realizada como [ɪs'tɒpɪ] com duas vogais epentéticas. Uma vogal epentética ocorre para a realização do *cluster* [st], uma vez que esse *cluster* não ocorre naturalmente em Português Brasileiro. A outra vogal epentética surge a fim de se ter uma sílaba CV no final da palavra, evitando a realização de uma consoante [p] em coda.

O que é uma palavra monossilábica em inglês no formato CCVC passa a ter o formato VC.CV.CV. O aumento de sílabas afeta consequentemente o ritmo. Com isso, cada sílaba passa a ter um valor de duração próprio, assim como se forma uma variação na intensidade conforme se tem agora uma sílaba tônica e duas átonas.

O mesmo não ocorre em palavras como *car*. Como a coda dessa palavra apresenta o som [ɹ], há a possibilidade de se fazer o mesmo em Português Brasileiro e assim, realizações como [keɹ] são geralmente comuns, pelo menos na variação do interior paulista, onde foi feita a coleta de dados.

Esse tipo de ocorrência é de especial interesse para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, pois pode-se observar com clareza como fenômenos como esse se dão nas gravações e, assim, levantar discussões acerca da compreensibilidade de enunciados.

1.2.2. Ritmo

Ritmo, do ponto de vista linguístico, pode ser definido da seguinte forma:

Qualquer texto falado possui ritmo, uma vez que esta noção é definida como a maneira como as línguas organizam no tempo os elementos salientes da fala (em especial, as durações silábicas e os acentos). Por causa dessa concepção temporal de ritmo, esta noção tem sido, tradicionalmente, dentro da Fonética, trabalhada com base na ideia de isocronia. (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001, p. 116)

Como o termo ritmo é usado amplamente em contextos diversificados, de uma forma simples, podemos pensar desde o ritmo de batidas cardíacas, de passos, da respiração e até mesmo da música e da poesia. Para a linguística, segundo Cagliari (1981) e Abercrombie (1967), a noção de ritmo na fala baseia-se na repetição de determinados tipos de intervalos regulares baseados em sílabas ou acentos. Uma das maneiras de se definir possíveis medições de intervalo que possibilitem demonstrar a regularidade de um determinado ritmo de fala é a partir de uma dicotomia entre ritmo silábico e acentual.

Antes de se aplicar esses modelos de ritmo para uma língua ou outra, é importante estabelecer em que se pautam as diferenças dessas definições. Dessa forma, a regularidade de intervalo é compreendida pelo conceito de isocronia. Segundo Abercrombie (1967, p. 97), o ritmo silábico “apresenta a recorrência periódica de movimento fornecida pelo processo de produção de sílabas: os pulsos torácicos e, portanto, as sílabas recorrem a intervalos iguais de tempo”. Dentro dessa definição, podemos reconhecer como línguas de ritmo silábico o espanhol, o italiano, o francês, dentre outras.

Em relação ao ritmo acentual, ele apresenta “a recorrência periódica de movimento fornecida pelo processo de produção de acentos: os pulsos dos acentos e, portanto, as sílabas acentuadas são isócronas”. Nesse caso, o exemplo que mais será trabalhado nesta pesquisa é o da língua inglesa e, além dela, línguas como o árabe e o russo também estão nessa classificação (ABERCROMBIE, 1967, p.97). A respeito dessa discussão, Massini-Cagliari (1992) aponta que tais definições de ritmo já estavam presentes em Pike (1947) e, a partir dele, em muitos outros trabalhos.

Além disso, Migliorini (2008) aponta também (com base em CAGLIARI, 1981; MAJOR, 1981, 1985; CAGLIARI; ABAURRE, 1986; MORAES; LEITE, 1989; MASSINI-CAGLIARI, 1992; BARBOSA, 2000, 2006, entre outros) que não há consenso em relação à tipologia rítmica do Português Brasileiro.

É importante salientar que as discussões sobre ritmo linguístico demonstram ainda que não há consenso em relação a como se deve classificar uma determinada língua ou até mesmo quais categorias existem. Além das categorias de ritmo silábico e acentual, há autores que defendem um terceiro ritmo definido como moraico. A diferença entre esse ritmo e os outros seria a recorrência do intervalo em moras. Autores como Major (1981) definem essa categoria propondo que os intervalos regulares estariam representados pelas moras e que a contagem deve ser feita considerando o número de segmentos partindo do final da sílaba, incluindo a primeira vogal da sílaba.

Em relação a essa descrição, Massini-Cagliari (1992) reflete que tais ocorrências se davam antes da possibilidade tecnológica de se fazer experimentos precisos. Conforme os experimentos avançaram, com as medições de intervalos entre sílabas e/ou acentos, constatou-se que muitas vezes a isocronia não era encontrada em um nível físico como se esperava. Isso abriu espaço para que novas reflexões a respeito da natureza isocrônica indicassem um fenômeno a nível psicológico. Ao assumirmos essa vertente, pensamos que tanto a noção de ritmo quanto a noção de sílaba estariam melhor vinculadas a um nível fonológico.

Com isso em mente, Cagliari e Abaurre (1986) propõem que, ao fazermos medições instrumentais, não podemos assumir um valor como absoluto. Segundo os autores, a capacidade fonológica dos falantes faz com que interpretações a respeito do que se ouve sejam feitas a partir de expectativas que temos sobre a língua.

Seguindo a mesma linha, e partindo da revisão bibliográfica proposta por Migliorini (2008), em Frota, Vigário e Martins (2001), tem-se que a isocronia absoluta nunca foi constatada. Esses autores discutem que trabalhos experimentais anteriores sugerem distinções rítmicas em um conjunto de propriedades fonológicas e fonéticas:

[...] a isocronia absoluta (nem de sílabas nem de acentos) nunca foi constatada, de fato, em trabalhos experimentais anteriores, sugerem que as distinções rítmicas entre línguas estão presentes em um conjunto de propriedades fonológicas e fonéticas, como “a complexidade da estrutura da sílaba, a redução vocálica e o tipo de correlatos do acento”. Assim sendo, de acordo com os

autores, nas línguas de ritmo acentual, a estrutura silábica é mais complexa, há redução vocálica e a duração do acento é maior.

Já nas línguas de ritmo silábico, ocorre exatamente o inverso: a estrutura silábica é mais simples, não há redução vocálica e a duração do acento é menor ou nula. Os autores lançam mão da metodologia proposta por Ramus, Nespore e Mehler (1999), cujas medidas de duração de intervalos consonânticos e vocálicos dão conta das diferenças entre classes rítmicas, para verificar se os sujeitos (estudantes universitários falantes nativos do PE) discriminavam PB e PE quanto ao ritmo. (MIGLIORINI, 2008, p.59).

Essa questão é levada em conta neste trabalho, pois, ao analisarmos as durações do experimento, não consideramos apenas o valor absoluto de cada segmento analisado. Uma vez que questões como a velocidade de fala poderiam impedir que relações significativas fossem geradas, os valores indicados não representariam um resultado útil para a pesquisa, em especial, no que se refere a propor reflexões sobre como melhorar a qualidade e a eficiência do ensino de pronúncia.

Ao invés disso, calculamos o quanto uma sílaba átona é maior ou menor em relação à sílaba tônica do mesmo pé. Em seguida, verificamos dessa mesma forma o que ocorre com as sílabas e os pés de todas as gravações. Assim, não buscamos saber em valores absolutos quais diferenças ocorrem, exploramos o quanto essas proporções variam.

Neste momento, o que se espera é fazer uma análise que possa dialogar com os resultados obtidos em trabalhos como a tese de Bolella (2002). Nesse trabalho, foi explorado como a redução vocálica marcada pelo *schwa* é fundamental para o desenvolvimento de uma pronúncia do Inglês considerada eficiente. Esta pesquisa então aponta que a redução vocálica e silábica do próprio português pode afetar o processo de aprendizagem e se propõe a descrever como isso ocorre.

1.3 Considerações finais

As discussões nesta seção focaram em detalhar, inicialmente, os conceitos de abordagem e método, a fim de que possamos compreender qual papel a prosódia detém em relação ao ensino. Concluindo que há discordâncias sobre como ela deve ser vista e aplicada, concordamos com Gilbert (2008), sobre a aplicação se dar de forma que a percepção do aluno se desenvolva. Com isso, a discussão seguiu para os conceitos de sílaba e ritmo, com o intuito de definir constituintes teóricos e mensuráveis em relação à prosódia.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho aqui apresentado é alicerçado em gravações de falantes nativos de Português Brasileiro aprendizes de inglês, focando especificamente em indivíduos do interior de São Paulo, na cidade de Leme, região de Campinas. Comparamos o ritmo de fala desses informantes ao reproduzirem um texto em Inglês Americano, desenvolvido para alunos iniciantes do livro didático *American Headway* (SOARS; SOARS, 2009). Assim, o sotaque que esse livro usa como exemplo não se caracteriza por uma região específica dos Estados Unidos, mas uma variante didática, muito mais lenta que a fala natural. Como uma das possíveis aplicações desta pesquisa é justamente ajudar alunos a começarem o seu aprendizado de língua estrangeira de uma maneira mais eficiente e rápida, foram escolhidos cinco aprendizes de inglês da escola em que o autor leciona.

Optou-se por escolher alunos que estão no início de seus estudos, pois a pesquisa busca analisar como o ritmo da língua materna influencia(ria) o ritmo na produção em língua estrangeira, pois a efetividade dessa influência só pode ser observada a partir da consideração de iniciantes, uma vez que aprendizes mais avançados já sofreram outras influências, não passíveis de controle em uma pesquisa desta natureza. Sendo assim, os resultados obtidos com aprendizes avançados não poderiam ser utilizados como evidência inequívoca da ação dos fatores controlados nesta pesquisa. Entretanto, isto não impossibilita, de forma alguma, que o método de trabalho com o ensino do ritmo venha a ser utilizado também com esses alunos ou mesmo em um estudo longitudinal.

Para obter os dados desta pesquisa, os alunos de uma escola particular onde o autor leciona na cidade de Leme, interior de São Paulo, foram gravados conforme liam um texto do livro didático *American Headway* (SOARS; SOARS, 2009). Esses alunos foram escolhidos entre os iniciantes, pois o intuito da pesquisa é apresentar exatamente o que ocorre em relação à variação da duração de sílabas de falantes de Português ao pronunciarem enunciados em Inglês no início de seus estudos, obtendo assim dados dentro de variáveis controladas.

Ao se observar os padrões rítmicos referentes aos intervalos de duração entre sílabas tônicas e sílabas átonas à luz do modelo proposto de pés rítmicos por Abercrombie (1965), investigamos como os processos de variação de duração silábica interferem na produção da fala desses alunos.

Antes de iniciar a apresentação da coleta e análise de dados, é importante detalhar como o livro utilizado é constituído e que orientações são dadas ao professor. Foi selecionado um áudio do primeiro volume do livro didático *American Headway* (SOARS; SOARS, 2009). A escolha desse áudio em específico se dá pelo fato de ser um livro fácil de se encontrar em livrarias e pela internet, além de ter como público alvo o mundo inteiro. Ele não se vincula a uma franquia, podendo ser usado livremente tanto por professores de escolas de idiomas quanto por professores particulares.

A seguir temos o texto que corresponde ao áudio que foi gravado:

Lisa Parsons is thirty-two years old and lives in Manhattan. From Monday to Friday she works at a bookstore in New York. Sometimes she stays at work until 10:30 at night, but Lisa doesn't relax on weekends. On weekends she has another job – she is a singer. On Saturday afternoons she practices with her band, and on Saturday and Sunday nights she goes to nightclubs and sings. She has no free time, but she loves her life! (SOARS; SOARS, 2009, p.24).⁸

Esse é o primeiro áudio baseado em um texto completo a que os alunos são expostos nesse livro. Assim, é possível nesse momento saber como o aluno está compreendendo o inglês americano e também analisar especificamente quais dificuldades ele pode apresentar.

Por ser um livro voltado para o início de um curso, a velocidade da leitura desse texto, assim como de outros do livro inteiro, se realiza de maneira mais vagarosa e mais fácil de compreender por quem acabou de começar os estudos em inglês como segunda língua. O texto é reproduzido de maneira descritiva sobre a vida de uma pessoa, não sendo um áudio com características de difícil compreensão, pois é bem monitorado em relação à escolha do vocabulário e à velocidade de fala.

A opção por um áudio bem monitorado e não por um natural ocorreu devido aos áudios mais naturais possuírem velocidades de fala variantes, hesitações e outros marcadores de fala, que, em um primeiro momento, dificultariam a compreensão do aprendiz iniciante, fazendo com que a complexidade dos fenômenos fonológicos interferisse na capacidade de apreender o ritmo nesse primeiro momento. Assim, definimos esse momento inicial do aprendizado como nosso foco para entendermos como um aluno desenvolve sua pronúncia logo nos primeiros meses em

⁸ “Lisa Parsons tem trinta e dois anos e vive em Manhattan. De segunda a sexta-feira ela trabalha em uma livraria em Nova York. Às vezes, ela fica no trabalho até 10h30 da noite, mas Lisa não descansa nos fins de semana. Nos fins de semana ela tem outro emprego – ela é cantora. Nas tardes de sábado, ela ensaia com sua banda e nas noites de sábado e domingo ela vai para boates e canta. Ela não tem tempo livre, mas ela ama sua vida!”

que está estudando e como esse é o primeiro áudio com texto completo do livro didático escolhido, as chances de obter resultados mais expressivos nas medições das sílabas são maiores.

Já do ponto de vista teórico, apesar da superioridade sociolinguística de dados naturais, não teríamos como definir linearmente as ocorrências entre cada gravação em comparação com o áudio original do falante nativo, tornando assim a organização dos dados caótica. Para nosso objetivo, que é de medir e comparar rigidamente as durações das sílabas e dos pés rítmicos a fim de se ter uma noção do quanto essa duração varia na fala de brasileiros, partir de uma gravação monitorada e com velocidade regular foi a escolha mais adequada.

2.1 Apresentação dos exercícios de pronúncia do primeiro livro da série *American Headway*

Conforme a pesquisa avançou, notamos a necessidade de incluir uma breve visão sobre os livros didáticos disponíveis no mercado e como eles tratam a questão de ritmo. Para uma análise inicial, apresentamos a seguir o livro que foi utilizado para gerar o experimento, o primeiro volume da série *American Headway* (SOARS; SOARS, 2009). O material é composto pelos livros do aluno e do professor e possui cinco volumes sequenciais, além de um *Starter* (“Iniciante”). Analisamos cada exercício de ritmo que ele apresenta, incluindo a página do exercício com as explicações para o estudante e a orientação dada ao professor.

Na introdução do *American Headway: Teacher’s Book* (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. x), os autores apresentam o material da seguinte forma: “*American Headway, Second Edition adopts a balanced approach to teaching English by combining the best of traditional methods with current approaches*⁹”.

Não há informações mais claras, de um ponto de vista teórico, sobre quais seriam essas abordagens, mas há uma descrição breve para definir o que é *traditional approach* (“abordagem tradicional”) e *current approach* (“abordagem atual”). Por *traditional approach*, entende-se o ensino de gramática: “*Grammar is given high profile. It is not disguised. The grammatical systems of English are presented, practiced, tested, and explained*”¹⁰ (MARIS; SOARS;

⁹ “*American Headway, Second Edition*, adota uma abordagem equilibrada para ensinar inglês combinando o melhor dos métodos tradicionais com as abordagens atuais.”

¹⁰ “A gramática é posta em primeiro plano. Ela não é disfarçada. Os sistemas gramaticais do inglês são apresentados, praticados, testados e explicados”.

SOARS, 2009, p. x). Não há informações mais aprofundadas sobre em qual teoria se baseia o ensino dessa gramática ou qual tipo de gramática está sendo utilizada.

Já por *Current approach*, tem-se:

*Students are guided to work out rules for themselves. They are encouraged to adopt a certain responsibility for their own learning. Real life situations are rehearsed in the classroom, with role plays, situational activities, authentic material, extracts from newspapers and magazines, and interviews with real people. The language is seen as a whole. Learners acquire new language items by seeing them and using them in communicative activities.*¹¹

Novamente, não há uma definição minuciosa sobre a teoria linguística ou pedagógica que subjaz à criação dos exercícios. Portanto, o significado de expressões como *language as a whole* (“língua como um todo”) não fica claro. Ao informar que os “alunos adquirem novos itens linguísticos vendo-os e usando-os em atividades comunicativas”, também não há clareza sobre a abordagem, pois qualquer abordagem pode se pautar, ainda que superficialmente, em atividades comunicativas. Em outras palavras, é possível revestir qualquer atividade com uma roupagem comunicativa, ainda que a postura teórica e metodológica na qual a atividade se pauta seja outra.

No programa do livro do professor (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. x), os tópicos estão organizados da seguinte forma: *vocabulary, everyday English, skill work, reading and listening, speaking e writing*¹². Uma vez que o foco da análise é a maneira como o ensino de pronúncia é estruturado, no tópico *Speaking*, temos:

*American Headway, Second Edition aims to enable students to speak, make conversation, be sociable, and function in the target language. Speaking activities range from totally controlled to totally free. There are many repetition exercises, especially at the lower levels, where students are invited to repeat items simply to show that they can get their mouths around the sounds. Often this is for “display” purposes, so students can have the satisfaction of their teacher’s praise when they succeed.*¹³
(MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. xi)

¹¹ “Os alunos são instruídos a compreender as regras por si mesmos. Eles são encorajados a adotar uma certa responsabilidade por seu próprio aprendizado. As situações da vida real são ensaiadas na sala de aula, com representações de papéis, atividades situacionais, material autêntico, extratos de jornais e revistas e entrevistas com pessoas reais. A língua é vista como um todo. Os alunos adquirem novos itens linguísticos vendo-os e usando-os em atividades comunicativas”.

¹² “Vocabulário, Inglês do dia a dia, desenvolvimento de habilidade, leitura e compreensão auditiva, fala e escrita”.

¹³ “*American Headway, Second Edition* busca permitir que os estudantes falem, criem conversas, sejam sociáveis e funcionais utilizando a língua alvo. As atividades de fala vão desde as totalmente controladas até as totalmente livres. Há muitos exercícios de repetição, especialmente nos níveis mais iniciantes, em que os alunos são encorajados a repetir os itens simplesmente para mostrar que conseguem acostumar a boca com os sons.

Nessa explicação sobre como a fala é ensinada não há uma indicação de quais processos fonológicos os alunos deveriam desenvolver durante as aulas. O único objetivo realçado define que os exercícios são para fim de “exposição”.

Com isso em mente, verificamos que cada livro dessa coleção tem uma carga horária dividida em 12 lições. O volume 1, que foi utilizado na coleta, contém 93 páginas de exercícios, divididas em uma média de 7,75 páginas por lição. Encontramos 9 exercícios de ritmo em todo o livro. Três lições não apresentam qualquer tipo de exercício de pronúncia e as que apresentam colocam essas atividades como um adendo ao último exercício da lição inteira, em um canto da página, como podemos ver na figura 1:

Normalmente isso serve para o intuito de “exposição”, para que os alunos possam ter a satisfação de receber os elogios de seu professor ao terem êxito”.

Figura 1 - Página 31 do livro *American Headway* contendo um dos exercícios que envolvem pronúncia.

EVERYDAY ENGLISH
Social expressions

1 Complete the conversations with the expressions.

	1. A _____. The traffic is bad today. B _____. Come and sit down. We're on page 25.	That's OK. I'm sorry I'm late.
	2. A _____. B Yes? A Do you have a dictionary? B _____. I don't. It's at home. A Oh, OK. _____.	I'm sorry. Excuse me. Thanks anyway.
	3. A It's very hot in here. _____? B _____? I'm kind of cold. A OK. _____.	Really? Can I open the window? It doesn't matter.
	4. A _____. B Oh, good morning Miguel. Can I help you? A Yes, please. Can I have a ticket for the ski trip? B Yes, of course. It's \$80. Do you want to pay \$20 deposit now? A Sorry. _____? B It means you can pay the \$20 now and \$60 later. A Ah! _____! Yes, please.	Now I understand! What does "deposit" mean? Excuse me.

CDI 47 Listen and check.

Music of English

CDI 48 Listen and practice the expressions in conversations 1-4. Pay attention to stress and intonation.

2 Practice the conversations with a partner.

Unit 4 • Take it easy! 31

Fonte: SOARS; SOARS (2009)

A título de comparação, o livro também oferece outros tipos de exercícios seguindo padrões fáceis de perceber, como os *grammar spot* (tópicos de gramática). A princípio, o espaço destinado a esses exercícios é bem parecido com os espaços para exercícios de ritmo, como podemos ver nas figuras 2 e 3.

Figura 2 - Página 49 do livro *American Headway* contendo um dos exercícios que envolvem gramática.

GRAMMAR SPOT

1 Look at these questions. Which are present?
Which are past?

"Where does Oprah work?"
"In Chicago."

"Where did her father work?"
"In a coal mine."

"Did she have a happy childhood?"
"No, she didn't."

"Does she have any children?"
"No, she doesn't."

Did is the past of *do* and *does*.

2 We use *didn't* (= *did not*) to form the negative.
We **didn't** have much money.

3 Find a question and two negatives in Text C.

►► Grammar Reference 7.2 p. 118

6 Complete the questions about Oprah.

1. Where did her father work?
In a coal mine.
2. What _____ her mother do?
She cleaned houses.
3. Who _____ Oprah _____ with?
Her grandmother.
4. What _____ she _____? Drama.
5. When _____ she _____ Michael Jackson?
In 1993.
6. How much _____ she _____ last year?
\$260 million.
7. When _____ she _____ the girls school?
In 2007.
8. _____ her parent _____ much money?
No, they didn't.

CD1 24 Listen and check. Practice the questions and answers with a partner.

Fonte: SOARS; SOARS (2009)

Figura 3 - Página 57 do livro *American Headway* contendo um dos exercícios que envolvem gramática.

GRAMMAR SPOT

1 Write the Past Simple forms.

Present Simple	Past Simple
I live in Seattle.	I <i>lived</i> in Seattle.
He lives in Seattle.	
Do you live in Seattle?	
Does she live in Seattle?	
I don't live in Seattle.	
He doesn't live in Seattle.	

2 Complete these sentences.

The year 2000 was _____ years ago.

The year 1984 was _____ years ago.

►► Grammar Reference 8.1 and 8.2 p. 118

Fonte: Fonte: SOARS; SOARS (2009)

Porém, eles estão alocados em posições mais relevantes dentro das unidades. Normalmente são encontrados na primeira metade e estão presentes em todas as lições, servindo o propósito de fixar os conteúdos gramaticais que o aluno deve desenvolver durante toda a unidade. Ao todo, são 25 *grammar spots*. As explicações dadas nesse espaço variam desde conjugação verbal até escolhas lexicais e, devido ao posicionamento dentro da lição, é muito mais fácil retomar esses tópicos do que os tópicos de ritmo, que ficam ao final de cada unidade. Por fim, há uma seção de referências no final do livro. Todo *grammar spot* está vinculado com essa seção e lá se encontram exercícios de fixação e explicações mais aprofundadas sobre os temas gramaticais, como pode ser visto na figura 4.

Figura 4 - Página 118 do livro *American Headway* contendo uma das explicações expandidas sobre gramática.

UNIT 7

7.1 Past Simple – spelling of regular verbs ▶ Ex. 1

- The normal rule is to add *-ed*.
worked started
If the verb ends in *-e*, add *-d*.
lived loved
- If the verb has only one syllable and one vowel and one consonant, double the consonant.
stopped planned
- Verbs that end in a consonant + *-y* change to *-ied*.
studied carried

7.2 Past Simple ▶ Ex. 1–3

The Past Simple expresses a past action that is finished.
I lived in Seoul when I was six.
She started work when she was eight.
The form of the Past Simple is the same in all persons.

Affirmative

I	moved	to Atlanta in 1995.
He/She/It	went	
We		
You		
They		

Negative
We use *didn't* + infinitive (without *to*) in all persons.

I	didn't	move	to Atlanta.
He/She/It		go	
We			
You			
They			

Question
We use *did* + infinitive (without *to*) in all persons.

When	did	I	you	go?
Where		he/she/it	we/they	

Yes/No questions

Did	you	like	the movie?
	she	enjoy	the party?
	they		
	etc.		

Short answers
No, I didn't.
No, we didn't.
Yes, she did.
No, they didn't.

There is a list of irregular verbs on page 133.

7.3 Time expressions ▶ Ex. 4

last	night	month	yesterday
	week	year	morning
	Saturday		afternoon
			evening

7.4 Prepositions
They talked **about** their problems.
He worked **in** a coal mine.
She worked **for** a radio station.
She went to school when she was 20.
She flew **across** the Atlantic.
Are you interested **in** modern art?

EXERCISES

1 Complete the sentences. Use the Past Simple.

- I _____ playing football at 5 P.M. (stop)
- She _____ in a cafe last summer. (work)
- You _____ John last week. (not see)
- _____ they _____ to college? (go)
- Sarah _____ in New York in 2002. (live)
- When _____ he _____? (arrive)
- Peter _____ to travel around Europe. (decide)
- Luke _____ two dogs and a cat. (have)
- When _____ the movie _____? (finish)
- They _____ a vacation in Florida. (want)

2 Write the Past Simple of the verbs.

1. walk _____	6. write _____
2. go _____	7. study _____
3. see _____	8. run _____
4. eat _____	9. sing _____
5. become _____	10. hear _____

3 Write short answers that are true for you.

- Did you watch TV last week? _____
- Did you and your friends go out last weekend? _____
- Did your father teach you to ride a bike? _____
- Did your parents travel abroad when you were a child? _____

4 Put the time expressions in the correct column.

morning night afternoon year evening week	
last _____	yesterday _____
_____	_____
_____	_____

UNIT 8

8.1 Past Simple ▶ Ex. 1–3

Negative
Negatives in the Past Simple are the same in all persons.

I/He/She	didn't	go out	last night.
We/You/They		see Tom	

ago

I went to Brazil	ten years/two weeks/a month	ago.
------------------	-----------------------------	------

8.2 Time expressions ▶ Ex. 4

in	the twentieth century/1924/the 1990s
	winter/summer/the evening/morning/September
on	October 10/Christmas Day/Saturday/Sunday evening
at	seven o'clock/night

8.3 Prepositions
He started in the 1820s. People laughed at her idea.
Only U.S. cars had windshield wipers by 1916. I fell in love with him.
I tried to forget about him. They lived by the lake.
People didn't hear about his invention.

118 Grammar Reference

Fonte: Fonte: SOARS; SOARS (2009)

Além disso, existe também uma seção de exercícios estendidos ao final do livro. Essa seção é chamada de *writing* (escrita). Uma seção de *writing* passa a se vincular com uma unidade a partir da lição 3 até a 12, e elas se relacionam com os temas trabalhados durante a unidade, expandindo os conceitos ensinados através da proposta de se escrever textos. As figuras 5 e 6 mostram dois exemplos dessa seção.

Figura 5 - Página 91 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios textuais.

Writing

UNIT 3 NATURAL WRITING – Using pronouns

1 Underline the pronouns and possessive adjectives in these sentences.

- She likes my brother and he likes her.
- Our mother works hard. Her job is interesting.
- We listen to our teachers. They help us.

2 Complete the chart.

Subject pronouns	Object pronouns	Possessive adjectives
I	me	my
	you	
he	him	his
	her	
it	it	its
we	us	
	them	their

3 Complete the sentences with the correct pronoun.

- My sister has a new car, but she doesn't drive it.
- Lucas has two sons. _____ plays basketball with _____ in his free time.
- That's my dictionary. Can I have _____ back, please?
- Ana's new teacher is Mr. Banks. _____ likes _____ a lot.
- Rosa and I are good students. _____ like our teacher Estella and she likes _____.
- Our teacher gives _____ a lot of homework.
- Kate knows Joanna, but Maria doesn't know _____ at all.
- Ken buys a newspaper every day. _____ reads _____ on the train.
- Look! This is a photo of _____ with my family.
- Carla lives near Paul and Mia. _____ goes to work with _____ every day in their car.

! Subject pronouns come *before* the verb.
He knows them. I love **him**. **She** wants it.
 Object pronouns come *after* the verb.
 He knows **them**. I love **him**. She wants it.

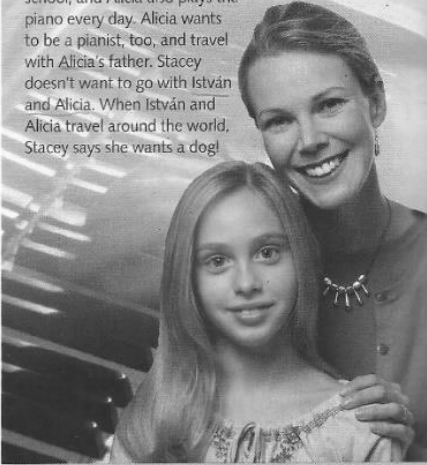
4 Read about István's family.
Who is István? Who is in the photo?

5 The text is not very natural. Which nouns can you replace with pronouns or possessive adjectives? Underline them.

István's family

István Kis is Hungarian, but István lives in the U.S. because István is married to an American. István is a music professor. István likes his job because his job is interesting, and István loves playing in concerts. István travels around the world to play, but István's wife, Stacey, doesn't go with István because Stacey doesn't like traveling.

István and Stacey have a nine-year-old daughter. István and Stacey's daughter's name is Alicia. Alicia goes to school, and Alicia also plays the piano every day. Alicia wants to be a pianist, too, and travel with Alicia's father. Stacey doesn't want to go with István and Alicia. When István and Alicia travel around the world, Stacey says she wants a dog!



6 Work with a partner and rewrite the text to make it more natural. Begin like this.
 István Kis is Hungarian, but he lives in the U.S. ...

Figura 6 - Página 98 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios textuais.

UNIT 7 DESCRIBING A VACATION

1 Read the information about Jim and Amy. Make notes about your last vacation.

Questions	Jim	Amy	Me
Where/go?	Vermont	Japan	
When/go?	last June	last October	
How long/stay?	a week	three weeks	
How/travel?	train	plane	
Where/stay?	a bed and breakfast	with friends	
What/do?	went walking in the countryside	visited Tokyo and Kyoto	
What/see?	some beautiful mountains and rivers; not any people!	some beautiful temples; not Mount Fuji	
Enjoy the vacation?	Yes	Yes	

2 Ask and answer the questions about Jim with a partner.

Where did he go? To Vermont.

How long did he stay? For a week.

3 Complete the questions about Amy and write short answers.

- Where did she go? To Japan.
- When _____?
- How long _____?
- How _____?
- Where _____?
- What _____?
- What _____?
- Did _____? Yes, she did.

4 Read about Amy's vacation. Put the verbs in the Past Simple.

My exciting vacation

Last October I (1) _____ (have) a very exciting vacation.

I (2) _____ (go) to Japan for three weeks to stay with friends.

I (3) _____ (travel) by plane. It (4) _____ (be) a long trip, but fortunately my friends (5) _____ (meet) me at the airport and (6) _____ (drive) me straight to their house.

I (7) _____ (stay) with my friends for the first week. The second week I (8) _____ (visit) Tokyo. The third week I (9) _____ (take) the train to Kyoto where I (10) _____ (see) some beautiful temples and gardens. I (11) _____ (enjoy) the vacation very much, but I (12) _____ (not see) Mount Fuji. Next time I want to climb it with my friends.

5 Talk to a partner about your last vacation. Then write about it.

98 Writing Unit 7

Fonte: SOARS; SOARS, (2009)

Como podemos ver nas figuras 5 e 6, uma página inteira é dedicada ao trabalho textual e esse padrão é repetido com todos os exercícios de *writing*. Um exercício sobre pronomes abre a seção, com o objetivo de memorizar palavras e expondo de forma clara e sistêmica uma tabela de como os pronomes devem se relacionar, passando pela prática de preencher lacunas e terminando

com a leitura de um texto, que evidenciará o uso dessas palavras que foram ressaltadas durante a lição. Toda essa exposição indutiva leva à reescrita desse texto.

Dessa forma, comparando o amplo espaço dado aos exercícios textuais e gramaticais, percebemos que o espaço que é dado durante a aula para que o aluno entenda o desenvolvimento rítmico é pequeno e propicia poucas chances para que de fato um desenvolvimento satisfatório ocorra durante o período de ensino. Possivelmente, esse pouco espaço se dá pela forma como a abordagem do livro entende o ensino de pronúncia como sendo um fenômeno paralelo e natural, concomitante com outros fenômenos da língua. Em relação a isso, iremos mostrar como cada exercício é proposto ao aluno e quais instruções são dadas ao professor em relação a como executar esses exercícios. Com isso, notamos que não são claras nem explicativas as instruções propostas, seja em aula, para o aluno, seja o que consta no livro do professor.

A fim de mostrar todo o conteúdo que o livro aborda sobre esse aspecto da língua, incluímos a seguir cada exercício em sequência, com um breve comentário sobre o que se espera que o aluno atinja.

O primeiro exercício do livro ocorre logo ao final da primeira lição e apresenta um áudio que pede que o aluno ouça as palavras e perceba o “*stress*”, ou seja, o acento. A forma como o exercício está disposto no livro propicia empregar poucos minutos para sua execução, pois, além de curto, ele é apresentado ao final da lição.

Ao unir a pouca ênfase dada a esses exercícios e o momento em que se busca ou terminar a aula ou iniciar a próxima lição, cria-se essa condição de pouco aproveitamento, lembrando que os exercícios de escrita e análise gramatical possuem enfoques bem melhor distribuídos pela lição, além de seções adicionais. Essa diferença na disposição do livro cria situações diferenciadas de aproveitamento dessas lições, pois é natural que o professor dedique mais tempo aos exercícios mais bem alocados pelas lições.

Segundo o livro do professor, as instruções que devem ser seguidas em relação ao ritmo são:

Read through the Music of English box as a class. Look at the expressions in the box. Ask students to identify the important words – i.e., the words carrying the most meaning (you, OK, thanks, not bad, etc.) Play the recording. Students listen and repeat, exaggerating the stress and intonation in the same way as the recording. Students practice the conversations in open and then closed pairs. Then ask students to practice again, using their own names and telephone numbers. Encourage students to attempt the intonation and stress patterns they encountered in the Music of English box

*while role-playing the conversations. Be content with a good effort.*¹⁴ (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 6)

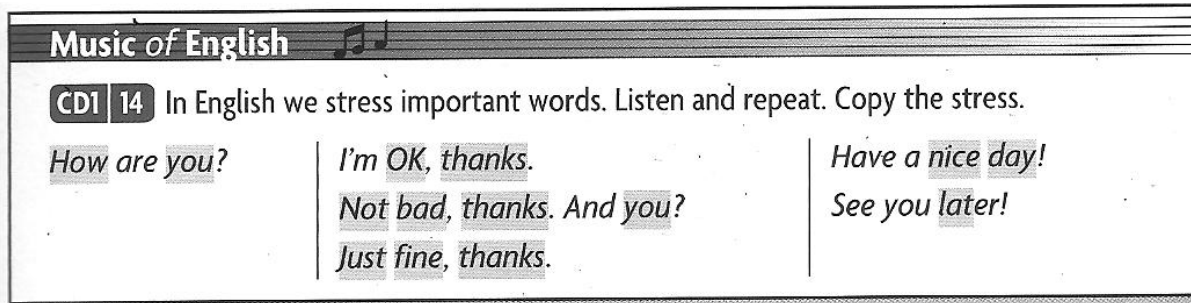
Dessa forma, as indicações em relação aos aspectos fonológicos sobre o que se espera como resultado do exercício ou quais processos estão sendo avaliados durante a aplicação em sala de aula se resumem a “exagerar” os padrões percebidos durante o áudio.

O que se tem é na verdade uma indução pela prática. Os alunos são guiados a repetir um padrão expresso apenas pela gravação, em que há um realce entoacional nas palavras consideradas como de “maior significado”. Cabe ao professor, pela falta de informação, analisar e definir por conta própria o resultado esperado, pois a única exigência para esse exercício é que o aluno demonstre um “bom esforço” e como resposta, o professor deve “ficar feliz”.

Por ser o primeiro exercício, não é estranho o fato de que ele exija pouco do aluno. Porém, por se tratar de um exercício entoacional, as explicações para o professor poderiam ir além, deixando mais clara uma relação em que palavras lexicais são marcadas mais fortemente na entoação do que palavras gramaticais, um padrão que poderia ser explorado conforme os alunos aprendem novas palavras. Isso já estabeleceria, a partir das classes gramaticais das palavras, uma expectativa sobre como quanto reforço essas palavras podem receber ao serem pronunciadas dentro de um enunciado, como exposto no exercício. Ao invés disso, os autores definem essas palavras como “importantes”, o que conduz a uma conotação muito subjetiva, pois importância não é uma definição linguística.

¹⁴ “Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono. Olhe as expressões da caixa. Peça aos alunos que identifiquem as palavras importantes – ou seja, as palavras com mais sentido (*você, ok, obrigado, nada mal, etc*). Toque o áudio. Os alunos ouvem e repetem, exagerando o acento e a entoação da mesma forma que o áudio. Os alunos praticam as conversas abertamente e depois em pares. Em seguida, peça aos alunos que pratiquem novamente, usando seus próprios nomes e números de telefone. Encoraje os alunos a tentar os padrões de entoação e acento que eles viram na caixa de *Music of English* enquanto imitam as conversas. Fique feliz com um bom esforço”.

Figura 7 - Página 7 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.



Fonte: SOARS; SOARS (2009)

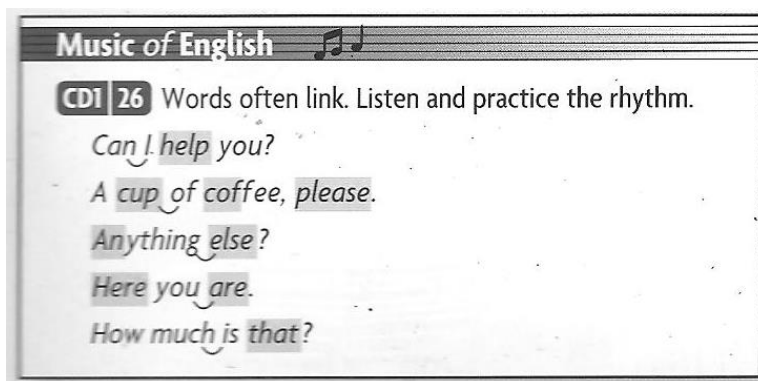
Já no exercício referente à página 15, a noção explorada é a de ressilabação como processo de sândi. Em relação ao que o livro do professor aponta, temos:

*Read through the Music of English box as a class. Focus Students' attention on the linking lines. Write Can I help you? on the board. Say the sentence to the class slowly, pronouncing each word separately. Then say the sentence faster, linking Can and I as in natural speech. Say it again, but this time draw in the linking line on the board as you say the words to demonstrate that a final consonant sound links with an initial vowel sound.*¹⁵ (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 13)

Nesse exercício, os alunos ficam alguns poucos minutos novamente trabalhando as ligações entre palavras. É importante observar que esse é o único exercício, em todo o livro, que trata desse tema. Considerando que tais processos fonológicos são de difícil apreensão até mesmo para os alunos dos primeiros anos dos Cursos de Graduação em Letras, é difícil assumir que um aluno de inglês como língua estrangeira iria desenvolver toda sua percepção baseado apenas neste exercício. Além disso, cabe notar também que no enunciado não há menção alguma sobre ressilabação, ou, como se costuma chamar em inglês, “*linking sound*”. O acesso a esse termo seria de interesse do aluno, pois livros de pronúncia tratam amplamente do tema, como pode ser visto em Godoy, Gontow e Marcelino (2006).

¹⁵ “Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono. Foque a atenção dos alunos nas linhas de ligação. Escreva *Can I help you?* na lousa. Fale a oração para a turma lentamente, pronunciando cada palavra separadamente. Então fale mais rápido, ligando *Can* e *I* conforme a fala natural. Fale novamente, mas dessa vez faça uma linha na lousa conforme você fala as palavras para demonstrar que um último som consonantal liga com uma vogal inicial”.

Figura 8 - Página 15 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.



Fonte: SOARS; SOARS (2009)

No exercício referente à página 23 é apresentada uma ideia breve de entoação. Os alunos desenvolvem marcações de entoação interrogativa, afirmativa e negativa. Nesse exercício, a indução pode ser mais eficiente que nos anteriores, pois há indicadores visuais sobre como a entoação se desenvolve nas orações. O livro do professor orienta da seguinte forma:

*Read the Music of English box as a class. Play the recording. Focus students' attention on the stress and intonation arrows. Play the recording again. Students follow the highlighted stress pattern and intonation. Really encourage a good imitation of the recording – this should help them sound very polite. Practice the dialogues across the class. Keep the activity light-hearted and fun.*¹⁶ (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 23)

Essa orientação define que, ao utilizar a mesma curva entoacional como indicada pela figura, os alunos vão soar bem educados. Esse ponto é interessante pois, como define Cagliari (2007, p. 180), “as diferenças de significado carregadas pela entoação fazem parte da gramática da língua”. Ou seja, não só há uma informação passada pela entoação de cunho social, como exposta pelo livro, mas também de cunho gramatical. Nesse sentido, expor os alunos a essas informações desde o início dos estudos é valioso, pois abre caminho para que percebam e entendam as nuances que a entoação gera na fala.

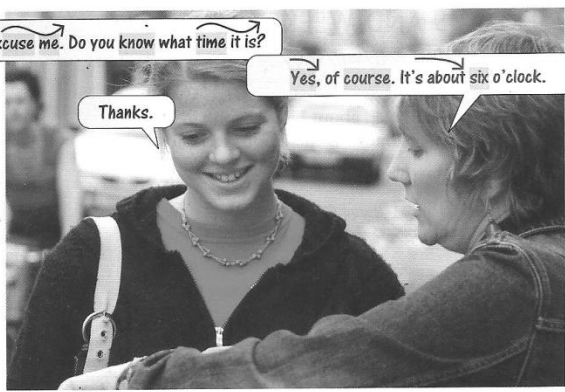
¹⁶ “Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono. Toque a gravação. Foque a atenção dos alunos nas setas de acento e entoação. Toque a gravação novamente. Os alunos seguem o padrão de acentuação e acento realçados. Encoraje uma boa imitação da gravação – isso deve ajudar os alunos a soar bem educados. Pratique os diálogos pela sala. Mantenha a atividade de forma leve e divertida”.

Figura 9 - Página 23 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.

Music of English 

CD1 38 In English the voice goes up and down. Copy the stress and intonation.

Conversation 1

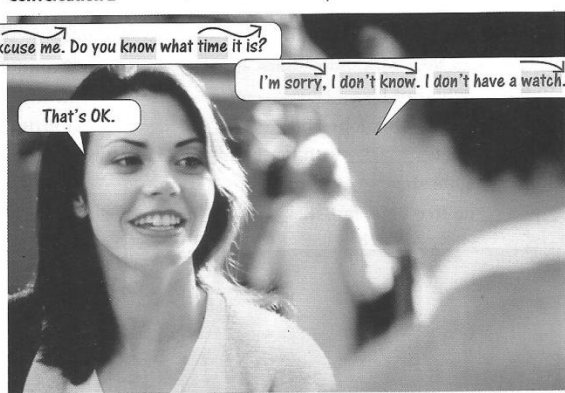


Excuse me. Do you know what time it is?

Yes, of course. It's about six o'clock.

Thanks.

Conversation 2



Excuse me. Do you know what time it is?

I'm sorry, I don't know. I don't have a watch.

That's OK.

Fonte: SOARS; SOARS (2009)

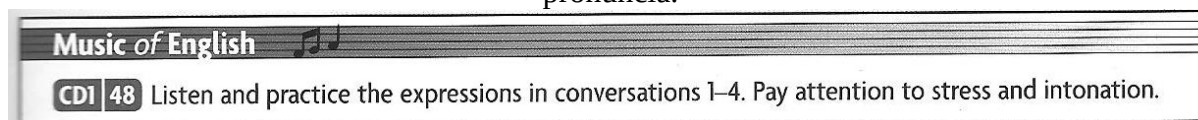
No exercício referente à página 31, o mesmo da figura 1, os alunos devem repetir as conversas feitas na atividade, que toma a página inteira, prestando atenção aos acentos e à entoação. Nenhuma outra explicação ou outro apoio são fornecidos para os alunos e para o professor. Podemos ver a orientação dada no livro do professor a seguir: “*Read through the Music of English box as a class. Play the recording. Students listen and repeat paying special attention to stress patterns and intonation, following the model as closely as possible.*”¹⁷ (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 32).

¹⁷ “Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono. Toque a gravação. Os alunos ouvem e repetem, prestando atenção aos padrões de acento e entoação, seguindo o modelo da melhor forma possível”.

É salutar questionar a eficácia dessa prática, afinal, aspectos fonológicos como a estrutura de acentos e os padrões de entoação não são simples de apreender conscientemente, mesmo em nossa língua materna. Ainda que os falantes de uma língua tenham internalizados os padrões acentuais e entoacionais de seu idioma, esse é um conhecimento, a princípio, inconsciente, e qualquer professor que tenha ensinado alunos de Ensino Fundamental a reconhecer a sílaba tônica das palavras sabe que essa é uma tarefa muito mais simples na teoria do que na prática. Se perceber esses aspectos fonológicos já pode ser difícil quando se trata da língua materna do aluno, no caso de uma língua estrangeira a dificuldade aumenta ainda mais. Não obstante, o exercício exige que os alunos (provavelmente sem treinamento linguístico adequado) percebam os dois elementos (acento e entoação) ao mesmo tempo, enquanto ainda tentam lidar com as trocas de turno entre interlocutores em quatro diálogos diferentes.

O exercício poderia ser muito produtivo caso mais tempo e explicações sobre a natureza dos sons da língua fossem dados, mas novamente é uma atividade que é apresentada apenas ao término da lição, em poucos minutos e em caráter paralelo a outras atividades, como as com enfoque textual, como veremos nos exemplos da figura 10.

Figura 10 - Página 31 do livro do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.



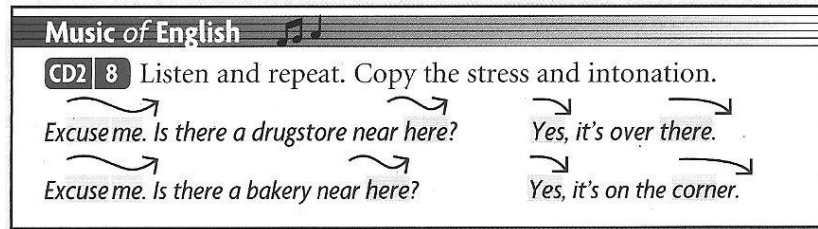
Fonte: SOARS; SOARS (2009)

No exercício referente à página 39, ocorre uma nova oportunidade para trabalhar acento e entoação. Nesse exercício, as explicações para o professor são mais detalhadas, como podemos ver na seguinte orientação:

Read the music of English box as a class. Check students' understanding of on the corner by asking them to find the bakery on the map and say where it is. Draw students' attention to the intonation arrows. Write excuse me. Is there a drugstore near here? Yes, it's over there, on the board [with intonation arrows]. Play the recording, following the words with your finger as the recording plays. Students listen and repeat. Explain to them that this is the "music of English." Encourage them to copy the model as closely as possible, and to exaggerate the intonation and stress. Practice the second

example. Drill the questions and answers in open pairs across the class. Students continue practicing in pairs.¹⁸ (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 41)

Figura 11 - Página 39 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.



Fonte: SOARS; SOARS (2009)

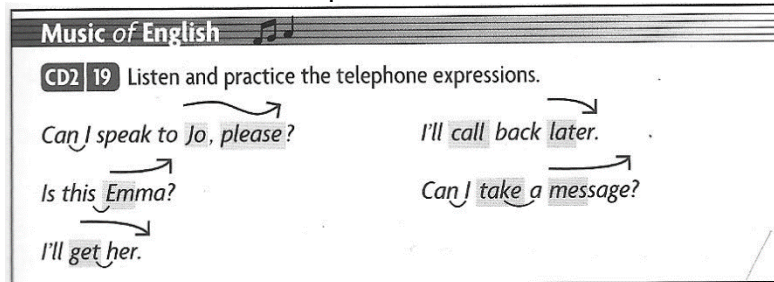
No exercício referente à página 47, ocorre mais uma oportunidade para desenvolver a entoação. As orientações para o professor apenas reforçam a técnica que já vem sendo trabalhada durante o livro:

*Read through the music of English box as a class, focusing on the stress highlighting, lining lines, and intonation arrows. Play the recording. Students listen and repeat, producing the stress, word linking and intonation in a natural way.*¹⁹ (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 50)

¹⁸ “Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono. Confira a compreensão dos alunos de *on the corner* pedindo a eles que encontrem a padaria no mapa e digam onde ela fica. Direcione a atenção dos alunos para as flechas de entoação. Escreva *Excuse me. Is there a drugstore near here? Yes, it's over there.* na lousa [com flechas de entoação]. Toque a gravação, seguindo as palavras com seu dedo conforme ela toca. Os alunos ouvem e repetem. Explique a eles que isso é a “música do inglês”. Encoraje-os a copiar o modelo da melhor forma possível e exagerar na entoação e nos acentos. Pratique o segundo exemplo. Treine as perguntas e respostas em pares pela sala. Os alunos continuam praticando em pares”.

¹⁹ “Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono, focando nos realces de acento, linhas de ligação e flechas de entoação. Toque a gravação. Os alunos ouvem e repetem, produzindo os acentos, as ligações entre palavras e a entoação de forma natural”.

Figura 12 - Página 47 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.

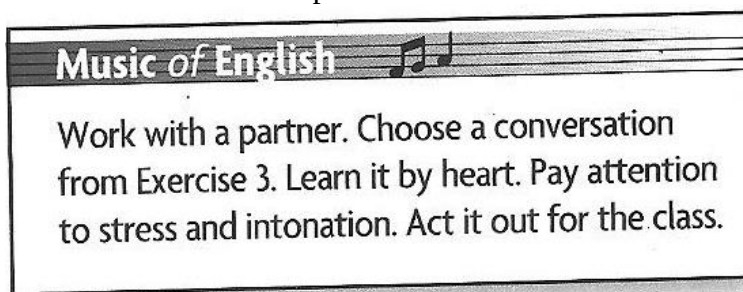


Fonte: SOARS; SOARS, (2009)

No exercício referente à página 61, o aluno precisa escolher uma conversa exposta no exercício que o acompanha na mesma página e o próprio aluno deve prestar atenção aos acentos e à entoação. Observando as orientações ao professor, podemos reiterar a crítica feita com relação à figura 1:

Read the music of English box as a class. Using the recording as a model, drill the sentences in conversation 5, paying particular attention to stress and intonation. Get three students to take a role each and act out the conversation to the class. Put students in pairs and ask them to choose a different conversation (avoid 1 as it is a song). With weaker students allocate conversations 2, 3, 4, 6 and 7. Students practice, paying close attention to stress and intonation. Students take turns acting out their conversations to the class.²⁰ (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 70)

Figura 13 - Página 61 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.



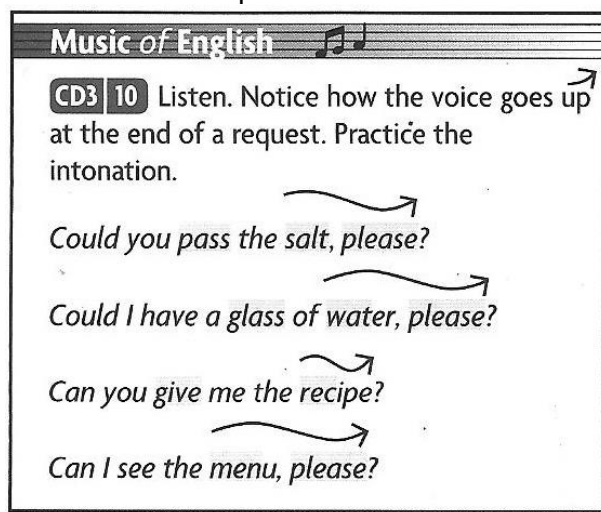
Fonte: SOARS; SOARS, (2009)

²⁰ “Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono. Usando a gravação como um modelo, treine as orações na Conversa 5, prestando atenção no acento e na entoação. Escolha 3 alunos para representar os papéis para a turma. Coloque os alunos em pares e peça para que eles escolham uma conversa diferente (evite a 1 por ser uma música). Com os alunos mais fracos, distribua as conversas 2, 3, 4, 6, e 7. Os alunos praticam, prestando atenção ao acento e à entoação. Os alunos fazem turnos representando para a turma”.

No exercício referente à página 69, ocorre mais uma vez um trabalho voltado para a entoação, mantendo a mesma técnica exposta nos outros exercícios de entoação em que há indicativos de setas. O livro do professor apenas pede para que se preste atenção aos detalhes gráficos do exercício e que se façam repetições da melhor forma possível:

Read through the music of English box as a class. Play the recording. Tell students to listen carefully, paying special attention to the intonation and stress highlighting. Students listen and repeat each request, closely following the polite intonation. If necessary, give students further practice with the questions and answers in Exercise 2. (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 78)²¹

Figura 14 - Página 69 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.



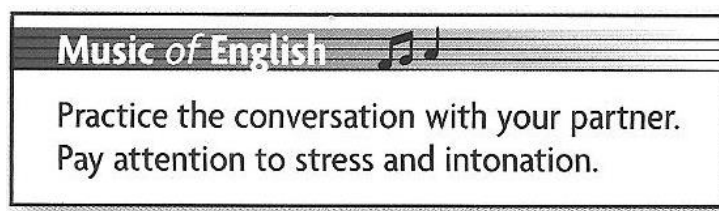
Fonte: SOARS; SOARS, (2009)

Por fim, o último exercício do livro, referente à página 77, simplesmente pede para que os alunos pratiquem acento e entoação. Porém, dessa vez, as instruções são ainda mais vagas: “Pratique a conversação com seu parceiro. Preste atenção ao acento e à entoação”. (tradução nossa). As orientações para o professor também são sucintas e não expressam nenhum objetivo a ser atingido em relação ao trabalho de todo o livro em relação à pronúncia:

²¹ “Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono. Toque a gravação. Peça aos alunos que ouçam atentamente, prestando mais atenção à entoação e ao enfoque do acento. Os alunos ouvem e repetem cada pedido, seguindo à risca a entoação educada. Se necessário, deixe os alunos praticarem mais com as perguntas e respostas no Exercício 2”.

*Read through the music of English box as a class. Play the recording again, pausing at the end of each line. Encourage students to follow the intonation and highlighted stress patterns in the students book. Students practice the conversation in pairs.*²² (MARIS; SOARS; SOARS, 2009, p. 89)

Figura 15 - Página 77 do livro *American Headway*, apresentando um dos exercícios de pronúncia.



Fonte: SOARS; SOARS, (2009)

Com isso, concluímos que, durante o curso de um ano, os alunos são expostos a não mais do que 45 minutos de prática de pronúncia, caso chegássemos a dispôr 5 minutos da aula para cada exercício. Se considerarmos rigorosamente o trabalho sobre prosódia, não há explicações claras sobre o que são os processos de ritmo, entoação ou ressilabação, assim como não há diretrizes claras sobre como o aluno deve desenvolver sua pronúncia a partir desses fenômenos.

Ainda que a abordagem aplicada pressuponha que o aluno não deva ser exposto à compreensão técnica desses processos, seria muito útil que o professor tivesse acesso ao que se espera atingir com essa sequência de exercícios. Porém, ao não encontrarmos também instruções para o professor, a fim de que ele saiba quais elementos linguísticos utilizar, toda uma possibilidade de reflexões que enriqueceriam a aula deve partir apenas do conhecimento do professor, sem que o material o apoie. Isso dificultaria ainda mais o uso desses exercícios em aula, fazendo com que o desenvolvimento do aluno com ou sem eles não seja muito diferente. Além disso, muitos professores de Inglês no Brasil não têm formação linguística adequada, portanto, informações mais detalhadas presentes em um material didático utilizado no mundo inteiro ajudariam a compensar essa deficiência.

²² Leia a caixa de *Music of English* com todos os alunos em uníssono. Toque a gravação novamente, pausando ao fim de cada linha. Encoraje os alunos a seguir os padrões de acento e entoação realçados no livro do aluno. Os alunos praticam a conversa em pares.

Um curso baseado em um material como esse costuma ser ministrado 2 horas por semana durante oito meses, somando, em média, de 70 a 80 horas de aula. Desse período, apenas 45 minutos, ou 1% do tempo em sala de aula, acabam efetivamente sendo usados para aprimorar a percepção prosódica de alguma maneira.

Com esse resultado, acreditamos que o presente experimento fornecerá, depois da conclusão da pesquisa, algumas diretrizes que poderão ser aproveitadas para o ensino de pronúncia de língua inglesa.

Ainda a título de comparação, notamos que esse livro desenvolve todos os exercícios e explicações dentro de uma hierarquia de importância. Constatamos esse fato ao abrir o livro e vemos que além das lições que transcorrem normalmente durante as unidades, há ainda uma seção de lições adicionais. Todas essas lições têm a ver com escrita e leitura, que é um dos grandes focos do livro.

2.2 Aceitação no Comitê de Ética

A coleta de dados que será aqui apresentada envolve seres humanos vivos e por isso ela foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp no dia 12/08/2015, sob registro CAAE: 48145515.3.0000.5400.

Dessa forma, todos os informantes assinaram o termo de consentimento aprovado pelo Comitê, reconhecem os riscos da coleta de dados e estão com suas identidades resguardadas.

2.3 Procedimentos de gravação e coleta de dados

A coleta de áudio foi feita em sala de aula, a fim de que o ambiente não intimidasse ou criasse qualquer tipo de desconforto para os informantes. Para a obtenção das gravações, foi utilizado o *Headset Microsoft LX 3000*. Esse aparelho é facilmente encontrado em lojas de equipamentos digitais. Além disso, ele é um dispositivo de gravação que permite gravar com um alcance baixo, assim, evitando ruídos externos, permitindo que pouco ou nenhum som exterior

interfira a gravação. Esse é fato importante nesta coleta, pois foi necessário que o informante ouvisse o áudio em Inglês com clareza e sem interrupções.

As gravações foram feitas e analisadas pelo *software Praat* (BOERSMA; WEENIK, 2009). Esse programa permite que se faça uma análise acústica dos elementos da fala, oferecendo ferramentas suficientes para que se possa observar formas de onda e espectrogramas. Além disso, ele possibilita de forma fácil e clara analisar e descrever segmentos, formantes, a entoação dentre outras variáveis.

Para as necessidades da pesquisa, ele se mostra bastante relevante para isolar e colher os valores de cada segmento, sílaba, palavra ou qualquer outra divisão que se queira fazer.

Na figura 16, pode-se ver uma tela do *Praat* com a segmentação de uma oração. Para a nossa coleta, é interessante observar como as divisórias estão dispostas. Cada linha azul corresponde a uma divisória em um *tier*. O *tier* é uma camada que o usuário define como desejar. No nosso caso, preferimos adotar as nomenclaturas de oração / palavra / sílaba / segmento para cada camada do *tier*.

Como o objetivo é de se analisar sílabas e como elas se comportam em relação aos pés rítmicos, os *tiers* de sílaba e palavra estão completamente segmentados e demonstrados na tela da figura 16. Uma das maiores vantagens desse método é que, além de se ter uma ferramenta para criar divisões, ele permite que também colhamos dados de algumas variáveis que nos proporcionam uma melhor precisão em relação aos limites de cada segmento.

Por exemplo, podemos fazer uma leitura da intensidade, dos formantes e analisar qual a frequência em que se encontram. Também podemos olhar para a forma de onda, na parte superior da tela e delimitar intervalos tanto a partir dela quanto do espectrograma, logo no meio da tela. Além disso, ao selecionar um trecho, o programa mostra com precisão a duração desse intervalo.

[illegible]

- (i) Inicialmente, o aluno fez a primeira gravação apenas com o texto em mãos para ser lido em voz alta e gravada;
- (ii) Já na segunda gravação o texto foi lido novamente com o auxílio do áudio. O aluno repetia o que ouvia buscando imitar o falante nativo;
- (iii) Por fim, em uma terceira gravação, o aluno apenas leu o texto sem o áudio novamente.

61

Além disso, erros, hesitações e repetições foram mantidos, especialmente com o intuito de observar a recorrência desses problemas entre os vários informantes, o que poderia indicar aspectos bem interessantes para o melhoramento do ensino de pronúncia. Contudo, para que os dados pudessem ser alinhados adequadamente, separamos qualquer tipo de ocorrência que não fosse comum a todas as gravações. Na tabela (1), podemos ver um exemplo em que apenas na segunda gravação de um informante ocorreu um artigo “a” sem que fosse necessário para o texto.

Tabela 1 – Exemplo de organização das tabelas de duração.

original		gravação 1		gravação 2		gravação 3	
<i>sílaba</i>	<i>duração</i>	<i>sílaba</i>	<i>duração</i>	<i>sílaba</i>	<i>duração</i>	<i>sílaba</i>	<i>duração</i>
she	159	she	332	she	217	she	310
stays	605	stays	532	stays	431	stays	613
at	102	at	353	at	289	at	317
				a	101		
work	441	work	648	work	367	work	563

Com as durações coletadas em milissegundos, o próximo passo foi definir de forma clara como comparar as gravações. Para isso, anotamos cada sílaba e sua duração correspondente em uma planilha de *Excel* e alinhamos as sílabas que ocorriam em todos os áudios, isolando os desvios descritos no parágrafo anterior. Assim obtivemos tabelas da seguinte forma:

Tabela 2 – Duração em milissegundos de uma oração do áudio original em inglês.

original	
sílaba	duração em milissegundos
li	257
sa	220
par	315
sons	493
is	378
thir	210
ty	139
two	318
years	398
old	379

Tabela 3 – Duração em milissegundos de uma oração do áudio gravado por um brasileiro.

informante	
sílaba	duração em milissegundos
li	206
sa	199
par	282
sons	413
is	564
thir	313
ty	246
two	229
years	433
old	454

2.4 Considerações finais

Esta seção teve como propósito, a princípio, descrever a fonte do material gravado e justificar a escolha do livro empregado. Posteriormente, a metodologia foi apresentada de forma que pudesse ser compreendida de forma clara e detalhada.

3. Análise de dados

Esta seção descreve como a análise de dados foi feita.

3.1 Análise de duração em valores absolutos

O modelo proposto por Abercrombie (1965) para dividir os pés rítmicos foi escolhido para iniciar a divisão de pés nesta análise. Nesse modelo, marcamos o ritmo com uma barra inclinada (/) no início de cada sílaba acentuada, marcando assim o início de um pé rítmico. As sílabas tônicas ou fortes são marcadas com um zero (0) e as átonas com um hífen (-). Já o grupo tonal é dividido entre duas barras inclinadas juntas (/). Os silêncios estão marcados com o símbolo #. As sílabas tônicas estão em negrito para facilitar a visualização.

Abaixo, utilizando esse modelo, temos a descrição dos pés rítmicos de todo o texto analisado.

(6)

Lisa Parsons is **thirty-two years** old and **lives** in **Manhattan**.

//0 - /0 - - /0 - - /0 - - /0 - //

From **Monday** to **Friday** she | **works** at a **bookstore** in New **York**.

//0 - /0 - - /0 - - /0 - - /0 - - /0 //

Sometimes she **stays** at **work** until **ten thirty** at **night**,

//0 - /0 - /0 - /0 - - /0 /0 - - /0 //

but **Lisa doesn't** relax on **weekends**.

//0 - /0 - /0 - /0 - /0 - //

On **weekends** **she** has another **job** –

//0 - /0 - /0 - /0 - /0 //

she is a **singer**.

//0 - - /0 - //

On **Saturday afternoons** # she **practices** with her **band**

//0 - /0 - - /0 /0 - /0 - - - /0 //

and on **Saturday** and **Sunday nights** she **goes** to **nightclubs** and **sings**.

//0 - - / 0 - - - / 0 - / 0 - / 0 - - / 0 //

She has **no** free **time**, # but she **loves** her **life**!

//0 - - / 0 - / 0 / 0 - - / 0 - / 0 //

Com as sílabas divididas, calculamos as durações de cada uma delas, obtendo os valores de duração de cada sílaba. Todos os dados colhidos estão disponíveis no Apêndice. Como em alguns momentos ocorrem hesitações, erros ou repetições em uma determinada gravação e não em outras, removemos tais ocorrências caso elas não apresentassem alguma equivalência com as sílabas e silêncios da gravação original.

Nas tabelas encontradas no Apêndice, a formatação segue os seguintes passos:

1. Todas as gravações estão alinhadas de acordo com os pés rítmicos. A primeira coluna representa essa divisão. “o” significa uma sílaba tônica e “.”, uma sílaba átona. As cores servem para ajudar a enxergar quando um pé termina e outro começa. Os pés que estiverem em cinza são pés sem sílabas átonas e não foram considerados nos cálculos.
2. Cada gravação está agrupada em três colunas. A primeira coluna (sílabas) mostra qual sílaba está sendo considerada pelo pé rítmico. A segunda coluna (duração) mostra a duração da sílaba em milissegundos. A terceira coluna (%) mostra a proporção de variação em relação a uma sílaba átona e a sílaba tônica do mesmo pé. Uma explicação abrangente sobre a utilização dessas proporções com o intuito de se extrair dados linguísticos se encontra na Seção 3.2 Análise de duração na perspectiva dos pés rítmicos.
3. Os informantes estão organizados em números e letras. O número representa qual informante foi gravado, indo de um a cinco. A letra representa a ordem das gravações de cada informante, indo de “a” a “c”.
4. Em alguns casos, o som foi considerado incompreensível ou ausente. Para definir essas ocorrências é usado (i) para incompreensível e (a) para ausente.

As tabelas referidas no Apêndice como fonte de dados para as análises que seguem possibilitam uma pesquisa rápida a qualquer momento da gravação que se queira verificar informações quanto aos pés rítmicos, sílabas tônicas ou átonas, durações e proporções entre sílabas.

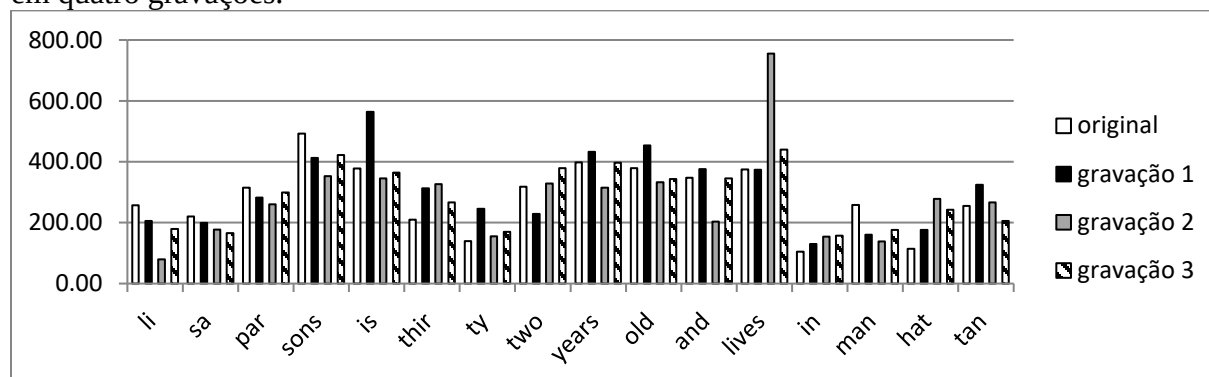
Inicialmente foi feita uma análise das durações das sílabas em relação a seus valores absolutos, ou seja, considerando apenas a duração coletada pelo *software Praat*, como exposto nas tabelas do Apêndice e comparando a duração de uma sílaba com sua correspondente em outra gravação. Utilizando essa informação, podemos calcular algumas relações prévias. Porém, em seguida, vamos explicar os problemas que uma análise assim traz.

Ao obter sílabas alinhadas, é possível gerar um gráfico que demonstre as diferenças em cada caso analisado. A fim de exemplificar uma análise como essa, obtemos um gráfico como pode ser visto abaixo contendo a primeira oração gravada, “*Lisa Parsons is thirty two years old*”. Uma análise que leve em consideração apenas as durações, como a do gráfico a seguir, incorre em possíveis problemas, um deles sendo acarretado pela velocidade de fala. Caso o informante fale mais rápido ou mais devagar em qualquer uma das gravações, não poderemos mais afirmar que as durações coletadas corresponderiam de forma adequada a uma análise que indique o que está acontecendo com o ritmo de fala. Como a pesquisa explora dados obtidos de 16 gravações, sendo uma do áudio disponível no material didático e 15 divididas entre cinco informantes que gravaram três versões cada, as chances de perder qualquer alinhamento é consideravelmente alta para inviabilizar os dados colhidos. Por isso, a próxima seção explora uma outra possibilidade de análise, pensando em proporções de sílabas encontradas dentro de um mesmo pé rítmico.

Um argumento a favor dessa primeira abordagem seria que o informante está conscientemente tentando imitar o que é produzido pelo áudio de um nativo. Assim, possivelmente as durações estariam se aproximando daquelas do nativo. A questão é que, durante a última gravação, não se tem mais o áudio nativo como apoio; por isso, mesmo que se queira imitá-lo, a velocidade de fala mais natural para o informante acabará sendo predominante. Além disso, não consideramos que a imitação por si só traria os melhores resultados no desenvolvimento de pronúncia de uma língua estrangeira, pois a imitação, sem qualquer amparo por reflexões e percepções sobre a fala e a audição, pode levar a conclusões precipitadas sobre ser bem compreendido e compreender bem o que outras pessoas falam. Tal situação resultaria em muito esforço e uma possível frustração com os resultados.

Contudo, a título de demonstrar o que ocorre com uma análise nessa primeira abordagem, calculamos as durações de todas as sílabas tanto da gravação original quanto das três coletadas pelo primeiro informante, gerando o gráfico 1.

Gráfico 1 – Durações comparadas das sílabas da oração “*Lisa Parsons is thirty-two years old*” em quatro gravações.



3.2 Análise de duração na perspectiva dos pés rítmicos

Esta seção se concentra em uma análise das durações das sílabas isoladas em seus pés rítmicos. Para saber o quanto a duração de uma sílaba variou, preferimos não nos atentar aos valores absolutos de duração, como descrito na seção anterior. Uma vez que a velocidade de fala pode afetar esses valores, seria mais interessante obter uma medição que não sofresse caso a velocidade interferisse e, para isso, sabendo que há uma relativização de duração entre sílabas, propomos neste trabalho a utilização de uma fórmula que possa demonstrar de forma clara o contraste de duração entre sílabas tônicas e átonas.

Para obter valores que pudessem ser válidos em uma pesquisa de cunho linguístico, consideramos que um pé rítmico é uma unidade composta por uma sílaba tônica que encabeça esse pé e sílabas átonas que o seguem, como proposto por Abercrombie (1965). Como haverá sempre a recorrência de uma sílaba tônica, ela é preferível como base para o cálculo de uma proporção. Caso adotássemos a sílaba átona como base, os valores seriam confusos, pois um pé rítmico pode apresentar um número variado de átonas e assim cada proporção teria que ser calculada várias vezes.

Dessa forma, para se ter uma fórmula que pudesse ser usada de maneira recorrente durante a pesquisa, definimos quatro grandezas:

- (i) Duração da sílaba átona em milissegundos, entendida na fórmula como “sílaba átona”;
- (ii) Duração da sílaba tônica em milissegundos entendida na fórmula como “sílaba tônica”;
- (iii) 100, valor que multiplica a equação para transformar um resultado em casas decimais em um resultado baseado em porcentagem;
- (iv) 100, valor que é subtraído da equação, a fim de gerar um resultado que será negativo ou positivo relativo à duração da sílaba tônica. Se for negativo, o resultado indica que a sílaba átona possui menor duração que a tônica. Se for positivo, a duração da átona é maior do que a da tônica.

Obtemos assim a seguinte fórmula:

(7)

$$((\text{Sílaba átona}/\text{sílaba tônica}) * 100) - 100$$

Por exemplo, no caso de uma palavra como *Lisa*, encontrada nos dados coletados, temos a duração da átona com 220 milissegundos e da tônica com 257 milissegundos. Aplicando a fórmula, temos:

(8)

$$((220/257) * 100) - 100$$

220 dividido por 257 resulta em 0.85. Esse valor representa a proporção de duração entre as duas sílabas. Ao multiplicarmos por 100, obtemos 85 e, ao considerarmos que esse é um cálculo de porcentagem, temos 85%. Essa porcentagem representa um valor relativo em que cada ponto porcentual que se distanciar de 100 representa o quanto a sílaba átona varia em relação à tônica. Para deixar o resultado mais claro, podemos fazer a subtração de 100, assim, o resultado final será -15%. Interpretando esse valor podemos afirmar que a sílaba átona é 15% menor do que a sílaba tônica.

Durante as análises, o resultado será apresentado como no exemplo (9), em que está presente a sílaba, um modelo para demonstrar o pé rítmico, as durações das sílabas e a proporção obtida. Logo em seguida, interpretamos os resultados descrevendo o que essas variações representam para a fala e a compreensão.

(9)

Lisa /0 -/

Original tônica (257)
 átona (220) proporção de -15%

O outro resultado possível para essa equação é um valor porcentual positivo. Para vermos um exemplo desse caso, a palavra *Parsons* apresenta duração de 493 milissegundos para a átona e 315 milissegundos para a tônica na gravação apresentada pelo livro. Colocando na fórmula temos:

(10)

$$((493/315)*100)-100$$

O resultado dessa equação gera um valor de +56%. Ou seja, a sílaba átona é 56% mais longa do que a sílaba tônica. Caso um informante de uma das gravações apresente velocidade de fala muito diferente daquela presente na gravação do material didático, ainda assim ocorre uma proporção entre a tônica e as átonas e, dessa forma, a partir dessa proporção, podemos preservar as relações e alinhar os dados.

Além disso, ao analisarmos durações relativas, estamos focando na percepção de contrastes. De um ponto de vista linguístico, o contraste entre a duração mais longa de sílabas tônicas em relação às átonas já é bem estudado, como aponta Massini-Cagliari (1992, p. 18).

As orações estão organizadas como na análise de pés rítmicos e, logo abaixo delas, cada pé foi isolado. Em seguida, estão dispostas em ordem a gravação do áudio do material didático, chamada daqui em diante de “original” e as três gravações do informante, coletadas para a pesquisa, chamadas de “gravação 1”, “gravação 2” e “gravação 3”. Entre parênteses,

apresentamos a duração em milissegundos da sílaba e logo em seguida a proporção que cada sílaba variou em relação à tônica.

Para se fazer uma interpretação em relação a como a gravação de um aluno varia de acordo com a gravação original, observamos a diferença entre proporções. Assim, no exemplo de *Lisa*, a proporção original foi de -15%. Caso um informante obtenha proporção próxima a essa, significa que o contraste foi mantido como apresentado na gravação original. Caso o valor seja muito diferente, o contraste é afetado e analisamos cada ocorrência.

(11)

Lisa Parsons is **thirty-two years** old and **lives** in **Manhattan**.

//0 - /0 - - /0 - - /0 - - /0 - - /0 - //

Lisa /0 -/

Original	tônica (257) átona (220) proporção de -15%
Gravação 1	tônica (206) átona (199) proporção de -4%
Gravação 2	tônica (79) átona (177) proporção de +124%
Gravação 3	tônica (179) átona (166) proporção de -8%

Nesse primeiro pé, podemos notar como a proporção variou durante as gravações. Na gravação original, a sílaba átona é 15% mais rápida do que a sílaba tônica, o que representa um valor relativo esperado.

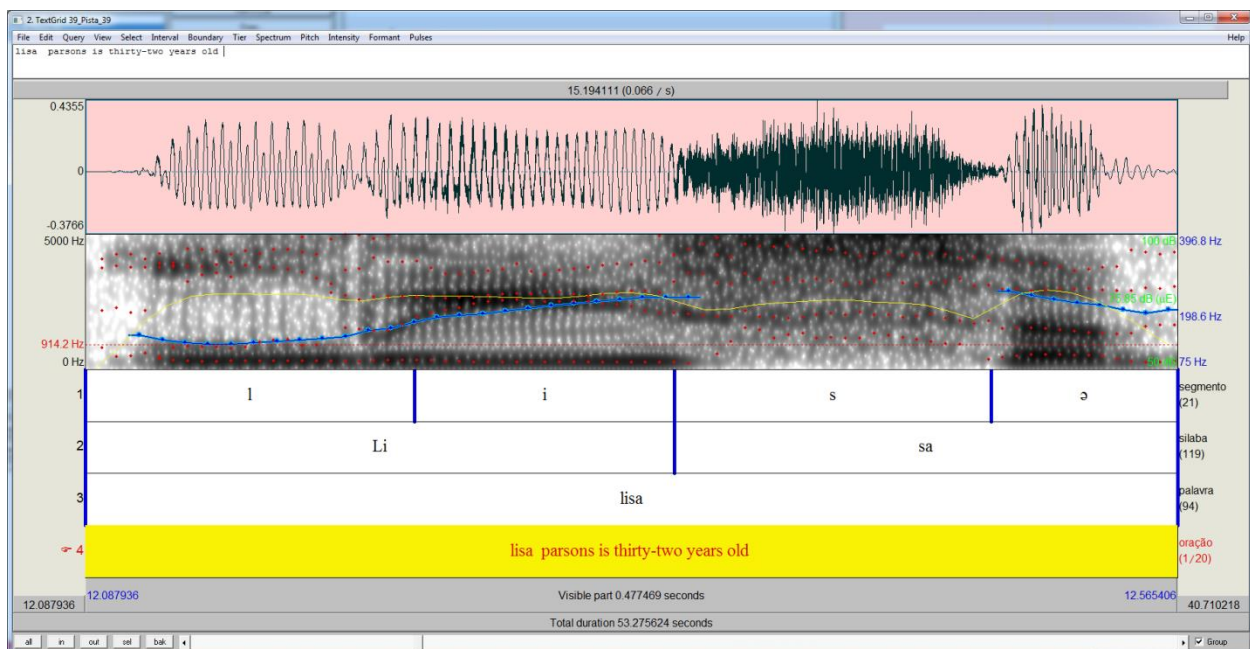
Ao compararmos a gravação original com a gravação 1 da pesquisa, a proporção entre sílabas tônica e átona da gravação 1 obteve uma duração 11% mais lenta, ou seja, a tônica apresenta 206 milissegundos e a átona apresenta 199 milissegundos. Isso faz com que a proporção seja de apenas -4%, o que poderia dificultar a compreensão das palavras, uma vez que o contraste entre tônica e átona se fez quase nulo, em apenas sete milissegundos.

Já na segunda gravação, a sílaba tônica apresentou uma duração muito mais reduzida, fenômeno causado pelo fato de que apenas nessa gravação o informante teve que imitar o falante do áudio original. Como essa é a primeira sílaba de todo o enunciado, o ponto de início ao se tentar imitar o áudio acaba sendo dificultoso e, além disso, o informante não pode esperar para falar a próxima sílaba, uma vez que não se pode pausar a gravação.

Contudo, na terceira gravação, notamos que as durações se regularizaram e a proporção (-8%) ficou praticamente a metade da gravação original. Os valores absolutos estão menores, mas a proporção se tornou mais adequada por estar mais próxima daquela apresentada no áudio original (-15%). É importante lembrar que, durante essa fase, o informante não tinha qualquer tipo de apoio, assim como na primeira gravação que fez.

A figura (17) serve para observar como o espectrograma e a forma de onda se comportam na gravação em inglês do informante do livro didático.

Figura 17 – Forma de onda e espectrograma do pé formado pela palavra *Lisa*.



(12)

Parsons is /0 - -/

Original	tônica (315) átona 1 (493) proporção de +56% átona 2 (378) proporção de +20%
Gravação 1	tônica (282) átona 1 (413) proporção de +46% átona 2 (564) proporção de +100%
Gravação 2	tônica (260) átona 1 (353) proporção de +35% átona 2 (345) proporção de +32%
Gravação 3	tônica (299) átona 1 (422) proporção de +41% átona 2 (364) proporção de +21%

No segundo pé analisado, temos agora duas sílabas átonas. A gravação original apresenta proporções de +56% e +20%, respectivamente.

A gravação 1 indica uma proporção muito próxima na primeira átona, mas desvia bastante na segunda. Nesse caso, temos a sílaba /iz/, que representa em inglês um verbo de ligação que costuma ser fortemente reduzido, ao ponto de apagar a vogal. Contudo, o informante brasileiro pode reforçar uma sílaba como essa por não ter naturalizado o processo de redução que ocorre em inglês, realizando uma duração mais longa e bem marcada como seria feita com verbos de ação, caso ele assumia que um verbo é bem marcado independentemente de sua classe.

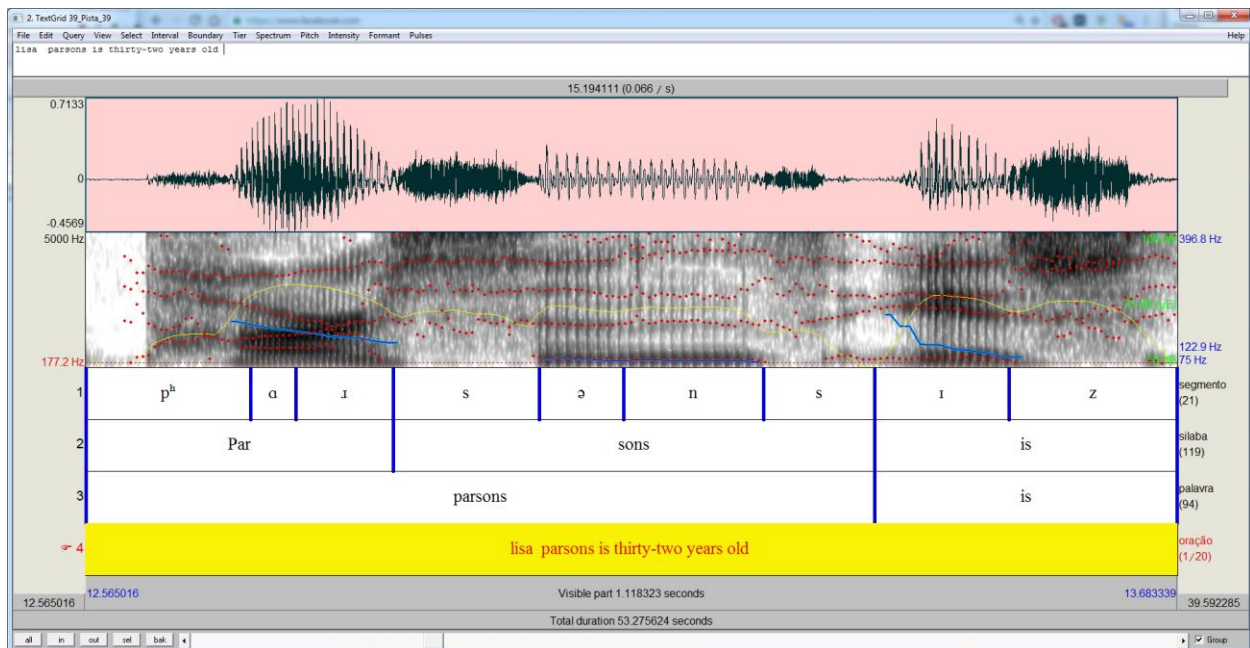
A gravação 2 apresenta uma forte redução na sílaba /iz/ em relação à duração da gravação 1. A sílaba passou de 564 milissegundos para 345 milissegundos. Uma variação tão grande pode indicar que o informante se adequou à duração mais curta conforme buscou imitar o informante nativo.

Por fim, a última gravação demonstra valores relativos que desviam em 15 pontos na sílaba /sonz/ e 1 ponto em relação à sílaba /iz/. Ou seja, da primeira para a última gravação, o desvio passou de 80 para apenas 1 ponto. De um ponto de vista didático, esse fato seria

interessante de ser explorado mais amplamente, pois, em apenas três tentativas, o informante se adequou a uma proporção consideravelmente próxima daquela esperada em inglês, quando que em sua primeira tentativa, demonstrou um desvio mais marcado.

A figura (18) serve para observar como o espectrograma e a forma de onda se comportam na gravação do informante do livro didático.

Figura 18 – Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas palavras *Parsons is*.



(13)

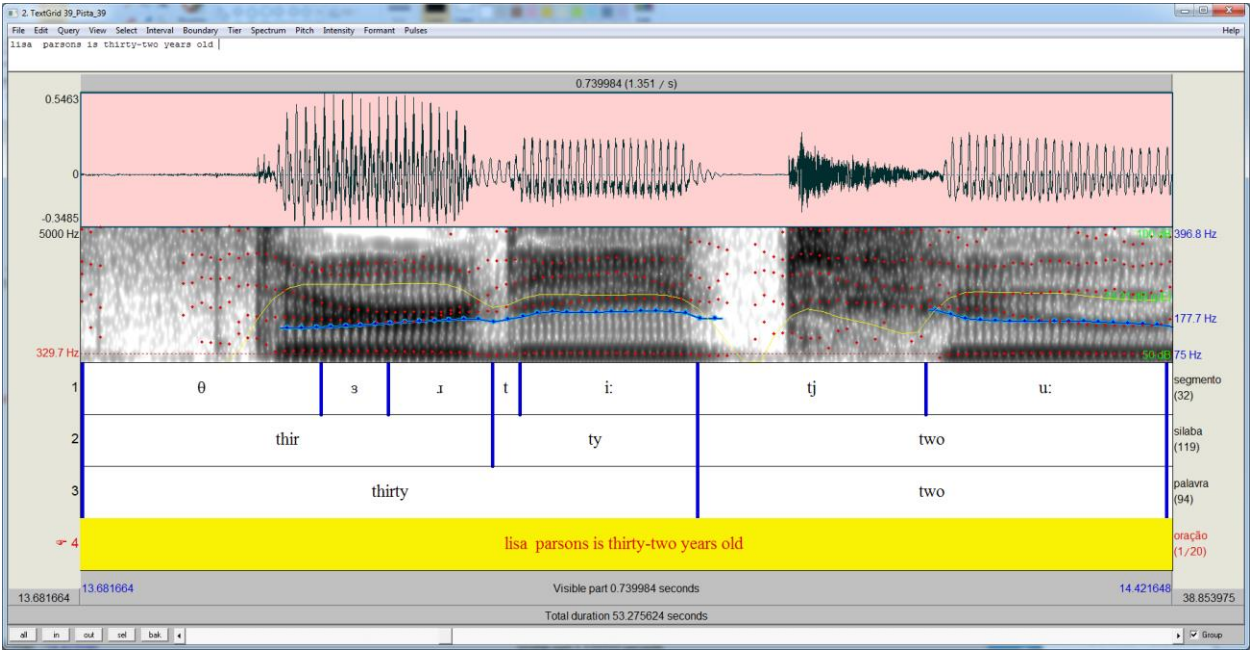
thirty-two /0 - -/

Original	tônica (210) átona 1 (139) proporção de -33% átona 2 (318) proporção de +51%
Gravação 1	tônica (313) átona 1 (246) proporção de -21% átona 2 (229) proporção de -26%
Gravação 2	tônica (326) átona 1 (155) proporção de -52% átona 2 (329) proporção de +0,9%
Gravação 3	tônica (267) átona 1 (170) proporção de -36% átona 2 (379) proporção de +42%

Nesse pé rítmico, a primeira gravação começa com uma proporção que desvia consideravelmente na sílaba /tu:/. Na segunda gravação a proporção indica menos de 1% de variação, o que faria o contraste desaparecer. Porém, em mais um caso, a última gravação indica que as proporções estão próximas das proporções observadas na gravação original, desviando 3 pontos e 9 pontos respectivamente.

A figura (19) serve para observar como o espectrograma e a forma de onda se comportam na gravação do informante do livro didático.

Figura 19 – Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas palavras *Thirty two*.



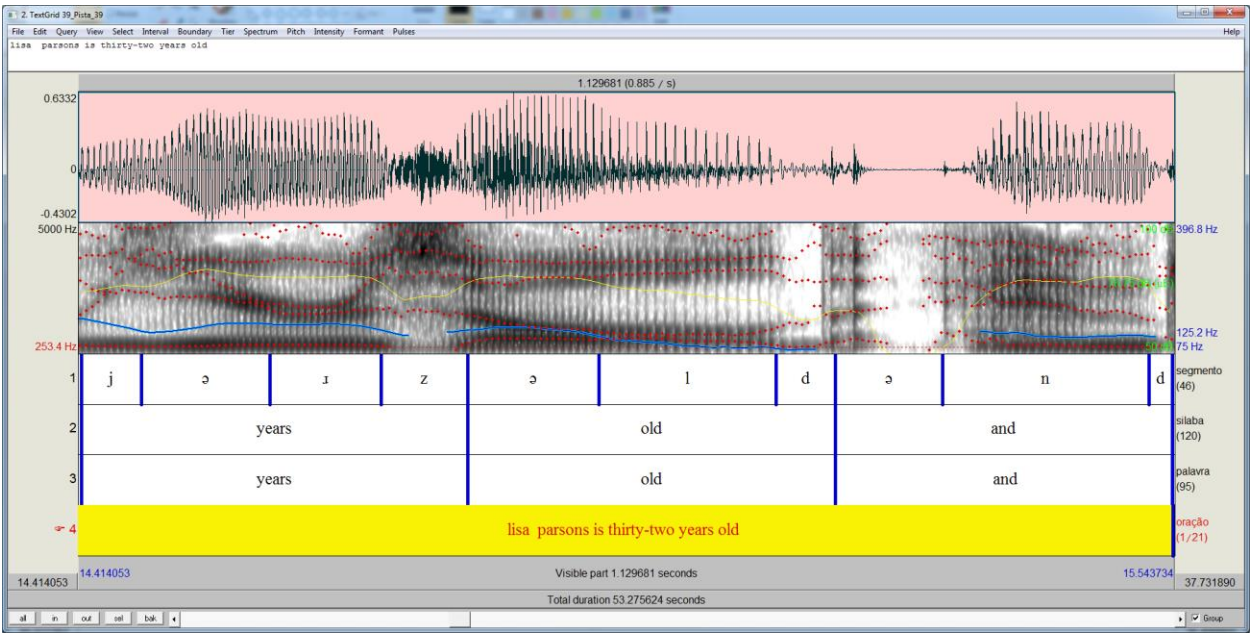
(14)
years old and /0 - -/

Original	tônica (398) átona 1 (379) proporção de -4,77% átona 2 (347) proporção de -12%
Gravação 1	tônica (433) átona 1 (454) proporção de +4,6% átona 2 (376) proporção de -13%
Gravação 2	tônica (315) átona 1 (333) proporção de +5% átona 2 (204) proporção de -35%
Gravação 3	tônica (397) átona 1 (343) proporção de -13% átona 2 (345) proporção de -13%

Nesse pé rítmico, o que se percebe na gravação original é que as sílabas átonas apresentaram pouca variação em relação à sílaba tônica (-4,77% e -12%). Diferente dos pés analisados anteriormente, dessa vez as proporções que mais se aproximaram foram da gravação um.

A figura (20) serve para observar como o espectrograma e a forma de onda se comportam na gravação do informante do livro didático.

Figura 20 – Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas palavras *Years old and*.



(15)

lives in Man /0 - -/

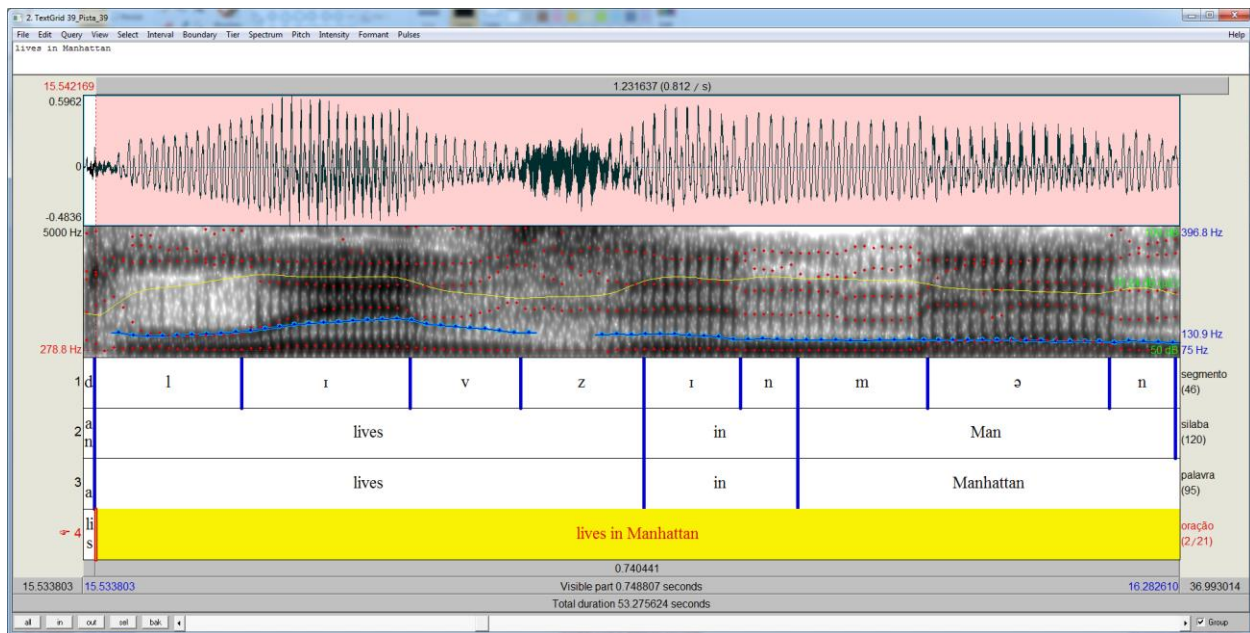
Original	tônica (375)
	átona 1 (105) proporção de -72%
	átona 2 (258) proporção de -31%
Gravação 1	tônica (374)
	átona 1 (130) proporção de -65%
	átona 2 (160) proporção de -57%

Gravação 2	tônica (755)
	átona 1 (154) proporção de -79%
	átona 2 (138) proporção de -81%
Gravação 3	tônica (440)
	átona 1 (157) proporção de -64%
	átona 2 (176) proporção de -60%

Nesse pé rítmico, o que se percebe é que no curso das gravações a proporção variou pouco, partindo de -65% e 57% na primeira gravação e terminando em -64% e -60% na última.

A figura (21) serve para observar como o espectrograma e a forma de onda se comportam na gravação do informante do livro didático.

Figura 21 – Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas sílabas *lives in Man*.



(16)

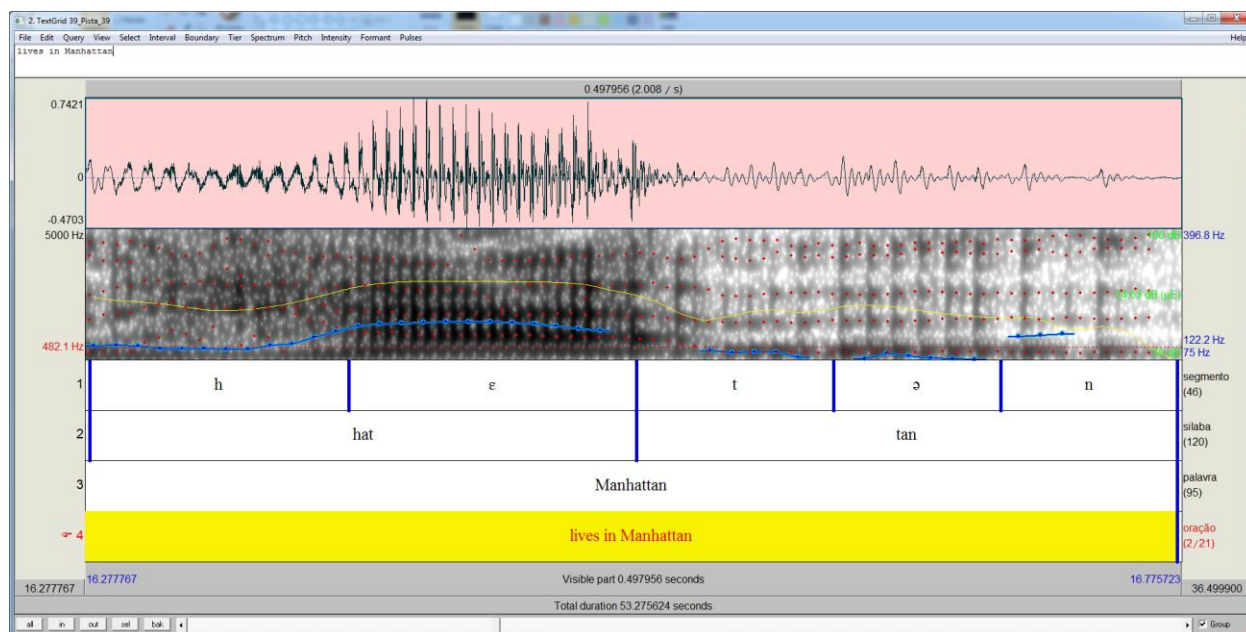
hattan /0 - /

Original	tônica (114) átona (255) proporção de +123%
Gravação 1	tônica (176) átona (324) proporção de 84%
Gravação 2	tônica (278) átona (267) proporção de -4%
Gravação 3	tônica (242) átona (206) proporção de -14%

Nesse pé rítmico, notamos que a gravação original indica um valor alto proporcional na última (+123%). A primeira gravação indica um valor também alto (84%). Porém, a partir da gravação 2, nota-se que os valores passaram para o negativo, fazendo com que essas sílabas ficassem mais rápidas do que a tônica. O que pode ser interpretado nesse momento é que como é o final do enunciado, o informante buscou encontrar um ponto de pausa abruptamente por ter imitado a fala de um nativo. Vemos que na última gravação essa mesma pausa abrupta ocorre.

A figura (22) serve para observar como o espectrograma e a forma de onda se comportam na gravação do informante do livro didático.

Figura 22 – Forma de onda e espectrograma do pé formado pelas sílabas *hattan*.



Com essa análise prévia, concluímos que é possível extrair valores que podem ser interpretados com o intuito de se propor melhorias na qualidade do ensino do ritmo do inglês americano para alunos brasileiros.

3.3 Análise da duração das sílabas para fins de ensino

Um dos intuitos desta pesquisa é o de contribuir na criação de novas técnicas e estratégias que possam ser aplicadas no ensino de língua estrangeira. Dessa forma, podemos organizá-los de tal maneira que sirvam para analisar casos específicos de alunos e, com isso, gerar orientações para que o professor possa utilizar essas informações a fim de que o aluno brasileiro compreenda com maior clareza como a pronúncia da língua inglesa funciona de uma maneira prática para seu aprendizado.

Uma maneira de expor os dados depende de reflexões sobre as diferenças rítmicas entre Português Brasileiro e Inglês Americano. O Português Brasileiro apresenta tendência para o ritmo trocaico, ou seja, uma alternância entre sílabas fortes e fracas (MASSINI-CAGLIARI, 1999), enquanto, no caso do Inglês, conforme afirma Bolella (2002, p. 84), "o número de sílabas

átonas que podem ocorrer entre duas sílabas tônicas é, geralmente, maior. Daí a importância de se atentar para a não transferência do ritmo trocaico para a LI por parte dos falantes do PB."

Abercrombie (1965) defende um ponto de vista semelhante em relação ao inglês e adiciona mais uma informação a respeito da língua, postulando que, além de geralmente se ter um número maior de sílabas átonas, pode ocorrer qualquer quantidade de átonas desde zero a um valor indefinido.

Tais informações são pertinentes para abordagens didáticas que envolvam o ensino de um idioma, pois o falante que não possui nenhum tipo de conhecimento a respeito dessas diferenças tenderá a manifestar em sua fala características rítmicas de acordo com as de sua língua materna, distanciando-se das características da língua que está aprendendo, conforme as duas possuem diferenças nesse sentido.

Dessa forma, a partir dos dados colhidos, obtivemos valores referentes a proporções de contraste entre a duração de sílabas átonas e tônicas de um mesmo pé rítmico. Como discutimos na seção 3.1, não podemos afirmar em valores absolutos qual duração uma determinada sílaba deve apresentar, pois isso acarretaria, em um contexto de ensino, forçar o aluno a desenvolver sua fala de acordo com durações pré-estabelecidas em milissegundos, desconsiderando velocidade de fala e outras variáveis acústicas. Já com uma ferramenta que se desenvolva a partir da noção de contraste entre sílabas, podemos orientar o aluno a produzir sílabas com durações maiores ou menores, mas mantendo a proximidade com a proporção esperada na língua inglesa.

Por exemplo, no áudio original, é dito, em determinado momento, "*She stays at work until [...]*"²³. Nesse trecho, temos "*stays at*", um verbo seguido de uma preposição, duas sílabas dentro de um mesmo pé rítmico. A preposição, por ser uma palavra gramatical, tende a apresentar uma duração muito reduzida em relação a itens lexicais e, uma vez que no exemplo ocorre a palavra "*stays*", é esperado que "*at*" siga o padrão de redução de uma palavra gramatical. Observando as durações temos:

(17)

"*stays*" dura 605 milissegundos

"*at*" dura 102 milissegundos

Proporção de redução de -83%.

²³ Ela fica no trabalho até [...]

Ou seja, claramente "at" demonstra um forte contraste de duração em relação à sílaba tônica dentro do mesmo pé. Como a estrutura rítmica do português não exige esse tipo de duração tão curta a fim de gerar tanto contraste, ao analisarmos as gravações que os informantes fizeram logo no início do experimento, sem que tenham ouvido o áudio correspondente, temos o seguinte:

Tabela 3 – Durações e proporções das sílabas “stays” e “at”

Informante	Duração da sílaba “stays”	Duração da sílaba “at”	Proporção de variação
1	445	344	-23%
2	522	220	-58%
3	535	250	-53%
4	581	237	-59%
5	532	353	-34%

Ao observarmos as durações expostas nas gravações do exemplo (17), podemos notar que não ocorreu um contraste tão marcante quanto o do áudio original. Como o Português Brasileiro se orienta pela alternância entre fortes e fracas, todas as vezes em que a sílaba "at" foi pronunciada, sua duração de fato foi menor, mas em nenhum caso a redução na duração foi suficiente para atingir a pronúncia esperada em inglês. Esse tipo de ocorrência gera possíveis problemas na comunicação do aluno, pois ele pode não reconhecer sílabas tão reduzidas ao ouvi-las e ter a impressão de que não compreendeu com clareza o que foi falado por outro indivíduo, seja ele nativo ou também alguém que aprendeu Inglês como segunda língua. Em contrapartida, o nativo pode estranhar o alongamento de um item que não deveria apresentar uma duração tão longa e interpretá-lo como um item lexical ou depositar nesse item uma intensidade que seria típica de um item com enfoque entoacional, apresentando, assim, muita dificuldade de perceber um sentido preciso referente à oração produzida.

Ao compararmos a gravação de um nativo com a última gravação de cada informante, temos os valores da tabela 10:

Tabela 4 – Durações em milissegundos e proporções das sílabas “stays” e “at”.

Informante	Duração da sílaba “stays”	Duração da sílaba “at”	Proporção de variação
1	780	355	-54%
2	348	259	-26%
3	388	200	-48%
4	356	296	-17%
5	613	317	-48%

Mesmo com três gravações, nenhum dos informantes obteve proporção próxima a -83%. Tal fato levanta um indício da forma como o ritmo trocaico se mostra marcante para a fala de brasileiros, pois não é considerado difícil um aluno reduzir sílabas átonas. Porém, nota-se também a dificuldade para que as sílabas átonas possam vir a ser reduzidas tanto quanto ocorre com o padrão de ritmo acentual do Inglês. Uma ocorrência como essa pode ser explorada pelo professor ao apresentar com maior enfoque os processos de redução presentes na língua inglesa e contrastá-los com os processos do Português Brasileiro. Ou ainda, o professor pode coletar dados de seus alunos e investigar quais ocorrências são mais marcantes e poderiam ser trabalhadas em aula utilizando a mesma metodologia empregada nesta pesquisa.

3.4. Considerações finais

Esta seção expôs como os pés podem ser comparados entre gravações. Tal medição possibilita gerar indícios para se investigar diferenças entre as durações comparadas de sílabas dentro de um mesmo pé rítmico.

CONCLUSÃO

Para dar início à conclusão é fundamental discutir de onde partiram as motivações da pesquisa. Em minhas aulas, notei que os alunos tinham dificuldades tanto para compreender a língua inglesa sendo falada tanto quanto para produzir enunciados de forma natural. Com essas constatações, deduzi que grande parte dessa dificuldade poderia estar ligada a algum aspecto fonológico da língua inglesa.

Para entender melhor sobre o assunto, busquei, por meio da literatura da área, me aprofundar no estudo da prosódia, acreditando que este seria um dos campos que traria resultados esperados para resolver essa situação. Assim, a tese de Bolella (2012) auxiliou na busca por respostas do porquê dessas dificuldades apresentadas pelos alunos e como resolvê-las. Em seu trabalho, a autora, além de um aprofundamento teórico, propõe um método que tem como objetivo melhorar a compreensão rítmica dos alunos e, por consequência, uma melhora em todos os aspectos que envolvem fala e audição. Com isso, inspirado no método utilizado pela autora, comecei a testar com meus alunos uma adaptação dos exercícios, em que eles tinham que imitar um áudio produzido por um falante de inglês como língua materna.

Como esse áudio encontrava-se no material utilizado na escola, notamos que seria possível adaptar qualquer outro áudio do livro para essa técnica, ensejando uma expansão da aplicabilidade de qualquer outro exercício que envolva áudio, sem que para isso fosse necessário abandonar completamente a metodologia empregada pelo livro.

Dessa forma, a motivação maior para este trabalho de mestrado foi entender, dentro de um viés teórico e prático, como o desenvolvimento dos alunos se dava. Para isso, com a base teórica fundamentada na prosódia, a metodologia proposta focou em observar especificamente três ambientes distintos para saber o quanto as práticas de repetição pela imitação trariam resultados.

Conforme seguimos a metodologia proposta nesta pesquisa, com as fases da coleta de dados expondo diferentes momentos para a percepção do aluno, proporcionamos a possibilidade de se desenvolver reflexões quanto ao ritmo. Ao trabalhar essas reflexões, de forma a oferecer mais recursos para a compreensão auditiva, a metodologia em si passa a ser uma ferramenta para o ensino de pronúncia.

A partir desse ponto, era necessário definir uma variável básica que viabilizasse a mensuração dos dados e a análise dos resultados. Como o estudo se pauta na prosódia, o ritmo

linguístico é um bom ponto de partida. Se falamos de ritmo, então podemos pensar em pés rítmicos e em sílabas. E, ao chegarmos a essas duas unidades, uma mensuração quantificável se torna possível, pois informações como duração, formantes e intensidade podem ser colhidas e analisadas em *softwares* como o *Praat*.

O modelo para análise de pés rítmicos escolhido foi o proposto por Abercrombie (1965, 1967). Esse modelo isola com clareza os pés e permite estabelecer a sílaba tônica como a cabeça do pé, enquanto que as sílabas átonas seguem como subordinadas a ela. Uma vez que as sílabas tônicas marcam o ritmo acentual, a duração apresentada por elas surge como uma informação importante que pode ser colhida e medida. Caso a fala de um indivíduo seja mais rápida ou mais lenta, as sílabas tônicas e átonas mostrariam que suas durações permanecem proporcionais umas às outras. Logo, a velocidade de fala do aluno pouco importa, desde que ele seja capaz de perceber o contraste entre as durações e seja capaz de marcá-la na velocidade de fala que considerar mais confortável ou apropriada na produção de seus enunciados.

Como tínhamos em mente essa noção de contraste, pedimos que os alunos gravassem o mesmo áudio três vezes, no intuito de percebermos as variações de proporção entre durações em cada gravação e se elas se alinhavam com maior semelhança às proporções apresentadas pelo áudio de um falante nativo ou se permaneciam como as apresentadas na primeira gravação feita por cada informante – sendo que, nesse primeiro momento, tudo que lhes tinha sido apresentado era um texto escrito, sem qualquer indicação sobre como ele deveria ser lido.

Na seção 3.3, mostramos que, de fato, é possível medir as proporções de durações que marcariam um contraste como a de um falante nativo.

O modelo de análise de pés aqui apresentado pode ser útil pra outros professores, como forma de avaliar com mais precisão se os problemas de pronúncia e audição estão relacionados à questão de durações de sílabas e contraste entre átonas e tônicas. Utilizando as técnicas expostas, um professor pode gravar seus alunos a qualquer momento e observar como o contraste entre durações se desenvolve na fala de cada um deles. Ao estabelecer períodos em que novas gravações serão feitas, como a cada semestre ou ano, é possível, inclusive, analisar longitudinalmente como o desenvolvimento da pronúncia desses alunos evolui.

Assim, concluímos que há espaço para novas perspectivas no futuro no que diz respeito a esta pesquisa. A metodologia empregada pode ser usada para avaliar como o mesmo processo de análise de duração se desenvolveria com alunos intermediários e avançados. Da mesma forma,

como sugerido nessa última seção, até mesmo um estudo longitudinal é possível. Com ele, seria possível observar com cuidado, e dentro de um percurso bem mais longo, como dados referentes à prosódia de cada indivíduo se comportam conforme os alunos desenvolvem os estágios de aprendizado de Inglês como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ABERCROMBIE, D. *Studies in phonetics and linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1965.
- _____. *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1967.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, nº 17, 1963, p.63-57.
- BARBOSA, P. A. *Syllable timing in Brazilian Portuguese: uma crítica a Roy Major*. D.E.L.T.A. Vol. 16, N.º 2, 2000. p. 369-402.
- BARBOSA, P. A. *Incursões em torno do Ritmo da Fala*. Campinas: Pontes Editores, 2006. v. 1.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: Doing phonetics by computer*. Disponível em: <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>. Acesso em: 1 de junho de 2016.
- BOLELLA, M. F. F. P. *Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica*. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara/SP: UNESP, 2012.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, New York: Longman/ Pearson Education, 2001.
- CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. 1981. Tese (Livre Docência em Lingüística) - UNICAMP, Campinas, 1982.
- _____. *Elementos de Fonética do Português Brasileiro*. São Paulo/SP: Paulistana, 2007.
- _____; ABAURRE, M. B. M. *Elementos para uma investigação instrumental das relações entre padrões rítmicos e processos fonológicos no português brasileiro*. Cadernos de Estudos Linguísticos 10. Campinas/SP: UNICAMP/IEL, 1986.
- CAMARA JR., J.M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1970.
- COLLISCHONN, G. A sílaba em Português. IN Bisol, Leda (org.) *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS. 2005 [1996].
- COUPER-KUHLEN, E. *An Introduction to English Prosody*. Londres e Tuebingen: Edward Arnold and Niemeyer, 1986.
- CLEMENTS, G. N.; KEYSER, S. J. CV Phonology: a generative theory of the syllable. *Linguistic Inquiry Monograph*, Cambridge, Mass.: MIT Press, n. 9, 1983.

FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. *Contar (histórias de) sílabas: descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa, Portugal: Colibri, Associação Portuguesa de Lingüística (APL), 2001.

FROTA, S., VIGÁRIO, M & MARTINS, F. Discriminação entre línguas: evidências para classes rítmicas. In *Actas do XVII Encontro da Associação Portuguesa de Lingüística*. Lisboa: APL. 2001, p. 189-200.

FUDGE, E. Syllables. *Journal of Linguistics*, Cambridge, UK, n.5, 1969, p. 254-287.

GILBERT, J. B. *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. New York: Cambridge University Press, 2008.

GODOY, S., GONTOW, C., MARCELINO, M. *English pronunciation for Brazilians: the sounds of American English*. Barueri/SP: Disal, 2006.

HARRIS, J. *Syllable Structure and Stress in Spanish*. A non linear analysis. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1983.

HOGG, R.; McCULLY, C. B. *Metrical Phonology: a coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, UK, 1991 [1987].

HOOPER, J. *An introduction to natural generative phonology*. New York, Academic Press, 1976.

HYMAN, L. M. *A Theory of Phonological Weight*. Dordrecht: Foris, 1985.

ITÔ, J. *Syllable Theory in Prosodic Phonology*. Tese (Doutorado, PhD) – University of Massachussetts, 1986.

KAHN, D. *Syllble-based generalisations in English Phonology*. 1976. Tese (Phd). Cambridge, MA: MIT, 1976.

LIU, Q.; SHI, J. An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods - Effectiveness and Weakness. In: *US-China Education Review*, Volume 4, Nº 1, Jan, 2007, p 69-71.

MAJOR, R. C. *Stress-timing in Brazilian Portuguese*. *Journal of Phonetics*. V. 9, nº3, 1981, p. 343-352.

MAJOR, R. C. *Stress and Rhythm in Brazilian Portuguese*. *Language* 61(2), 1985, p. 259-282.

MARTINS, M. J. *Estudo acústico da pronúncia de pares mínimos vocálicos do inglês por falantes nativos, professores brasileiros e alunos de nível intermediário e avançado*. Dissertação de Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa, Araraquara/SP: UNESP, 2011.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Acento e Ritmo*. São Paulo/SP: Contexto, 1992.

_____. *A música da fala dos trovadores: Estudos de prosódia do Português Arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas*. Tese de Livre-Docência, Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2005.

_____. *A música da fala dos trovadores: desvendando a prosódia medieval*, Ed. UNESP, 2015.

_____. *Do poético ao lingüístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. Araraquara: FCL (Coleção Letras), Laboratório Editorial UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

_____. CAGLIARI, L.C. Fonética. In: BENTES, A. C., MUSSALIM, F. *Introdução à Lingüística*. Domínios e Fronteiras 1, 2001. p. 113-156.

MARIS, A., SOARS, L., SOARS, J. *American Headway: teacher's book*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MATEUS, M. H. M.; D'ANDRADE, E. *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MIGLIORINI, L. M. Q. *Estudo do ritmo do Português Brasileiro a partir da análise de processos fonológicos lexicais e pós-lexicais*. Dissertação de mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa, Araraquara/SP: UNESP, 2008.

MORAES, J. A., LEITE, Y. Ritmo e velocidade da fala na estratégia do discurso: uma proposta de trabalho. IN Ilari, Rodolfo (org.) *Gramática do Português Falado*. Volume II: Níveis de Análise Lingüística. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992. p. 65-77.

PIKE, K. *Phonemics: a technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: The university of Michigan Press. 12ª ed., 1947[1971]. P. 78-91.

PIKE, K.; PIKE, E. Immediate constituents of Mazateco syllables. In *Internacional Journal of Applied Linguistics*, n.13, 1947.

RENAU, M. L. A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. In: *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*. Volume 3, Issue 2, 2016, p. 82-88.

SANTOS, M., ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de Abordagem de Ensino de Língua no Limite. In: *Revista Siple*, nº 3. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:6-analise-de-abordagem-de-ensino-de-lingua-no-limite&catid=62:edicao-3&Itemid=107>. Acesso em 10 de Janeiro de 2017.

SCARPA, E. M. (org.) *Estudos de prosódia*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H. SMITH, V.D. *The structure of phonological representations (part III)*. Foris, Dordrecht, 1982. p. 337-383

SELKIRK, E. On the major class features and syllable theory. In: ARONOFF, M.; OEHRLE, R. *Language sound structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press, p. 107-136, 1984.

SMALL, L. *A Review and Renovation of Language Teaching Methodology*. 2013, p. 39-48.

SOARS, L; SOARS, J. *American Headway*, segunda edição. Oxford: Oxford University Press, 2009.

SOUZA, M. O. P. A Fonética como Importante Componente Comunicativo para o Ensino de Língua Estrangeira. In: *Revista Prolíngua*, Volume 2, nº 1, Jan./Jun de 2009, p. 33 – 43.

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*. Tese de doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa, Araraquara/SP: UNESP, 2012.

TRUBETZKOY, N. *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel, 1970. 1ª edição: 1939.

APÊNDICE

Neste apêndice serão apresentadas as tabelas com as durações de cada sílaba contendo a divisão em pés.

Para entender a formatação das tabelas, devemos levar em conta os seguintes detalhes:

1. Todas as gravações estão alinhadas de acordo com os pés rítmicos. A primeira coluna representa essa divisão. “o” significa uma sílaba tônica e “.”, uma sílaba átona. As cores servem para ajudar a enxergar quando um pé termina e outro começa. Os pés que estiverem em cinza são pés sem sílabas átonas e não foram considerados nos cálculos.
2. Cada gravação está agrupada em três colunas. A primeira coluna (sílabas) mostra qual sílaba está sendo considerada pelo pé rítmico. A segunda coluna (duração) mostra a duração da sílaba em milissegundos. A terceira coluna (%) mostra a proporção de variação em relação a uma sílaba átona e a sílaba tônica do mesmo pé. Uma explicação abrangente sobre a utilização dessas proporções com o intuito de se extrair dados linguísticos se encontra na Seção 3.2 Análise de duração na perspectiva dos pés rítmicos.
3. Os informantes estão organizados em números e letras. O número representa qual informante foi gravado, indo de um a cinco. A letra representa a ordem das gravações de cada informante, indo de “a” a “c”.
4. Em alguns casos, o som foi considerado incompreensível ou ausente. Para definir essas ocorrências é usado (i) para incompreensível e (a) para ausente.

Gravações do primeiro informante comparadas com a gravação do livro didático.

	original			Gravação 1			Gravação 2			Gravação 3		
pés	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%
o	li	257		Li	143		Li	119		Li	148	
.	sa	220	-14	sa	136	-5	sa	185	55	sa	178	20
o	par	315		Par	295		Par	299		Par	338	
.	sons	493	57	sons	341	16	sons	396	32	sons	397	17
.	is	378	20	is	425	44	is	314	5	is	335	-1
o	thir	210		thir	372		thir	230		thir	185	
.	ty	139	-34	ty	153	-59	ty	181	-21	ty	196	6
.	two	318	51	two	416	12	two	262	14	two	287	55
o	years	398		years	377		years	489		years	437	
.	old	379	-5	old	239	-37	old	416	-15	old	410	-6
.	and	347	-13	and	398	6	and	253	-48	and	275	-37
o	lives	375		li	432		li	555		lives	511	
.	in	105	-72	in	153	-65	in	102	-82	in	220	-57
.	man	258	-31	man	153	-65	Man	222	-60	man	165	-68
o	hat	220		hat	179		hat	189		hat	187	
.	tan	266	21	tan	230	28	tan	184	-3	tan	217	16
o	#	866		#	723		#	668		#	707	
.	from	310	-64	From	292	-60	from	224	-66	from	296	-58
o	mon	304		Mon	219		Mon	215		Mon	278	
.	day	241	-21	day	172	-21	day	208	-3	day	129	-54
.	to	156	-49	to	188	-14	to	198	-8	to	131	-53
o	fri	452		Fri	315		Fri	285		Fri	386	
.	day	413	-9	day	153	-51	day	238	-16	day	273	-29
.	she	210	-54	she	175	-44	she	115	-60	she	187	-52
o	works	475		works	545		works	387		works	474	
.	at	107	-77	at	230	-58	at	275	-29	at	169	-64
.	a	172	-64	a	146	-73	a	29	-93	a	181	-62
o	book	161		book	179		book	218		book	201	
.	store	491	205	store	380	112	store	356	63	store	369	84
.	in	141	-12	in	146	-18	in	127	-42	in	312	55
.	new	118	-27	New	279	56	New	132	-39	new	143	-29
o	york	446		York	381		York	475		york	478	
o	#	736		#	442		#	833		#	573	
.	some	345	-53	Some	212	-44	some	194	-59	some	316	-34
o	times	361		times	326		times	419		times	442	
.	she	159	-56	she	222	-32	she	176	-58	she	310	-30
o	stays	605		stays	445		stays	538		stays	780	

.	at	102	-83	at	344	-23	at	265	-51	at	355	-54
o	work	441		work	377		work	367		work	590	
.	un	227	-49	un	287	-24	un	171	-53	un	270	-54
.	til	277	22	til	279	-3	til	276	61	til	413	53
o	ten	522		ten	380		ten	306		ten	282	
o	thir	309		thir	318		thir	262		thir	240	
.	ty	169	-45	ty	273	-14	ty	204	-22	ty	295	23
.	at	216	-30	at	545	71	at	254	-3	at	385	60
o	night	457		night	532		night	482		night	498	
o	#	579		#	569		#	491		#	634	
.	but	221	-62	but	230	-60	but	202	-59	but	203	-68
o	li	268		Li	237		Li	176		Li	257	
.	sa	251	-6	sa	240	1	sa	148	-16	sa	210	-18
o	does	328		does	171		does	364		does	195	
.	not	182	-45	not	256	50	not	311	-15	not	370	90
.	re	158	-52	re	256	50	re	169	-54	re	137	-30
o	lax	468		lax	386		lax	407		lax	447	
.	on	128	-73	on	282	-27	on	68	-83	on	225	-50
o	week	400		week	269		week	249		week	291	
.	ends	399	0	ends	300	12	ends	328	32	ends	333	14
o	#	580		#	755		#	809		#	764	
.	on	150	-74	on	176	-77	on	125	-85	On	146	-81
o	week	385		week	338		week	173		week	332	
.	ends	437	14	ends	188	-44	ends	281	62	ends	272	-18
o	#	334		#	105		#	223		#	103	
.	she	290	-13	she	325	210	she	488	119	she	296	187
.	has	316	-5	has	370	252	has	313	40	has	303	194
.	an	153	-54	an	131	25	an	151	-32	an	176	71
o	oth	166		oth	115		oth	149		oth	82	
.	er	86	-48	er	121	5	er	170	14	er	184	124
o	job	497		job	374		job	442		job	256	
o	#	397		#	447		#	601		#	682	
.	she	390	-2	she	232	-48	she	267	-56	she	278	-59
.	is	230	-42	is	188	-58	is	157	-74	is	169	-75
.	a	73	-82	a	80	-82	a	64	-89	a	111	-84
o	sing	356		sing	342		sin	300		sing	280	
.	er	184	-48	er	141	-59	ger	271	-10	er	245	-13
o	#	1022		#	843		#	1040		#	827	
.	on	222	-78	On	118	-86	on	160	-85	On	169	-80
o	sat	372		Sat	250		Sa	284		Sat	226	
.	ur	100	-73	ur	140	-44	tur	210	-26	ur	139	-38

.	day	233	-37	day	156	-38	day	161	-43	day	257	14
.	af	303	-19	af	360	44	af	154	-46	af	279	23
.	ter	195	-48	ter	208	-17	ter	210	-26	ter	187	-17
o	noons	558		noons	286		noons	345		noons	261	
.	she	245	-56	she	253	-12	she	361	5	she	250	-4
o	prac	277		prac	312		prac	203		prac	285	
.	tic	254	-8	tic	201	-36	ti	172	-15	tic	125	-56
.	es	166	-40	es	237	-24	ces	354	74	es	218	-24
.	with	175	-37	with	344	10	with	287	41	with	496	74
.	her	141	-49	her	354	13	her	191	-6	her	315	11
o	band	567		band	383		band	410		band	422	
o	#	375		#	688		#	875		#	734	
.	and	224	-40	and	289	-58	and	146	-83	and	317	-57
.	on	199	-47	on	292	-58	on	374	-57	on	200	-73
o	sat	284		Sat	292		Sat	192		sat	343	
.	ur	162	-43	ur	162	-45	ur	101	-47	ur	136	-60
.	day	277	-2	day	253	-13	day	185	-4	day	212	-38
.	and	157	-45	and	265	-9	(a)			and	304	-11
o	sun	324		Sun	305		[at]	288		Sun	296	
.	day	173	-47	day	292	-4	(a)		(a)	days	392	32
o	nights	657		nights	318		night	544		nights	456	
o	#	279		#	55		#	168		#	79	
.	she	216	-23	she	175	218	she	178	6	she	357	352
o	goes	374		goes	539		goes	269		goes	399	
.	to	149	-60	to	234	-57	to	242	-10	to	256	-36
o	night	326		night	234		(a)	0		#	527	
.	clubs	480	47	clubs	527	125	club	304	(a)	clubs	575	9
.	and	278	-15	and	244	4	and	268	(a)	and	206	-61
o	sings	755		sings	532		sings	587		sings	569	
o	#	549		#	1083		#	876		#	987	
.	she	295	-46	she	305	-72	she	176	-80	she	184	-81
.	has	267	-51	has	493	-54	has	283	-68	has	303	-69
o	no	283		no	227		no	226		no	279	
.	free	303	7	free	234	3	free	279	23	free	255	-9
o	time	837		time	396		time	457		time	392	
o	#	257		#	506		#	663		#	458	
.	but	275	7	but	209	-59	but	122	-82	but	175	-62
.	she	377	47	she	273	-46	she	259	-61	she	178	-61
o	loves	659		loves	552		loves	637		loves	423	
.	her	145	-78	her	214	-61	her	254	-60	her	254	-40
o	life	594		life	474		life	427		life	427	

Gravações do segundo informante comparadas com a gravação do livro didático.

	original			Gravação 1			Gravação 2			Gravação 3		
pés	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%
o	li	257		Li	194		Li	271		Li	161	
.	sa	220	-14	sa	161	-17	sa	145	-46	sa	136	-16
o	par	315		Par	309		Par	199		Par	309	
.	sons	493	57	son	241	-22	son	291	46	son	275	-11
.	is	378	20	is	365	18	is	278	40	is	183	-41
o	thir	210		thir	163		thir	246		thir	216	
.	ty	139	-34	ty	109	-33	ty	171	-30	ty	109	-50
.	two	318	51	two	265	63	two	584	137	two	256	19
o	years	398		years	342		years	345		years	335	
.	old	379	-5	old	369	8	old	291	-16	#	237	-29
.	and	347	-13	and	203	-41	and	177	-49	and	244	-27
o	lives	375		lives	340		li	457		li	310	
.	in	105	-72	in	160	-53	in	119	-74	in	171	-45
.	man	258	-31	Man	150	-56	Man	145	-68	Man	114	-63
o	hat	220		hat	184		hat	247		hat	206	
.	tan	266	21	tan	250	36	tan	382	55	tan	249	21
o	#	866		#	825		#	906		#	627	
.	from	310	-64	from	211	-74	from	268	-70	from	208	-67
o	mon	304		Mon	190		Mon	204		Mon	243	
.	day	241	-21	day	163	-14	day	170	-17	day	179	-26
.	to	156	-49	to	141	-26	to	215	5	to	130	-47
o	fri	452		Fri	311		Fri	380		Fri	338	
.	day	413	-9	day	105	-66	day	254	-33	day	169	-50
.	she	210	-54	she	120	-61	she	517	36	she	138	-59
o	works	475		works	500		works	374		works	384	
.	at	107	-77	at	210	-58	at	182	-51	at	107	-72
.	a	172	-64	the	243	-51	the	143	-62	the	69	-82
o	book	161		book	173		book	247		book	200	
.	store	491	205	store	390	125	store	328	33	store	260	30
.	in	141	-12	in	209	21	in	240	-3	in	135	-33
.	new	118	-27	New	101	-42	New	156	-37	New	98	-51
o	york	446		York	499		York	573		York	481	
o	#	736		#	412		#	638		#	584	
.	some	345	-53	some	384	-7	some	288	-55	some	303	-48
o	times	361		times	497		time	477		times	559	
.	she	159	-56	she	359	-28	she	187	-61	she	312	-44
o	stays	605		stays	525		stays	437		stay	348	

.	at	102	-83	at	220	-58	at	192	-56	at	259	-26
o	work	441		work	450		work	380		work	438	
.	un	227	-49	un	317	-30	un	248	-35	un	220	-50
.	til	277	22	til	247	-22	til	193	-22	til	218	-1
o	ten	522		ten	286		ten	333		ten	386	
o	thir	309		thir	237		thir	445		thir	294	
.	ty	169	-45	(a)		(a)	ty	252	-43	ty	88	-70
.	at	216	-30	at	225	-5	at	335	-25	at	272	-7
o	night	457		night	435		night	459		night	425	
o	#	579		#	426		#	572		#	518	
.	but	221	-62	but	212	-50	but	178	-69	but	252	-51
o	li	268		Li	219		Li	216		Li	152	
.	sa	251	-6	sa	205	-6	sa	165	-24	sa	158	4
o	does	328		does	143		does	662		doe	233	
.	not	182	-45	not	222	55	not	229	-65	sn't	193	-17
.	re	158	-52	re	160	12	re	126	-81	re	141	-39
o	lax	468		lax	302		lax	379		lax	389	
.	on	128	-73	on	178	-41	on	327	-14	on	132	-66
o	week	400		week	329		week	309		week	425	
.	ends	399	0	ends	358	9	ends	545	76	ends	396	-7
o	#	580		#	579		#	433		#	452	
.	on	150	-74	on	155	-73	on	195	-55	on	89	-80
o	week	385		week	376		week	331		week	356	
.	ends	437	14	ends	262	-30	ends	210	-37	ends	207	-42
o	#	334		#	224		(a)			#	49	
.	she	290	-13	she	152	-32	she	413	(a)	she	195	298
.	has	316	-5	has	212	-5	has	551	(a)	has	192	292
.	an	153	-54	an	93	-58	an	261	(a)	an	155	216
o	oth	166		oth	156		oth	118		oth	130	
.	er	86	-48	er	140	-10	er	164	39	er	148	14
o	job	497		job	243		job	290		job	411	
o	#	397		#	334		#	612		#	354	
.	she	390	-2	she	138	-59	she	278	-55	she	195	-45
.	is	230	-42	is	147	-56	is	125	-80	is	76	-79
.	a	73	-82	a	77	-77	a	137	-78	a	54	-85
o	sing	356		sin	340		sin	489		sin	294	
.	er	184	-48	ger	203	-40	ger	273	-44	ger	192	-35
o	#	1022		#	1015		#	821		#	1096	
.	on	222	-78	on	148	-85	on	206	-75	on	94	-91
o	sat	372		Sat	381		sat	371		sat	311	
.	ur	100	-73	ur	57	-85	ur	234	-37	ur	149	-52

.	day	233	-37	day	228	-40	day	210	-43	day	159	-49
.	af	303	-19	af	155	-59	af	272	-27	af	235	-24
.	ter	195	-48	ter	173	-55	ter	186	-50	ter	178	-43
o	noons	558		noons	362		noons	348		noons	224	
.	she	245	-56	she	194	-46	she	480	38	she	182	-19
o	prac	277		prac	218		prac	335		prac	282	
.	tic	254	-8	tic	192	-12	tic	236	-30	tic	152	-46
.	es	166	-40	es	164	-25	es	351	5	es	229	-19
.	with	175	-37	with	145	-33	with	181	-46	with	230	-18
.	her	141	-49	her	287	32	her	252	-25	her	267	-5
o	band	567		band	453		band	442		band	410	
o	#	375		#	751		#	557		#	687	
.	and	224	-40	and	163	-78	and	221	-60	and	271	-61
.	on	199	-47	on	109	-85	on	106	-81	on	116	-83
o	sat	284		Sat	310		sat	265		Sa	272	
.	ur	162	-43	ur	138	-55	ur	121	-54	ur	180	-34
.	day	277	-2	day	192	-38	day	86	-68	day	186	-32
.	and	157	-45	and	169	-45	and	179	-32	and	238	-13
o	sun	324		Sun	391		Sun	317		Sun	285	
.	day	173	-47	day	189	-52	day	147	-54	day	165	-42
o	nights	657		nights	459		night	522		nights	434	
o	#	279		#	205		#	391		#	248	
.	she	216	-23	she	243	19	she	303	-23	she	248	0
o	goes	374		goes	270		goes	258		goes	421	
.	to	149	-60	to	176	-35	to	147	-43	to	94	-78
o	night	326		night	303		night	400		night	293	
.	clubs	480	47	clubs	367	21	clubs	490	23	clubs	414	41
.	and	278	-15	and	199	-34	and	285	-29	and	180	-39
o	sings	755		sings	717		sings	712		sings	755	
o	#	549		#	467		#	547		#	457	
.	she	295	-46	she	101	-78	she	316	-42	she	158	-65
.	has	267	-51	has	259	-45	has	321	-41	has	262	-43
o	no	283		no	220		no	257		no	199	
.	free	303	7	free	286	30	free	210	-18	free	203	2
o	time	837		time	464		times	729		time	423	
o	#	257		#	189		#	414		#	485	
.	but	275	7	but	315	67	but	192	-54	but	153	-68
.	she	377	47	she	212	12	she	156	-62	she	186	-62
o	loves	659		loves	475		loves	722		loves	361	
.	her	145	-78	her	182	-62	her	180	-75	her	186	-48
o	life	594		life	418		life	454		life	380	

Gravações do terceiro informante comparadas com a gravação do livro didático.

	original			Gravação 1			Gravação 2			Gravação 3		
pés	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%
o	li	257		Li	261		(a)			Li	221	
.	sa	220	-14	sa	211	-19	(a)		(a)	sa	283	28
o	par	315		Par	376		Par	213		Par	221	
.	sons	493	57	sons	293	-22	sons	428	101	sons	370	67
.	is	378	20	is	243	-35	is	293	38	is	274	24
o	thir	210		thir	351		thir	431		thir	325	
.	ty	139	-34	(a)		(a)	(a)		(a)	(a)		(a)
.	two	318	51	two	401	14	two	388	-10	two	404	24
o	years	398		years	443		years	352		years	421	
.	old	379	-5	old	293	-34	old	398	13	old	396	-6
.	and	347	-13	and	198	-55	#	438	24	and	267	-37
o	lives	375		lives	379		lives	247		lives	401	
.	in	105	-72	in	181	-52	is	169	-32	in	275	-31
.	man	258	-31	Man	158	-58	Man	175	-29	Man	195	-51
o	hat	220		hat	233		hat	256		hat	164	
.	tan	266	21	tan	271	16	tan	326	27	tan	295	80
o	#	866		#	423		#	711		#	467	
.	from	310	-64	from	233	-45	from	387	-46	from	244	-48
o	mon	304		Mon	301		Mon	221		Mon	283	
.	day	241	-21	day	273	-9	day	310	40	day	184	-35
.	to	156	-49	to	359	19	to	113	-49	to	191	-33
o	fri	452		Fri	386		Fri	387		Fri	370	
.	day	413	-9	day	191	-51	day	224	-42	day	217	-41
.	she	210	-54	she	150	-61	she	378	-2	she	223	-40
o	works	475		works	596		works	474		works	433	
.	at	107	-77	at	641	8	at	259	-45	at	203	-53
.	a	172	-64	a	188	-68	a	35	-93	a	48	-89
o	book	161		book	192		book	207		book	270	
.	store	491	205	store	428	123	store	495	139	store	407	51
.	in	141	-12	in	275	43	in	163	-21	in	105	-61
.	new	118	-27	new	199	4	New	99	-52	New	288	7
o	york	446		york	676		York	484		York	411	
o	#	736		(a)			#	578		#	479	
.	some	345	-53	some	174	(a)	some	460	-20	some	252	-47
o	times	361		times	371		times	393		times	346	
.	she	159	-56	she	147	-60	she	225	-43	she	204	-41
o	stays	605		stays	535		stays	494		stays	388	

.	at	102	-83	at	250	-53	at	292	-41	at	200	-48
o	work	441		work	439		work	331		work	424	
.	un	227	-49	un	285	-35	un	192	-42	until	663	56
.	til	277	22	til	540	89	til	272	42	#	278	-58
o	ten	522		ten	764		ten	382		ten	404	
o	thir	309		thir	324		(i)	480		thir	344	
.	ty	169	-45	ty	226	-30	[day]	317	-34	ty	183	-47
.	at	216	-30	at	225	-31	(i)	561	17	at	237	-31
o	night	457		night	488		(a)			night	363	
o	#	579		#	163		#	626		#	70	
.	but	221	-62	but	408	150	but	147	-77	but	242	246
o	li	268		Li	221		Li	247		Li	228	
.	sa	251	-6	sa	165	-25	sa	196	-21	sa	216	-5
o	does	328		does	288		does	389		does	245	
.	not	182	-45	not	250	-13	not	264	-32	not	284	16
.	re	158	-52	re	275	-5	re	143	-63	re	181	-26
o	lax	468		lax	499		lax	354		lax	349	
.	on	128	-73	on	163	-67	on	112	-68	on	215	-38
o	week	400		week	441		week	399		week	324	
.	ends	399	0	ends	331	-25	ends	418	5	ends	326	1
o	#	580		#	596		#	814		#	67	
.	on	150	-74	on	195	-67	(a)		100	on	166	148
o	week	385		week	259		week	306		week	315	
.	ends	437	14	ends	333	29	ends	444	45	ends	181	-43
o	#	334		#	80		#	67		#	26	
.	she	290	-13	she	650	713	she	447	567	she	373	1335
.	has	316	-5	has	384	380	has	365	445	has	331	1173
.	an	153	-54	an	153	91	an	236	252	an	222	754
o	oth	166		oth	147		oth	152		oth	181	
.	er	86	-48	er	145	-1	er	171	13	er	189	4
o	job	497		job	321		job	371		job	251	
o	#	397		#	107		#	724		#	131	
.	she	390	-2	she	171	60	she	212	-71	she	209	60
.	is	230	-42	is	125	17	is	95	-87	is	119	-9
.	a	73	-82	a	109	2	a	79	-89	a	85	-35
o	sing	356		sing	332		sing	421		sing	243	
.	er	184	-48	er	207	-38	er	305	-28	er	300	23
o	#	1022		#	583		#	672		#	609	
.	on	222	-78	on	181	-69	on	418	-38	on	132	-78
o	sat	372		sat	229		sat	298		sat	229	
.	ur	100	-73	ur	165	-28	ur	226	-24	ur	252	10

.	day	233	-37	day	276	21	day	275	-8	day	199	-13
.	af	303	-19	af	204	-11	af	212	-29	af	237	3
.	ter	195	-48	ter	243	6	ter	152	-49	ter	202	-12
o	noons	558		noons	297		noons	281		noon	211	
.	she	245	-56	she	267	-10	she	413	47	she	197	-7
o	prac	277		prac	213		prac	254		prac	168	
.	tic	254	-8	tic	204	-4	tic	254	0	tic	288	71
.	es	166	-40	es	232	9	es	194	-24	es	125	-26
.	with	175	-37	with	217	2	(i)	122	-52	with	347	107
.	her	141	-49	her	389	83	her	336	32	her	403	140
o	band	567		band	411		band	663		band	470	
o	#	375		#	153		#	560		#	498	
.	and	224	-40	and	429	180	and	112	-80	and	227	-54
.	on	199	-47	in	182	19	(a)		-	on	105	-79
o	sat	284		sat	344		sat	350		sat	325	
.	ur	162	-43	ur	211	-39	ur	197	-44	ur	243	-25
.	day	277	-2	day	227	-34	day	223	-36	day	218	-33
.	and	157	-45	and	429	25	and	224	-36	and	224	-31
o	sun	324		Sun	372		Sun	348		Sun	308	
.	day	173	-47	day	223	-40	day	265	-24	day	208	-32
o	nights	657		night	291		nights	335		night	328	
o	#	279		(a)			#	130		#	68	
.	she	216	-23	she	209	(a)	she	478	268	she	244	259
o	goes	374		goes	436		goes	328		goes	413	
.	to	149	-60	to	147	-66	to	186	-43	to	142	-66
o	night	326		night	316		night	322		night	372	
.	clubs	480	47	clubs	555	76	clubs	427	33	clubs	386	4
.	and	278	-15	and	188	-41	and	330	2	and	172	-54
o	sings	755		sings	519		sings	755		sings	625	
o	#	549		#	492		#	719		#	365	
.	she	295	-46	she	209	-58	he	186	-74	she	189	-48
.	has	267	-51	has	288	-41	has	193	-73	has	297	-19
o	no	283		no	196		no	234		no	234	
.	free	303	7	free	264	35	free	270	15	free	242	3
o	time	837		time	410		time	736		time	377	
o	#	257		#	114		#	313		#	83	
.	but	275	7	but	175	54	but	153	-51	but	138	66
.	she	377	47	she	211	85	she	268	-14	she	233	181
o	loves	659		loves	469		loves	688		loves	454	
.	her	145	-78	her	285	-39	her	282	-59	her	226	-50

o	life	594		life	529		life	641		life	476	
---	------	-----	--	------	-----	--	------	-----	--	------	-----	--

Gravações do quarto informante comparadas com a gravação do livro didático.

	original			Gravação 1			Gravação 2			Gravação 3		
pés	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	Sílaba	duração	%
o	li	257		Li	241		Li	133		Li	190	
.	sa	220	-14	sa	170	-29	sa	168	26	sa	218	15
o	par	315		Par	239		Par	305		Par	289	
.	sons	493	57	sons	316	32	son	269	-12	sons	360	25
.	is	378	20	is	260	9	is	197	-35	is	274	-5
o	thir	210		thir	149		thir	179		thir	197	
.	ty	139	-34	ty	101	-32	ty	232	30	ty	177	-10
.	two	318	51	two	295	98	two	291	63	two	289	47
o	years	398		years	581		years	458		years	511	
.	old	379	-5	old	425	-27	old	250	-45	old	368	-28
.	and	347	-13	and	211	-64	and	217	-53	and	239	-53
o	lives	375		lives	377		lives	390		lives	418	
.	in	105	-72	in	91	-76	in	128	-67	in	142	-66
.	man	258	-31	man	224	-41	Man	119	-69	Man	126	-70
o	hat	220		hat	295		hat	285		hat	156	
.	tan	266	21	tan	312	6	tan	206	-28	tan	340	118
o	#	866		#	316		#	199		#	411	
.	from	310	-64	from	318	1	from	755	279	from	388	-6
o	mon	304		Mon	214		Mon	277		Mon	230	
.	day	241	-21	day	205	-4	day	187	-32	day	220	-4
.	to	156	-49	to	181	-15	to	234	-16	to	211	-8
o	fri	452		Fri	373		Fri	384		Fri	399	
.	day	413	-9	day	198	-47	day	220	-43	day	170	-57
.	she	210	-54	she	195	-48	she	249	-35	she	161	-60
o	works	475		works	665		works	369		works	473	
.	at	107	-77	at	302	-55	at	188	-49	at	245	-48
.	a	172	-64	a	120	-82	a	55	-85	a	103	-78

o	book	161		book	169		book	257		book	207	
.	store	491	205	store	506	199	store	306	19	store	409	98
.	in	141	-12	in	146	-14	in	185	-28	in	163	-21
.	new	118	-27	New	159	-6	New	173	-33	New	165	-20
o	york	446		York	545		York	626		York	523	
o	#	736		#	373		#	393		#	406	
.	some	345	-53	Some	350	-6	some	345	-12	some	330	-19
o	times	361		times	448		times	542		times	372	
.	she	159	-56	she	156	-65	she	197	-64	she	388	4
o	stays	605		stays	581		stays	431		stay	356	
.	at	102	-83	at	237	-59	at	244	-43	at	296	-17
o	work	441		work	522		work	385		work	530	
.	un	227	-49	un	159	-70	un	210	-45	un	266	-50
.	til	277	22	til	318	100	til	331	58	til	376	41
o	ten	522		ten	243		ten	248		ten	337	
o	thir	309		thir	217		thir	311		thir	193	
.	ty	169	-45	ty	312	44	ty	177	-43	ty	135	-30
.	at	216	-30	at	149	-31	at	233	-25	at	275	42
o	night	457		night	625		night	612		night	487	
o	#	579		#	260		#	397		#	363	
.	but	221	-62	but	473	82	but	485	22	but	248	-32
o	li	268		Li	406		Li	175		Li	296	
.	sa	251	-6	sa	208	-49	sa	201	15	sa	264	-11
o	does	328		does	219		does	266		does	301	
.	not	182	-45	not	265	21	not	254	-5	not	287	-5
.	re	158	-52	re	156	-29	re	205	-23	re	200	-34
o	lax	468		lax	464		lax	398		lax	427	
.	on	128	-73	on	282	-39	on	205	-48	on	216	-49
o	week	400		week	380		week	334		week	409	
.	ends	399	0	ends	480	26	ends	482	44	ends	413	1
o	#	580		#	353		#	544		#	468	
.	on	150	-74	on	227	-36	on	198	-64	on	105	-78
o	week	385		week	418		week	346		week	445	
.	ends	437	14	ends	415	-1	ends	270	-22	ends	369	-17
o	#	334		(a)			(a)			(a)		
.	she	290	-13	she	292	(a)	she	417	(a)	she	330	(a)
.	has	316	-5	has	422	(a)	has	575	(a)	has	312	(a)
.	an	153	-54	an	149	(a)	an	136	(a)	an	112	(a)
o	oth	166		oth	162		oth	158		oth	197	
.	er	86	-48	er	159	-2	er	189	20	er	161	-18
o	job	497		job	446		job	418		job	473	

o	#	397		#	357		#	556		#	346	
.	she	390	-2	she	331	-7	she	320	-42	she	255	-26
.	is	230	-42	is	224	-37	is	248	-55	is	54	-84
.	a	73	-82	a	172	-52	a	55	-90	a	36	-90
o	sing	356		sing	217		sing	327		sing	291	
.	er	184	-48	er	208	-4	er	211	-35	er	177	-39
o	#	1022		#	441		#	796		#	620	
.	on	222	-78	On	269	-39	on	268	-66	on	174	-72
o	sat	372		Sat	292		sat	413		Sat	214	
.	ur	100	-73	ur	133	-54	ur	219	-47	ur	199	-7
.	day	233	-37	day	182	-38	day	223	-46	day	221	3
.	af	303	-19	af	338	16	af	295	-29	af	283	32
.	ter	195	-48	ter	185	-37	ter	175	-58	ter	260	21
o	noons	558		noons	354		noons	463		noons	359	
.	she	245	-56	she	341	-4	she	412	-11	she	247	-31
o	prac	277		prac	305		prac	318		prac	350	
.	tic	254	-8	tic	263	-14	tic	212	-33	tic	191	-45
.	es	166	-40	es	389	28	es	164	-48	es	230	-34
.	with	175	-37	with	256	-16	with	270	-15	with	183	-48
.	her	141	-49	her	266	-13	her	254	-20	her	264	-25
o	band	567		band	549		band	491		band	538	
o	#	375		#	438		#	426		#	296	
.	and	224	-40	and	503	15	and	215	-50	and	238	-20
.	on	199	-47	on	269	-39	on	276	-35	on	170	-43
o	sat	284		sat	292		sat	248		Sat	205	
.	ur	162	-43	ur	153	-48	ur	121	-51	ur	200	-2
.	day	277	-2	day	214	-27	day	247	0	day	231	13
.	and	157	-45	and	217	-26	and	238	-4	and	256	25
o	sun	324		Sun	197		Sun	282		Sun	341	
.	day	173	-47	day	308	56	day	157	-44	day	202	-41
o	nights	657		nights	630		nights	469		nights	590	
o	#	279		#	260		#	72		#	259	
.	she	216	-23	she	190	-27	she	302	319	she	239	-8
o	goes	374		goes	370		goes	501		goes	411	
.	to	149	-60	to	276	-25	to	188	-62	to	181	-56
o	night	326		night	449		night	329		night	364	
.	clubs	480	47	clubs	539	20	clubs	417	27	clubs	433	19
.	and	278	-15	and	247	-45	and	229	-30	and	160	-56
o	sings	755		sings	662		sings	776		sings	515	
o	#	549		#	383		#	496		#	365	
.	she	295	-46	he	627	64	she	344	-31	she	226	-38

.	has	267	-51	has	513	34	has	365	-26	has	466	28
o	no	283		no	260		no	198		no	152	
.	free	303	7	free	302	16	free	299	51	free	260	71
o	time	837		time	422		time	487		time	348	
o	#	257		#	135		#	412		#	189	
.	but	275	7	but	245	81	but	346	-16	but	216	14
.	she	377	47	she	295	119	she	250	-39	she	306	62
o	loves	659		loves	630		loves	629		loves	496	
.	her	145	-78	her	195	-69	her	245	-61	her	159	-68
o	life	594		life	581		life	509		life	525	

Gravações do quinto informante comparadas com a gravação do livro didático.

	original			Gravação 1			Gravação 2			Gravação 3		
pés	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%	sílaba	duração	%
o	li	257		li	206		li	79		li	179	
.	sa	220	-14	sa	199	-3	sa	177	124	sa	166	-7
o	par	315		par	282		par	260		par	299	
.	sons	493	57	sons	413	46	sons	353	36	sons	422	41
.	is	378	20	is	564	100	is	345	33	is	364	22
o	thir	210		thir	313		thir	326		thir	267	
.	ty	139	-34	ty	246	-21	ty	155	-52	ty	170	-36
.	two	318	51	two	229	-27	two	329	1	two	379	42
o	years	398		years	433		years	315		years	397	
.	old	379	-5	old	454	5	old	333	6	old	343	-14
.	and	347	-13	and	376	-13	and	204	-35	and	345	-13
o	lives	375		lives	374		lives	755		lives	440	
.	in	105	-72	in	130	-65	in	154	-80	in	157	-64
.	man	258	-31	man	160	-57	man	138	-82	man	176	-60
o	hat	220		hat	176		hat	278		hat	242	
.	tan	266	21	tan	324	84	tan	267	-4	tan	206	-15
o	#	866		#	527		#	419		#	493	
.	from	310	-64	from	385	-27	from	477	14	from	336	-32
o	mon	304		mon	222		mon	386		mon	315	
.	day	241	-21	day	179	-19	day	393	2	day	195	-38

.	to	156	-49	to	258	16	to	143	-63	to	155	-51
o	fri	452		fri	369		fri	298		fri	426	
.	day	413	-9	day	233	-37	day	293	-2	day	224	-47
.	she	210	-54	she	351	-5	she	299	0	she	498	17
o	works	475		works	816		works	448		works	468	
.	at	107	-77	at	351	-57	at	266	-41	at	275	-41
.	a	172	-64	a	167	-80	a	94	-79	a	97	-79
o	book	161		book	236		book	215		book	229	
.	store	491	205	store	487	106	store	380	77	store	429	87
.	in	141	-12	in	179	-24	in	388	80	in	242	6
.	new	118	-27	new	237	0	new	140	-35	new	171	-25
o	york	446		york	414		york	452		york	466	
o	#	736		#	372		#	454		#	228	
.	some	345	-53	some	338	-9	some	316	-30	some	296	30
o	times	361		times	606		times	409		times	563	
.	she	159	-56	she	332	-45	she	217	-47	she	310	-45
o	stays	605		stays	532		stays	431		stays	613	
.	at	102	-83	at	353	-34	at	289	-33	at	317	-48
o	work	441		work	648		work	367		work	563	
.	un	227	-49	un	191	-71	un	168	-54	un	243	-57
.	til	277	22	til	257	35	til	251	49	til	291	20
o	ten	522		ten	372		ten	295		ten	346	
o	thir	309		thir	237		thir	308		thir	289	
.	ty	169	-45	ty	167	-30	ty	279	-9	ty	180	-38
.	at	216	-30	at	257	8	at	117	-62	at	282	-2
o	night	457		night	523		night	500		night	440	
o	#	579		#	237		#	316		#	344	
.	but	221	-62	but	245	3	but	406	28	but	214	-38
o	li	268		li	206		li	237		li	238	
.	sa	251	-6	sa	202	-2	sa	175	-26	sa	303	27
o	does	328		don't	615		don't	418		does	193	
.	not	182	-45	#	514	-16	(a)		(a)	not	253	31
.	re	158	-52	re	202	-67	re	214	-49	re	155	-20
o	lax	468		lax	346		lax	529		lax	433	
.	on	128	-73	on	285	-18	on	312	-41	on	278	-36
o	week	400		week	377		week	286		week	317	
.	ends	399	0	ends	353	-6	ends	331	16	ends	469	48
o	#	580		#	583		#	499		#	128	
.	on	150	-74	on	109	-81	on	266	-47	on	257	101
o	week	385		week	333		week	367		week	295	
.	ends	437	14	ends	319	-4	ends	266	-28	ends	325	10

o	#	334		#	113		#	146		#	440	
.	she	290	-13	she	209	85	she	661	353	she	310	-30
.	has	316	-5	[was]	493	336	has	341	134	has	427	-3
.	an	153	-54	an	198	75	an	230	58	an	227	-48
o	oth	166		oth	209		oth	107		oth	177	
.	er	86	-48	er	170	-19	er	134	25	er	119	-33
o	job	497		job	477		job	260		job	284	
o	#	397		#	362		#	269		#	802	
.	she	390	-2	she	248	-31	she	314	17	she	319	-60
.	is	230	-42	is	234	-35	is	396	47	is	282	-65
.	a	73	-82	a	50	-86	a	205	-24	a	101	-87
o	sing	356		sing	328		sing	387		sing	400	
.	er	184	-48	er	172	-48	er	278	-28	er	133	-67
o	#	1022		#	666		#	800		#	411	
.	on	222	-78	on	131	-80	on	319	-60	on	192	-53
o	sat	372		sat	264		sat	449		sat	265	
.	ur	100	-73	ur	168	-36	ur	112	-75	ur	193	-27
.	day	233	-37	days	344	30	day	362	-19	day	177	-33
.	af	303	-19	af	395	50	af	234	-48	af	287	8
.	ter	195	-48	ter	193	-27	ter	207	-54	ter	214	-19
o	noon s	558		noons	287		noons	314		noons	310	
.	she	245	-56	she	287	0	she	374	19	she	378	22
o	prac	277		prac	375		prac	418		prac	231	
.	tic	254	-8	tic	260	-31	tic	311	-26	tic	285	23
.	es	166	-40	es	354	-6	es	132	-68	es	148	-36
.	with	175	-37	with	264	-30	with	255	-39	with	317	37
.	her	141	-49	her	301	-20	her	206	-51	her	202	-13
o	band	567		band	519		band	412		band	413	
o	#	375		#	281		#	217		#	655	
.	and	224	-40	and	566	101	and	151	-30	and	286	-56
.	on	199	-47	on	526	87	on	175	-19	on	317	-52
o	sat	284		sat	425		sat	293		sat	239	
.	ur	162	-43	ur	110	-74	ur	144	-51	ur	230	-4
.	day	277	-2	day	292	-31	day	275	-6	day	267	12
.	and	157	-45	and	241	-43	and	231	-21	and	263	10
o	sun	324		sun	326		sun	206		sun	387	
.	day	173	-47	day	229	-30	day	337	64	day	144	-63
o	nights	657		nights	546		nights	693		nights	487	
o	#	279			168		(a)			#	160	
.	she	216	-23	she	269	60	she	393	(a)	she	266	66
o	goes	374		goes	432		goes	337		goes	386	

.	to	149	-60	to	239	-45	to	212	-37	to	141	-63
o	night	326		night	468		night	293		night	386	
.	clubs	480	47	clubs	454	-3	clubs	368	26	clubs	450	17
.	and	278	-15	and	264	-44	and	106	-64	and	298	-23
o	sings	755		sings	588		sings	817		sings	504	
o	#	549		#	498		#	568		#	445	
.	she	295	-46	she	349	-30	she	402	-29	she	248	-44
.	has	267	-51	has	349	-30	has	262	-54	has	339	-24
o	no	283		no	234		no	175		no	238	
.	free	303	7	free	223	-5	free	256	46	free	278	17
o	time	837		time	333		time	530		time	371	
o	#	257		#	232		#	200		#	192	
.	but	275	7	but	227	-2	but	262	31	but	210	9
.	she	377	47	she	169	-27	she	474	137	she	148	-23
o	loves	659		loves	388		loves	630		loves	361	
.	her	145	-78	her	303	-22	her	262	-58	her	245	-32
o	life	594		life	517		life	643		life	487	