



LUCIMAR CARDOSO DE FREITAS

**O ENSINO DE PRONÚNCIA EM LÍNGUA INGLESA
ATRAVÉS DE CANÇÕES:**

**O NÍVEL SUPRASEGMENTAL E O FENÔMENO DA
JUNÇÃO INTERVOCABULAR**

LAVRAS – MG

2023

LUCIMAR CARDOSO DE FREITAS

**O ENSINO DE PRONÚNCIA EM LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE
CANÇÕES:**

**O NÍVEL SUPRASSEGMENTAL E O FENÔMENO DA JUNÇÃO
INTERVOCABULAR**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras Português- Inglês e suas Literaturas para a obtenção do título de Licenciado.

Prof. Dr. Tufi Neder Neto

Orientador

LAVRAS – MG

2023

LUCIMAR CARDOSO DE FREITAS

**O ENSINO DE PRONÚNCIA EM LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DE
CANÇÕES:**

**O NÍVEL SUPRASSEGMENTAL E O FENÔMENO DA JUNÇÃO
INTERVOCABULAR**

TEACHING OF ENGLISH PRONUNCIATION THROUGH SONGS:

A SUPRASSEGMENTAL LEVEL AND THE LINKING PHENOMENON

Monografia apresentada a Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Letras Português-Inglês e suas Literaturas para a obtenção do título de Licenciado.

APROVADA em

Profa. Dra. Jamila Viegas Rodrigues UFLA

Profa. Dra. Tania Regina de Souza Romero UFLA

Prof. Dr. Tufi Neder Neto

Orientador

LAVRAS – MG

2023

Às minhas irmãs Clarice e Helena, e ao meu irmão Rodrigo, pelo apoio e carinho durante minha jornada na graduação.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof^o Dr^o Tufi Neder Neto por ter aceitado conduzir meu trabalho e por ter sido paciente em meus momentos de dificuldade. Obrigado por ter me apresentado o fascinante mundo da Fonética Inglesa.

Aos meus amigos de sala e de vida, Hellen, Pedro e Victória pelo acolhimento e pelos muitos trabalhos feitos juntos.

Aos meus amigos de alojamento estudantil (Brejão), Willon, Adauto, Paulo, João Pedro e Gabriel pelo companheirismo, pelo sentimento de pertencimento e de segunda família.

RESUMO

Este trabalho propõe a concepção e execução de uma sequência didática que aborda o uso de canções para o ensino de pronúncia da língua inglesa. Essa proposição configurou-se como metodologia a partir do aporte teórico dos cinco passos pedagógicos que contêm a estrutura comunicativa para o ensino de pronúncia de Celce-Murcia *et al* (2010) e os conceitos de fala conectada, especificamente da junção intervocabular. Traz também a utilização de canções como elemento estratégico de motivação, cujo potencial fomenta o ensino da língua inglesa. E por fim, trata também das dificuldades específicas encontradas pelos aprendizes brasileiros quando de suas incursões pela área de pronúncia da língua inglesa. Os resultados pretendidos em nosso trabalho com a sequência didática foram: conscientizar os alunos sobre a existência do aspecto fonológico específico (atenção), especificamente nos fenômenos de fala conectada e de junção intervocabular, experimentar a discriminação auditiva e evoluir para uma prática de produção oral mais livre.

Palavras-chave: pronúncia; canção; junção intervocabular.

ABSTRACT

This paper proposes the conception and execution of a didactic sequence that addresses the use of songs for learning English pronunciation. This proposition took as methodology the theoretical support the five pedagogical steps that contain the communicative structure for teaching pronunciation by Celce-Murcia *et al* (2010) and deals with the concept of connected speech, specifically linking. It also brings the use of songs as a strategic element of motivation, whose potential encourages the teaching of the English language. And finally, it also deals with the specific difficulties encountered by Brazilian learners when they explore the area of English pronunciation. The intended results in our work with the didactic sequence are present here: to make students aware of the existence of the specific phonological aspect (attention), specifically about connected speech and linking phenomena's, to experience auditory discrimination and evolve to a free oral production practice.

Keywords: pronunciation; songs, linking

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1 Os aspectos segmentais e suprasegmentais na Língua Inglesa e as dificuldades específicas dos aprendizes brasileiros.	10
2.1.1 Nível suprasegmental	12
2.2 A estrutura comunicativa para o ensino de pronúncia (5 passos de Celce-Murcia et al)	12
2.3 A canção como estratégia de motivação no ensino da pronúncia.	14
2.4 O fenômeno da fala conectada e a <i>junção intervocabular</i>	16
3 METODOLOGIA	19
4. Produção da SD	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	27
Apêndice.....	30

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a utilização de uma língua global se justifica na medida em que a adoção dessa *língua franca*¹ possibilita o fomento das relações intercomunicacionais entre diferentes países. Essa assertiva se consolida, na medida em que se percebe a realidade de uso da língua inglesa: o inglês é falado em situações em que as combinações de participantes variam amplamente, incluindo falantes de primeira língua de diferentes variações. (JENKINS et al, 2017).

Tendo em vista que existem variedades de “inglês” que sofrem influência das línguas dos países em que foram implantados, (MACKENZIE, 2013) ou de países em que o inglês é estudado como língua estrangeira, se faz necessário uma expressão comunicativa inteligível. Daí surge a indispensabilidade de um olhar atento às habilidades orais, com enfoque especial na pronúncia, que se configura como elemento fundamental na inteligibilidade da língua inglesa.

Trazendo essa perspectiva de oralidade inteligível para o contexto da educação pública, percebem-se poucas sugestões preconizadas pelos documentos de parametrização, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, (2017) que em seu eixo *Oralidade* indica as práticas presenciais de linguagem oral através de itens como pronúncia, entonação e ritmo, considerados como aspectos relevantes nessa interação.

Esse quadro de insuficiência de ensino de oralidade em língua inglesa, especificamente no aspecto da pronúncia (BAUER; ALVES, 2011), pode ser um dos fatores que expliquem a desmotivação e algumas deficiências no aprendizado. Contudo, essa realidade pode ser transformada a partir da utilização do gênero oral canção. A música tem feito parte da vida do homem desde tempos imemoriais, sendo utilizada nos mais variados campos de sua vida, seja para fins de lazer, religiosos, satisfação pessoal ou profissional (GOBBI, 2001). Da mesma autora temos os seguintes dizeres: destacamos o universalismo da música, o que nos faz pensar também no valor atemporal de muitas delas. Assim, temas universais como o amor, a guerra, a liberdade, o preconceito, entre outros tantos, podem tornar uma música eterna. Além

¹ Em anos recentes o conceito *lingua franca* tem se configurado como o modo de se referir à comunicação em inglês entre falantes com diferentes primeiras línguas (maternas). (CRYSTAL 2003)

do que existe o lado prático da música para os professores de línguas. Algumas canções são textos curtos e autônomos. Ora, se a música é algo tão ligado à essência humana, por que não associamos seu uso em um contexto educacional ao aprendizado de línguas?

Levando-se em consideração os fatores supracitados a respeito do tratamento que a oralidade em língua inglesa deve receber em sala de aula, nos contextos de comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno, assinalamos também a necessidade de apresentar do ponto de vista fonético-fonológico, as dificuldades específicas vivenciadas pelos alunos em suas interações linguísticas. Em seu processo de aprendizagem de um novo idioma, os alunos têm a tendência de transferir os padrões de sua língua materna para a língua alvo (BAUER; ALVES 2011), daí a necessidade de se apresentar essas problemáticas, uma vez que passam despercebidas pelos alunos.

E por fim, diante dos desafios e deficiências a serem superados no ensino do inglês na educação pública e privada, em que não é dispensado um enfoque especial na pronúncia, e no intuito de contribuir para dar um lugar mais significativo para a sua prática nas aulas de Língua Inglesa (LI, daqui em diante), o presente trabalho tem como proposta o desenvolvimento de uma sequência didática que contribua com o ensino de pronúncia de LI por meio do uso da canção, tendo em vista que o status do inglês como língua franca exige de seus usuários uma pronúncia adequada nos contextos comunicacionais.

O desdobramento da sequência didática se dará a partir dos aportes teóricos de Dolz e Schneuwly (2004), do suporte pedagógico e metodológico dos cinco passos que englobam o contexto comunicativo do ensino da pronúncia, propostos por Celce-Murcia *et al.* (1996; 2010) e dos trabalhos de pesquisa acerca das dificuldades linguísticas de aspecto fonológico, vivenciadas pelos alunos brasileiros.

Em termos de organização, este texto apresenta, no Capítulo 2, o referencial teórico em que abordaremos os aspectos prosódicos da língua inglesa, tanto no nível segmental como no nível suprasegmental. Trataremos ainda da estrutura comunicativa para o ensino de pronúncia, discutiremos a música como instrumento motivador e de estratégia do aprendizado de língua inglesa e sua implicação com a pronúncia, e por fim, discutiremos a respeito dos fenômenos da fala conectada, especificamente da junção intervocabular.

Esse recorte nos fornecerá subsídios para, no capítulo 3, apresentarmos nossa metodologia, a qual traz em sua referência, uma leva de atividades expressas em uma sequência didática, e também para discutirmos as implicações pedagógicas obtidas desse gênero.

No capítulo 4, tecemos as considerações finais, fazendo uma reflexão sobre a eficácia de se utilizar o gênero canção no ensino de pronúncia da língua inglesa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo tem seu embasamento teórico expresso em três seções, apresentadas a seguir.

Na primeira seção, trataremos dos conceitos dos níveis segmental e suprasegmental e também serão apresentadas algumas dificuldades específicas no âmbito da pronúncia, enfrentadas pelos aprendizes brasileiros de Inglês, principalmente devido à influência da língua materna.

Posteriormente, em uma segunda seção, daremos seguimento às questões de ensino, expressas nos 5 passos metodológicos de Celce-Murcia, em uma estrutura comunicativa para o ensino de pronúncia nas aulas de língua inglesa. Seguidamente, na terceira seção, traremos uma reflexão sobre a música como elemento de input autêntico de interação nas aulas de língua inglesa. E por fim, na quarta seção, iremos tecer considerações a respeito do conceito de fala conectada e do fenômeno da junção intervocabular.

2.1 Os aspectos segmentais e suprasegmentais na Língua Inglesa e as dificuldades específicas dos aprendizes brasileiros.

Esta seção tem como foco a discussão das dificuldades encontradas pelos aprendizes brasileiros em suas incursões pelos domínios da aprendizagem de línguas, tanto no nível segmental como no suprasegmental. Os estudos nas áreas de Fonética e Fonologia (CRISTÓFARO SILVA, 2001) nos levam ao entendimento de que as línguas possuem de modo particular, em seu inventário de sons, características intrínsecas que podem se identificar ou não com outras línguas.

A esse respeito, CELCE-MURCIA *et al* salientam que

um dos aspectos característicos do sistema de sons de qualquer língua é seu inventário de sons – que é a combinação particular de consoantes e vogais que compõe esse inventário. De fato, todas as línguas são um tanto distintas em seu inventário de vogais e consoantes, e também no modo como esses componentes se combinam para formar palavras e enunciados.

(CELCE-MURCIA *et al*, 1996, p. 35)

Essas características acima supracitadas são pertencentes ao nível segmental, que os linguistas relacionam ao inventário de vogais e consoantes e que nesse nível apresentam suas regras de articulação, suas ocorrências nos enunciados etc.

Contudo, neste trabalho, vamos dar enfoque ao nível suprasegmental, que nos dizeres de (CELCE-MURCIA et al, 1996), são “aqueles fenômenos que se estendem ao longo de mais de um som segmental.” As autoras os exemplificam como acentuação de palavras, acentuação de sentenças e ritmos ao longo dessas sentenças, além de ajustes na fala conectada. Dentre os autores que discutem esse assunto, trazemos aqui Low (2015) que conceitua a fala conectada como “a mais comum ocorrência de produção de fala onde as palavras ocorrem como parte de um longo enunciado.” Os aspectos fonológicos do nível suprasegmental serão o mote para a realização de nossa sequência didática, doravante SD.

Consideramos pertinente mencionar que a natureza das dificuldades dos aprendizes da LI está intrinsecamente relacionada à dificuldade de percepção dos aspectos fonológicos dessa língua-alvo. Os aprendizes de língua inglesa falantes do Português Brasileiro dão conta da dificuldade desse aprendizado quando percebem que, ao interagir com o idioma estrangeiro, encontram aspectos fonológicos distintos. Como eles não conseguem discernir as diferenças do sistema fonológico da LP e da LI e, conseqüentemente, produzi-las, torna-se necessária atuação do professor na tarefa de conscientizá-los nessa tarefa.

As dificuldades dos aprendizes da LI são expressas através de transferências, as quais podem ser *fonético-fonológicas* e *grafo-fônico-fonológicas*. Zimmer, Silveira e Alves (2009) discorrem a esse respeito, afirmando que as transferências fonético-fonológicas são aquelas que ocorrem durante a produção oral da LI, enquanto que as transferências grafo-fônico-fonológicas são aquelas que ocorrem durante a leitura oral na língua estrangeira, mas que também pode ocorrer durante a produção da fala.

Aprofundando o tratamento dessa questão, Zimmer, Silveira e Alves (2009), explicitam que na transferência *fonético-fonológica* a diferença dos sistemas de som da língua estrangeira leva o aprendiz a transferir em termos de percepção e de produção, os padrões de sua língua materna, por exemplo, em *hot dog*, *cat/catch*; já a transferência *grafo-fônico-fonológica* ocorre devido à forma grafada, que induz o aprendiz a produzir a palavra a partir dos padrões de correspondência entre grafema e fonema da língua materna. Ex: *can/cam*.

Essas dificuldades enfrentadas pelos aprendizes brasileiros ao perceber e/ou produzir os aspectos fonológicos da língua inglesa já foram documentadas na literatura da área. Bauer e Alves (2011) nos apresentam os principais processos de transferência fonético-fonológica e grafo-fônico-fonológica, a serem explicitados a seguir.

2.1.1 Nível suprasegmental

A proposta de nosso trabalho se debruça especificamente no nível suprasegmental, daí surge a necessidade de uma descrição das dificuldades nesse dado nível:

Nível suprasegmental a) Formação de epêntese inter-consonantal na realização do sufixo ‘-ed’, [id] ou [Ed] ao invés de [d] ou [t], exemplo: lived [liv] ao invés de [lɪvd]; b) Apagamento de sílaba final, por exemplo, dizer “tax” ao invés de “taxi” ou a não pronúncia do “es” final de “exercises”; c) Pronúncia fragmentada (não ocorrência de junção intervocabular): Ocorre nas interações nas quais o aprendiz fala como se estivesse lendo palavra por palavra em voz alta; d) Relação grafema x fonema (aplicação das regras da L1 na L2).

Após explicitar e exemplificar as dificuldades apresentadas pelos aprendizes brasileiros, nos níveis segmental e suprasegmental, convém lembrar que essas dificuldades passam despercebidas pelos alunos, necessitando do suporte do professor. Nosso trabalho adotará os cinco passos configurados como estrutura comunicativa com os aportes pedagógicos de Celce-Murcia et al (2010). O uso desses passos se justifica na medida em que promove a conscientização dos aprendizes e o uso progressivo dos itens fonológicos em estudo.

2.2 A estrutura comunicativa para o ensino de pronúncia (5 passos de Celce-Murcia et al)

Partindo-se do pressuposto de que um dos princípios de ensino comunicativo da língua (CELCE-MURCIA 2001; NUNAN 1999; RICHARDS e RODGERS 2001) se concentra na afirmação de que “a língua é mais bem compreendida com uma estrutura extensa de comunicação”, trazemos aqui a estrutura comunicativa para o ensino de pronúncia idealizado por Celce-Murcia et al, que fornecerá subsídios para a sequência didática por nós idealizada.

Adotamos essa estrutura comunicativa em nosso trabalho porque ela evidencia a necessidade de conscientizar o aprendiz sobre o ponto fonológico em questão (atenção), tendo em vista que esse aspecto pode passar despercebido pelo aluno.

- *Descrição e análise:* Nessa fase é proposto aos aprendizes que se atentem aos aspectos de pronúncia, concentrados em suas particularidades articulatórias. Aqui cabe também ao professor pontuar como esses aspectos se comportam dentro do discurso em língua inglesa.

- *Discriminação auditiva:* aqui temos a assertiva popular que se ocupa em dizer que “a capacidade que um aprendiz tem de produzir um som em língua estrangeira, depende de como ele percebe esse som”, sendo legitimada com a afirmação de que a prática da compreensão

auditiva pode melhorar a produção dos sons na língua alvo (ESCUADERO, 2007). O propósito dessa fase é apresentar o ponto fonológico na forma oral aos aprendizes nesse processo de compreensão auditiva uma vez que os sons da língua-alvo podem não constar do inventário fonológico de sua língua materna. Podemos citar como exemplo, em uma lição que aborde a fala conectada, a requisição ao aluno que identifique na letra de uma canção, os aspectos que evidenciem a conexão vogal-vogal/vogal-consoante/consoante-consoante.

- *Prática controlada*: nessa prática os aprendizes são incitados a executar atividades controladas, em que a produção é limitada a alguns aspectos sonoros. A definição de prática controlada diz respeito à ação do professor em monitorar as produções, que em geral se limitam à repetição (*drilling*) e dar retorno a essas atividades.

- *Prática guiada*: essa prática é mais livre que a etapa anterior, e também é conhecida como semi-controlada ou estruturada, em que os aprendizes se focam na forma, expressando sentido pela adição específica de informação, sejam ideias próprias ou detalhes pessoais a fim de atingir a fluência e a acurácia (precisão). Algumas atividades que ilustram essa adição podem ser expressas na forma de exercícios de preenchimento de lacunas em diálogos sugeridos pelo professor.

- *Prática comunicativa*: Nessa fase os aprendizes são encorajados a utilizar seus recursos fonológicos em um contexto real de comunicação, em trocas genuínas de informação. É necessário que a tarefa de pronúncia seja aberta, que requeira negociação de sentido, e bem delineada no sentido de garantir que os aspectos fonológicos em estudo sejam usados pelos aprendizes, em apontar os recursos que vão em direção a essa pronúncia precisa.

Consideramos pertinente explicitar que os cinco passos supracitados, utilizados de forma sistematizada partindo de atividades mais controladas e progredindo para um contexto mais comunicativo (no nosso caso, aplicados em nossa proposta de SD), podem propiciar, no decorrer do processo, uma evolução gradual na utilização dos aspectos fonético-fonológicos do aprendiz. Optamos por trabalhar aspectos suprasegmentais e consideramos que o gênero canção seja adequado para esse caso, na medida em que ajuda a desenvolver a consciência sobre a necessidade de realizar a junção intervocabular na produção da fala, em um contexto mais real e comunicativo. Essas características da canção serão demonstradas na seção a seguir.

2.3 A canção como estratégia de motivação no ensino da pronúncia.

Levando-se em conta que o gênero oral canção tem potencial para fomentar o ensino-aprendizagem da língua inglesa, discutiremos aqui alguns aspectos que o enquadram como instrumento motivador e elemento de estratégia de ensino de pronúncia nessa tarefa.

Uma vez lançado o propósito de uso da canção no ensino de língua, há que se dar atenção especial ao conceito de motivação. Revisitando a literatura, encontramos o conceito de motivação em seu estado primário, etimológico, expresso nos dizeres de Dörnyei e Ushioda (2001), os quais afirmam que a palavra motivação deriva do verbo latino *movere* significando ‘mover’. É o que move as pessoas a fazer as escolhas, a engajar nas ações, a dispensar esforços e persistir neles.

Reportando o sentido da palavra “motivação” ao contexto do aprendizado de línguas, temos a assertiva de Gardner (1985), que afirma que

O termo motivação tem características muito distintas e uma conexão clara com o processo de aprendizagem de línguas. A motivação no presente contexto se refere à combinação dos esforços mais o desejo de alcançar a meta de aprendizado de língua mais atitudes favoráveis em direção a esse aprendizado da língua. Isto é, a motivação para aprender uma segunda língua é vista como referente da dimensão em que o indivíduo trabalha ou se esforça para aprender a língua por causa do desejo de fazê-lo e a satisfação experienciada nesta atividade. Tradução minha

Ressalta-se aqui a importância de contextos de ensino/aprendizagem de línguas que favoreçam o aprendizado do aluno, na medida em que se reconhece que o aprendiz brasileiro carece de contextos autênticos de comunicação. Consideramos aqui a autenticidade comunicativa do gênero canção, uma vez que não foi idealizado originalmente para o ensino de língua inglesa. Essa assertiva coincide com a afirmativa de Bauer e Alves (2011) que consideram “acreditar na importância do ensino de pronúncia de caráter contextualizado, para que, dessa maneira, o aluno atribua importância ao que está sendo proposto, além de conseguir relacionar o conteúdo com sua vivência”.

Apresentando uma abordagem aproximada à de Bauer e Alves, Gobbi (2001) sinaliza a aplicabilidade desses elementos motivadores na canção, aqui descrita pela autora com o termo equivalente *música*, trazendo suas características, tais como:

sua autenticidade, o clima de motivação e interação que a mesma desencadeia e a parte significativa que ocupa em nossas vidas. Ouvir música e explorá-la

através de atividades musicais é, sem dúvida, uma estratégia eficaz na aprendizagem de língua inglesa. (GOBBI, 2001, p. 24)

Em consonância com a autora supracitada, Asmaradhani et al (2018, p. 79), afirmam que “as canções podem ser muito úteis como insumo compreensível aos estudantes porque os capacita a entender melhor a língua e adquirir novas regras, bem como os motiva e os faz sentir mais relaxados.”

Após apresentarmos a relevância da canção como instrumento motivador do aprendizado de língua inglesa, consideramos pertinente discutir também ainda nesta seção, as implicações ocorridas a partir do uso da canção como elemento de estratégia de aprendizado de línguas, especificamente no aperfeiçoamento da pronúncia.

Nesse viés, Asmaradhani et al (2018, p. 77), afirmam que “o processo de corrigir a pronúncia utilizando canções pode se tornar uma experiência muito estimulante porque as canções podem fornecer uma atmosfera apropriada tanto para o professor quanto para os estudantes.”

A assertiva dos autores supracitados corrobora com as visões de Pawlak e Szyszka, que afirmam que uma

aplicação apropriada de estratégias de aprendizado de pronúncia pode potencialmente, não somente promover a consciência e o aprendizado de aspectos de pronúncia, mas também auxiliar a aplicação desses aspectos em diferentes tipos de tarefas, ambos mais controlados e mais comunicativos. (PAWLAK; SZYSZKA, 2018, p. 296) Tradução minha

Como se pode depreender da exposição teórica dos autores supracitados, o uso da canção como elemento de estratégia de ensino de pronúncia pode ser motivante ao aprendiz, além de ser um gênero autêntico que pode ser inserido em uma abordagem ancorada nos preceitos dos cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia.

Tendo sido uma vez a canção caracterizada como estratégia de motivação do ensino de pronúncia e como gênero escolhido para compor nossa SD, passaremos para a próxima seção, na qual serão discutidos os conteúdos fonológicos, expressos nos conceitos de fala conectada e de junção intervocabular.

2.4 O fenômeno da fala conectada e a *junção intervocabular*

É sabido que o ser humano é dotado de competência linguística, e que utiliza essa habilidade para refletir conscientemente sobre aspectos estruturais da cadeia sonora de sua língua (ALVES, 2009). A partir dessa reflexão o indivíduo se dá conta de que através de inferências, pode manipular as unidades sonoras constituintes do inventário linguístico de seu idioma materno. A todo esse processo de reconhecimento, reflexão e manipulação da cadeia sonora da língua damos o nome de consciência fonológica (ALVES, 2009).

Toda essa distinção e manipulação dos sons constituintes das palavras incidem em um fenômeno fonológico conhecido como fala conectada, o qual garante um discurso fluente em língua inglesa. Alameen discorre a esse respeito, afirmando que

Os processos de fala conectada (PFC) são aspectos suprasegmentais de pronúncia que têm significância. Eles se referem aos processos fonológicos que constituem as cadeias contínuas da língua falada, como junção intervocabular, formas fracas, elisões, assimilação e contração. Por causa desses processos, as palavras faladas isoladamente são um pouco diferentes daquelas faladas em um contexto. PFC podem mudar, apagar, ou adicionar sons às palavras (ex: *aren't* ao invés de *are not*), deixar seus sons relativamente intactos, ou resultar em mudanças drásticas às palavras conectadas (ex: *wouldjouao* invés de *would you*). (ALAMEEN, 2014, p. 02) Tradução minha

Nesse processo de manipulação da cadeia sonora de sua língua materna, o aprendiz não encontra empecilhos mais sérios. Entretanto, quando se dispõe a aprender uma nova língua, se depara com um inventário de sons distinto do seu, e as dificuldades são evidenciadas nos níveis segmental e suprasegmental.

Nesta perspectiva, Celce-Murcia, Brinton e Goodwin atestam que

nos níveis suprasegmentais e da fala conectada, entretanto, os equívocos são aptos a ter uma natureza mais séria. Os aprendizes que usam modelos de ritmos incorretos ou que não fazem a conexão das palavras se sentem frustrados frente aos falantes nativos ouvintes; e mais seriamente se esses aprendizes usam contornos de entonação impróprios, eles podem ser percebidos como bruscos, ou mesmo rudes; e se os modelos de acentuação e ritmo não forem próximos dos de um nativo, os falantes que os produzem não serão entendidos em sua totalidade. (1996, p. 131) Tradução minha

Essa afirmação reforça a escolha da junção intervocabular em nossa SD, dada a sua importância na inteligibilidade do aprendiz.

Tendo sido uma vez apresentado o conceito de fala conectada, trabalharemos aqui com o que (CELCE-MURCIA *et al* 1996, p. 157) consideram como *ajustes na fala conectada*, ou

seja, as mudanças na pronúncia que ocorrem dentro e entre as palavras devido à justaposição com os sons vizinhos. As autoras ainda afirmam que a principal função de muitos desses ajustes é promover a regularidade do ritmo da língua inglesa.

Cabe ressaltar que embora os processos fonológicos citados acima tenham sua importância na fala conectada, uma descrição detalhada de cada um deles fugiria ao escopo de nosso trabalho.

Em nosso trabalho daremos ênfase ao fenômeno da junção intervocabular, destacado aqui como processo fonológico de ajuste na fala conectada, justificado no conceito de Alameen (2007), e que será utilizado como instrumento de estudo de nossa SD.

Segundo (ALAMEEN 2007), a junção intervocabular pode se referir aos fenômenos da fala conectada em geral porque todos eles fazem ligação de palavras formando unidades maiores do que palavras isoladas onde os limites parecem desaparecer. Reforçando essa ideia, Alameen (2007, p. 07) salienta que a junção intervocabular “é o processo que ocorre aos sons das extremidades das palavras em um dado grupo quando duas palavras são unidas pela conexão do último som de uma palavra ao primeiro som da palavra seguinte.” (Tradução minha).

Abaixo são enumerados os cinco contextos em que a junção intervocabular ocorre com regularidade (CELCE-MURCIA, BRINTON e GOODWIN, 1996):

1. inserção de um glide, que ocorre comumente quando uma palavra ou sílaba termina em uma vogal tensa ou ditongo e a próxima palavra ou sílaba começa com uma vogal:

/j/ glides	/w/ glides
/ij/ + V: be _j able,	/uw/ + V: blue _w ink,
/ej/ + V: say _j it,	/ow/ + V: no _w art
/aj/ + V: my _j own,	/aw/ + V: how _w is
/ɔj/ + V: toy _j airplane	

2. Nos casos em que uma palavra ou sílaba termina em uma única consoante e é seguida de uma palavra ou sílaba iniciada por uma vogal, a consoante é frequentemente produzida intervocalicamente como se ela pertencesse a ambas as sílabas.

Ex: give_{in}, dog_{eat}

3. Nos casos em que uma palavra ou sílaba termina em um encontro consonantal e é seguida por uma palavra ou sílaba iniciada com uma vogal, a consoante final do encontro é frequentemente pronunciada como parte da sílaba seguinte. Esse fenômeno é conhecido como “*ressilabificação*”.

Ex: left_out, drift_away, find_out etc.

4. Nos casos em que duas consoantes idênticas se reúnem como resultado da justaposição de duas palavras ocorre a articulação alongada da consoante.

Ex: can_name, good_day,

5. Nos casos em que uma consoante plosiva é seguida de outra plosiva ou por uma africada, a primeira plosiva não é liberada, o que facilita a junção intervocabular:

Ex: let_down, pet_cat, black_board, good_jury

A partir dos estudos revisados na literatura, em que abordamos temas como as dificuldades dos aprendizes brasileiros na língua inglesa, os cinco passos pedagógicos/metodológicos para o ensino de pronúncia de Celce-Murcia e o uso de canções no ensino, apresentamos agora a seção de Metodologia, a qual descreve a produção de nossa sequência didática.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho consiste na produção de uma sequência didática, a qual está concentrada nos aportes teóricos de Dolz e Schneuwly (2004), de Zimmer, Silveira e Alves (2009) para a área das dificuldades dos aprendizes brasileiros com a pronúncia de Língua Inglesa e de Celce-Murcia *et al.* (1996; 2010), que apresenta uma estrutura comunicativa que contém a descrição dos passos pedagógicos para o ensino de pronúncia da língua inglesa.

Em termos práticos, essa sequência didática foi dividida em cinco tópicos, em que cada um deles reportava a um dos passos metodológicos preconizados por Celce-Murcia *et al.* O uso de canções em nossa sequência didática foi essencial na medida em que percebemos que a música é familiar a um número considerável de pessoas, especialmente os jovens que têm hoje em dia facilidade de acesso a esse gênero oral. Consideramos também que a escolha das 2 canções foi apropriada, tendo em vista que são de artistas atuais e do gosto dos jovens, e devido à quantidade prodigiosa de ocorrência de junção intervocabular.

Destacamos que o objetivo pontual dessa produção é trazer em evidência os aspectos da pronúncia da língua inglesa quando submetida aos ajustes do fenômeno da junção intervocabular, expressos em suas especificidades fonético-fonológicas por meio do gênero oral canção. Pretendemos que os aprendizes desenvolvam a capacidade de discernir e diferenciar os sons da língua inglesa, quando esses forem submetidos aos processos de fala conectada. Muitas vezes esses ajustes de junção intervocabular utilizados por nativos da língua, ou mesmo por não-nativos fluentes, ao serem experienciados pelos aprendizes, podem trazer ao discurso a sensação de que o falante está produzindo uma “fala muito rápida”, prejudicando o entendimento, o que justifica a necessidade de ser estudado por eles.

4. Produção da SD

Apresentamos aqui a nossa SD, a qual pretende sinalizar que os processos de ensino de expressão oral e escrita em língua estrangeira podem ser satisfeitos na medida em que se percebe a possibilidade, segundo Dolz e Schneuwly, de se

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

Discorrendo sobre a temática da SD, Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) a conceituam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nossa SD adota o gênero canção como o eixo motivador das atividades propostas. Ela será composta de 6 atividades, as quais serão detalhadas a seguir.

Sequência Didática para o Ensino de Pronúncia por meio de canções

PÚBLICO-ALVO: Ensino Médio

1ª etapa: Apresentação da situação: Inicialmente o professor apresenta aos alunos o gênero oral Canção, descrevendo suas particularidades tais como o registro utilizado pelo autor e a presença de rimas, versos com métrica entre outros. Em seguida, expõe possibilidades de aprendizado de língua inglesa com esse gênero no nível fonético-fonológico, assim como enfatiza o objetivo de comunicar sua mensagem, presente em toda canção. Finalmente, apresenta as duas canções selecionadas. Seria interessante disponibilizar aos alunos, cópias com a letra das canções.

Canção 1: A new day has come

Canção 2: Empire State of Mind

2ª etapa: Produção inicial: série de atividades que vislumbrem a percepção auditiva dos aprendizes. Nessa etapa são levados em consideração os cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia.

Atividade 1 –

Essa atividade contempla o primeiro passo pedagógico de Celce-Murcia que é baseado na *Descrição e análise:*

Inicialmente neste tópico o professor pode demonstrar (pontuar) aos alunos, por meio de uma visão geral, como os aspectos da junção intervocabular ocorrem no discurso da canção. Ele pode utilizar, por exemplo, alguns verbos frasais encontrados nas canções (e outros acrescentados, por exemplo, *find out, get down, turn off, get along etc*), ativando sua consciência sobre sua existência. E conseqüentemente ilustrando com esses exemplos como a escolha de certos aspectos de pronúncia pode dinamizar e trazer fluidez ao discurso.

Nesse intento o professor disponibiliza folhas de exercícios com alguns dos padrões mais usuais de junção intervocabular.

FOLHA-TAREFA

Junção intervocabular com verbos frasais

Regra 1: A primeira palavra termina em encontro consonantal e a segunda inicia com uma vogal resultando na “ressilabificação”.

Regra 2: A primeira palavra termina em consoante simples e a próxima se inicia com uma vogal.

a) Leia as palavras em voz alta repetidamente após o professor e preste atenção na ocorrência da junção intervocabular.

Duas consoantes + vogal

Consoante simples + vogal

Hol/d_on

made_of

come downf_and

make_it through

brin/g_up

come_across

coun/t_on

get_along

fin/d_out

give_in

b) Pense em verbos frasais semelhantes aos do exercício anterior e que forneçam exemplos de junção intervocabular que se encaixem nas regras explicitadas. Pratique com um colega e preste atenção à junção.

Atividade 2 –

Essa atividade buscar preencher os requisitos da *Discriminação auditiva*:

Nessa fase, os aprendizes são encorajados a “treinar” seus ouvidos para os fenômenos relacionados à junção, os quais eles podem não perceber claramente durante sua exposição à canção. É sugerido que se ouça a canção mais de uma vez, tendo em vista que o aprendiz pode não perceber de imediato alguns sons da língua-alvo, os quais não são familiares, que não são constituintes de sua língua materna.

FOLHA-TAREFA

Ouçam as canções e identifiquem em suas letras aspectos que evidenciem a junção intervocabular, em suas conexões vogal-vogal/vogal-consoante/consoante-consoante.

Anotem as ocorrências encontradas e decidam em qual regra de junção intervocabular elas se encaixam.

É requisitado aos alunos que identifiquem, na letra das canções, os aspectos que evidenciem a conexão (junção) vogal-vogal/vogal-consoante/consoante-consoante, comparando o que lêem na letra com o que ouvem. Consideramos aqui o valor pedagógico dessa atividade de percepção, na medida em que possibilita aos alunos, ainda que na forma de exercícios mecânicos, uma precisão nos aspectos de produção fonética futura.

Atividade 3 –

Esta atividade tem como alvo os preceitos da *Prática controlada*:

Aqui serão realizadas em pares atividades de prática de pronúncia controlada, enfatizando-se a repetição dos versos das canções onde ocorrem os aspectos de junção intervocabular.

Nessa fase, os alunos serão encorajados à leitura em voz alta dos versos das canções, com a atenção sendo direcionada para a produção precisa dos aspectos da junção intervocabular, no nível suprasegmental, visando sua assimilação à fala do aprendiz. Esta etapa evidencia a necessidade de se atentar às dificuldades expressas na fala fragmentada por parte do aprendiz.

Convém explicitar aqui a combinação dos sons, levando-se em conta a posição que determinado fonema se encontra na palavra, assumindo aspectos fonéticos distintos. Pretende-se que o aprendiz note, por exemplo, os cinco contextos (já explicitados anteriormente em nosso

referencial teórico), em que a junção intervocabular ocorre e também a produção de tepe [r] no contexto intervocálico.

FOLHA-TAREFA

Leia repetidamente, com o auxílio do professor, os versos das canções abaixo para um colega de classe e peça que identifique os aspectos de junção intervocabular. Prestem atenção em como os fonemas se comportam ao serem combinados nas frases. Siga o primeiro exemplo.

Canção 1: A new day has come

Holdon anddon't shed a tear (C-V)(C-C)

Consoante final única e palavra seguinte se inicial com vogal.

I knew I'd makeit² through (C-V)

And the world thoughtI haditall (C-V)

ButI was waiting for you (C-V)

I see a lightin the sky (C-V)

Letit shatter the walls for a new sun...(C-V)

Let the rain come downn^rand wash away my tears *r intrusive*

Letit fill my soul anddrown my fears (C-V) (C-C)

Where there was painnow there's joy (C-C)

Canção 2: Empire State of Mind

Grew up in a town thatis famous as a place of movie scenes (C-V)

Noiseeis always loud, there are sirens all around and the streets are mean (C-V)

If I can makeeit here, I can makeitanywhere, that's what they say (C-V)

² Aqui se diz que o processo de junção intervocabular se configura como C-V (consoante-vogal) devido ao fato da letra “e” da palavra “make” não ser pronunciada, dando lugar à letra “k” (consoante).

Seeing my facein lights or my name in marquees founddown on Broadway (C-V) (C-C)

Even if itain't all it seems, I gota pocketful of dreams (C-V)

Concrete jungle where dreams are madeof (C-V)

Thesestreets will make you feel brand new (C-C)

Atividade 4 –

Essa atividade está relacionada com os aspectos da *Prática guiada*:

Aqui o foco é sobre a fluência e a precisão.

Tendo em vista que a Prática guiada condiciona o aprendiz a uma liberdade apenas relativa, o professor pode sugerir ao aluno a inserção de vocábulos alternativos na letra das canções, as quais apresentam o fenômeno da junção intervocabular.

FOLHA-TAREFA

Com base nas regras da junção intervocabular aprendidas, e na audição das canções, preencha as lacunas com as respectivas junções. Pratique em voz alta as frases completas com seu colega de classe.

a) I knew I'd _____ through. b) _____ was waiting for you.

c) _____ fill my soul _____ my fears.

d) If I can _____ here, I can _____, that's what they say

e) Concrete jungle where dreams are _____.

Pense em verbos que terminados em consoantes e vogais possam resultar em registro de junção intervocabular.

You can always _____ on me.

Please, _____ out of the room.

And my heart will _____ on.

_____ it down.

What kind of love _____ it?

_____ are you?

Atividade 5 –

Essa atividade está identificada com a *Prática comunicativa*:

O aprendiz se depara com tarefas que demandem o uso de estruturas aprendidas anteriormente em uma troca genuína de informação. Aqui o professor pode sugerir a produção de formas-alvo, de modo mais livre.

‘Os itens alvos são utilizados em atividades em que o aprendiz é instigado a expor seu ponto de vista a respeito de diferentes questões que o incitem a utilizar o item-alvo’.

Desse modo, ele estará adquirindo controle sobre os aspectos fonológicos da língua-alvo, e desenvolvendo habilidades que evidenciem os aspectos-alvos da junção intervocabular.

FOLHA-TAREFA

Pesquise e traga para o próximo encontro canções nas quais você tenha refletido e encontrado aspectos suprasegmentais de junção intervocabular.

Compartilhe suas impressões com seu colega de classe, fazendo uso de junções intervocabulares em sua fala.

3ª etapa: Produção final

Consideramos que, após essa leva de atividades, o aprendiz já tenha se apossado do conhecimento linguístico a respeito da junção intervocabular, e que possa trazer à tona esse comportamento aprendido de forma empírica, em condições comunicativas reais.

A fim de cristalizar e consolidar esse conhecimento, o professor pode sugerir aos alunos que em posse de canções escolhidas, gravem áudios cantando e compartilhem seu desempenho em grupos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as atividades de nossa SD atendem aos princípios básicos do referencial teórico aqui apresentado. Utilizamos os cinco passos pedagógicos de Celce-Murcia et al (1996; 2010), os quais partem da conscientização dos alunos sobre a existência de um aspecto fonológico específico (atenção), passam pela discriminação auditiva (percepção) e evoluem para uma prática de produção oral progressivamente mais livre (comunicação/interação). Tratamos de um dos principais aspectos que causam dificuldade aos aprendizes brasileiros, a fala fragmentada, e construímos atividades para a prática da junção intervocabular. Destacamos aqui que não se faz necessário seguir todos os passos em todas as atividades nem seguir sempre a mesma ordem, tendo em vista que esse processo pode ser cansativo e menos produtivo para os alunos.

Em nossa primeira atividade ancorada no primeiro passo *Descrição e análise* foi explicitada a importância da atuação do professor como mediador na tarefa de conscientizar os aprendizes de como aspectos de pronúncia se comportam dentro de determinados discursos. Na segunda atividade, debruçada na premissa da *Discriminação auditiva*, foi trabalhada a questão da atenção concentrada por parte dos aprendizes, com a audição das canções repetidas vezes, o que propiciou a exposição direcionada ao fenômeno da junção intervocabular.

Na atividade de *Prática controlada* o objetivo é a repetição do item fonológico para facilitar sua automatização futura. Essa atividade intervém sobre uma dificuldade no discurso do aprendiz, representada na fala fragmentada. Essa modalidade de fala é típica de aprendizes em estágios iniciais de alfabetização na LM e é caracterizada pela leitura de textos palavra por palavra, sem produzir junções entre elas. Consideramos que o trabalho em pares para a identificação dos aspectos da junção intervocabular nas canções, sob a supervisão do professor, é fundamental na medida em que direciona para uma produção mais precisa de tais aspectos.

Na atividade em que consta a *Prática guiada*, os alunos foram incitados a agir com um pouco mais de autonomia ao retomar os aspectos de junção intervocabular presentes nas canções. Essa retomada se configurou no preenchimento de lacunas, tanto sobre as canções como de elementos extras que foram disponibilizados. Consideramos que essas atividades colaboraram para o aumento da fluência e da acurácia dos aprendizes.

No tópico denominado *Prática comunicativa* foi requisitado aos alunos uma tarefa que exigisse deles o uso dos aspectos fonológicos aprendidos. Acreditamos que dessa forma os aprendizes foram instigados a desenvolver de forma precisa as estratégias necessárias, ao procurarem canções que contivessem os aspectos de junção intervocabular.

Finalmente, este trabalho veio propor a utilização de canções como elemento motivador e elemento de estratégia de ensino de pronúncia, trabalhando dentro de um contexto progressivamente comunicativo a abordagem engendrada por Celce-Murcia et al (1996). Esperamos ter dado nossa contribuição, mesmo que limitada, ao conjunto de propostas orientadas para a melhoria da aprendizagem da Língua Inglesa como um todo, dada a importância da pronúncia para a interação dos usuários do idioma.

REFERÊNCIAS

- ALAMEEN, Ghinwa, "**The effectiveness of linking instruction on NNS speech perception and production**" (2014). *Graduate Theses and Dissertations*. 14004.
<https://lib.dr.iastate.edu/etd/14004>
- ALAMEEN, Ghinwa, "**The use of linking by native and non-native speakers of American English**" (2007). *Retrospective Theses and Dissertations*.15028
<https://lib.dr.iastate.edu/rtd/15028>
- ASMARADHANI, Ahmad Idris et al. **Fixing students' pronunciation using songs**. Journal of Languages and Language Teaching, vol. 6 n° 2 November 2018.
- BAUER, Daniela de Almeida. ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 287-314, ju./dez. 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Componente curricular língua estrangeira moderna. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- BZUNECK; José Aloyseo, GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini **Aprendizagem escolar em contextos competitivos**. Em Evely Boruchovitch & José Aloyseo Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: contextos psicológicos e contexto social na escola* (pp. 251-277). Petrópolis, RJ: Vozes. (2004).
- CELCE-MURCIA. Marianne. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Marianne Celce-Murcia, Donna Mary Brinton, Janet Muriel Goodwin. 14ª edição. Cambridge University Press, 1996.
- CELCE-MURCIA, Marianne; GRINER, Barry **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- DION, Celine **A New Day Has Come**. Disponível em:
<https://www.azlyrics.com/lyrics/celinedion/anedayhascome.html> Acesso em: 16/03/2022.

Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org. Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra ... [et AL.]. – 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. 288 p.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís **Fonética e Fonologia do Português**. São Paulo: Contexto, 2001.

CRYSTAL David (2003). **English as a global language**. (2nd ed. First ed., 1997), Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, David **A dictionary of Linguistics and Phonetics**. 6 ed. London: Blackwell Publishers, 2008.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, S.P.: mercado de letras, 2004.

DÖRNYEI, Zoltán **Teaching and Researching Motivation**. Harlow, England: Pearson Education Limited. (2001).

GARDNER, Robert Charles **Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold. (1985).

GOBBI, Denise **A música enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2001.

JENKINS, Jennifer, BAKER, Will, & DEWEY, Martin (Eds.). (2017). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca** (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173>

KEYS, Alicia **Empire State of Mind**. em: <https://www.azlyrics.com/lyrics/jayz/empirestateofmind.html> Acesso em: 16/03/2022.

LOW, E-Ling. **Pronunciation for English as an International Language**. From research to practice. First publish by Routledge 2015.

MACKENZIE, Ian **English, as a Lingua Franca: Theorizing and teaching English** (1st ed.). Routledge. (2013). <https://doi.org/10.4324/9781315890081>

MARCUSCHI, Luís Antônio **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & Ensino*, 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MURPHEY, Tim. **Music and song: teacher's resource series edited by Alan Maley**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

OAKHILL, Jane, KYLE, Fiona (2000). **The relation between phonological awareness and working memory**. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 152-164.

PAWLAK, Miroslav, SZYSZKA, Magdalena **Researching pronunciation learning strategies: An overview and a critical look**. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 8, n. ° 2, p. 293-323, 2018.

PEREIRA, Jéssica Boron. **Uma reflexão sobre aspectos suprasegmentais no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira: a fala conectada**. 2014. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology: A Practical Course**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

RUUD, Even **Música e Saúde**. São Paulo: Summus, 1991.

SANTOS, Guilherme Elias **O ensino-aprendizagem de pronúncia de língua inglesa por meio de músicas**. 2016. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

ZIMMER, Márcia Cristina; SILVEIRA, Rosane; ALVES, Ubiratã Kickhöfel **Pronunciation instruction for Brazilians: bringing theory and practice together**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

ZIMMERMAN, Nilsa. **A música através dos tempos**. São Paulo: Paulinas, 1996.

APÊNDICE

“A New Day Has Come”

(Céline Dion)

A new day has come

A new day has come

I was waiting for so long

For a miracle to come

Everyone told me to be strong

Hold on and don't shed a tear

Through the darkness and good times

I knew I'd make it through

And the world thought I had it all

But I was waiting for you

Hush, love

I see a light in the sky

Oh, it's almost blinding me

I can't believe

I've been touched by an angel with love

Let the rain come down and wash away my tears

Let it fill my soul and drown my fears

Let it shatter the walls for a new sun...

A new day has... come

Where it was dark now there's light

Where there was pain now there's joy

Where there was weakness, I found my strength

All in the eyes of a boy

Hush, love

I see a light in the sky

Oh, it's almost blinding me

I can't believe

I've been touched by an angel with love

Let the rain come down and wash away my tears

Let it fill my soul and drown my fears

Let it shatter the walls for a new sun...

A new day has...

Let the rain come down and wash away my tears

Let it fill my soul and drown my fears

Let it shatter the walls for a new sun...

A new day has... come

Ohhh, a light

Hush, now

I see a light in your eyes

All in the eyes of the boy

I can't believe

I've been touched by an angel with love

I can't believe

I've been touched by an angel with love

Hush, now

A new day

Hush, now

A new day

Compositores: Aldo Nova Caporuscio / Stephan Moccio

Letra de A New Day Has Come © Bmg Platinum Songs Us, Bmg Platinum Songs, Bmg Gold Songs, Sing Little Penguin, Viral Records, Songs Of Universal Inc., Aldo Nova, Inc., Aldo Nova Inc.

“Empire State of Mind”

(Alicia Keys)

Ooh, New York

Ooh, New York

Grew up in a town that is famous as a place of movie scenes

Noise is always loud, there are sirens all around and the streets are mean

If I can make it here, I can make it anywhere, that's what they say

Seeing my face in lights or my name in marquees found down on Broadway

Even if it ain't all it seems, I got a pocketful of dreams

Baby I'm from New York

Concrete jungle where dreams are made of

There's nothing you can't do

Now you're in New York

These streets will make you feel brand new

Big lights will inspire you

Hear it for New York, New York, New York

On the avenue, there ain't never a curfew, ladies work so hard

Such a melting pot, on the corner selling rock, preachers pray to God

Hail a gypsy cab, takes me down from Harlem to the Brooklyn Bridge

Someone sleeps tonight with a hunger far more than an empty fridge

I'm a make it by any means, I got a pocketful of dreams

Baby I'm from New York

Concrete jungle where dreams are made of

There's nothing you can't do

Now you're in New York

These streets will make you feel brand new

Big lights will inspire you

Hear it for New York, New York, New York

One hand in the air for the big city

Street lights, big dreams, all looking pretty

No place in the world that can compare

Put your lighters in the air, everybody say

Yeah! Yeah! Yeah! Yeah!

In New York

Concrete jungle where dreams are made of

There's nothing you can't do

Now you're in New York

These streets will make you feel brand new

Big lights will inspire you

Hear it for New York

Compositores: Alexander William Shuckburgh / Alicia J Augello-Cook / Shawn C Carter /
Angela Hunte / Bert Keyes / Sylvia Robinson / Janette Sewell

Letra de Empire State Of Mind © Kobalt Music Publishing Ltd., Sony/ATV Music Publishing
LLC, Universal Music Publishing Group.