

LINGUÍSTICA SEM FRONTEIRAS: APLICANDO ACHADOS DA CIÊNCIA DA LINGUAGEM NO ENSINO DE INGLÊS PARA CANDIDATOS AO PROGRAMA CsF

Paulo Roberto de Souza Ramos (UFRPE)

E-mail: pauloroberto.souzaramos@gmail.com

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados da utilização de achados da Linguística, em particular do universo da Fonética e da Fonologia, da Sintaxe e da Morfologia para intervenções nas dificuldades apresentadas por alunos inscritos no programa Inglês sem Fronteira (IsF) da CAPES, em sua modalidade presencial. A partir de situações encontradas no contexto de sala de aula de inglês como língua estrangeira (ILE) dentro do IsF e, somando-se a isso, o que já se espera de falantes do português brasileiro aprendendo o idioma em questão, foram montadas estratégias de explicitação dos pressupostos utilizados pelos alunos ao ‘usar’ a língua inglesa para fala e escrita e como esses pressupostos entram em conflito - ou não - com o sistema do inglês. Os exemplos encontrados foram coletados por meio de anotações *ad hoc* durante as aulas ou, quando era necessário (e com permissão dos envolvidos), por meio de gravações quando se tratava de pontos relacionados à pronúncia. Alguns exemplos apresentados também foram retirados das produções escritas dos alunos por meio tradicional ou digital (via Plataforma Edmodo -- www.edmodo.com). Após as referidas intervenções, observou-se por parte dos alunos, em sua maioria, de cursos do chamado *núcleo duro* -- engenharias, biológicas, sistema de informações, etc. -- uma certa otimização na autonomia do aprendiz no que tange os desvios incorridos durante o processo de aprendizagem. Às vezes, isso ficava evidente através da utilização instrumental da consciência (ou ‘ciência’) linguística outorgada pelo professor durante as explicitações do que está por trás dos chamados ‘erros’. As respostas em seu sentido mais psicológico não foram iguais para todos os alunos, naturalmente. Numa perspectiva clássica de linguística aplicada ou, mais objetivamente, de aplicação da linguística para resolução e intervenção em problemas práticos e concretos de sala de aula, objetivou-se aqui utilizar conhecimentos prévios sobre aprendizes brasileiros de inglês como L2 na preparação das atividades e nas explicações sobre desvios da forma padrão do inglês almejado pelos estudantes.

Antes de apresentar quais achados foram usados nas chamadas intervenções que foram feitas durante as aulas e a subsequente análise das amostras selecionadas, é pertinente começar com um pequeno histórico do programa Inglês sem Fronteiras para fins de contextualização.

1. Um Inglês sem Fronteiras

Instituído pela portaria Nº 1.466 de dezembro de 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) tem por objetivo atender as demandas de outro programa – o Ciência

sem Fronteiras – no que tange a competência linguística em língua inglesa de seus candidatos. O IsF busca oferecer suporte na aprendizagem do inglês ao oportunizar aos interessados, neste caso, estudantes universitários de graduação e pós-graduação, meios de estudar o idioma e também fazer testes de nivelamento como o TOEFL (Teste de Inglês como Língua Estrangeira). O Programa pode ser entendido melhor se o dividirmos em módulos que buscam a concretização dos objetivos gerais e específicos do IsF. Num primeiro momento, tem-se um módulo de aprendizagem a distância conhecido como My English Online (MEO), que tem cinco (05) níveis; depois dele, tem-se um módulo dito de diagnóstico do nível de proficiência do aluno no idioma inglês. O último módulo é o do ensino presencial e sobre esse nível que se referem os comentários e dados destacados no presente trabalho.

Em sua modalidade presencial, o IsF oferece cursos com carga horária que varia de 45h a 60h com foco no inglês acadêmico necessário para o sucesso dos candidatos durante o intercâmbio em universidades estrangeiras que usem a língua inglesa como meio de ensino e aprendizagem. No caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o seu Núcleo de Línguas se credenciou no ano de 2013 para ofertar esses cursos presenciais nas três unidades da instituição nas cidades de Recife (Sede), Serra Talhada (UAST) e em Garanhuns (UAG). Atualmente, cada unidade conta com um bolsista que, no caso da UFRPE, é um docente efetivo da Universidade e divide seu tempo entre as atividades internas e externas da mesma e as demandas do IsF, que incluem aplicação periódica do já referido TOEFL em cada uma das cidades já citadas. Os cursos dos quais foram extraídos os exemplos aqui trabalhados e onde ocorreram as intervenções é o da cidade de Serra Talhada, no interior do estado de Pernambuco, no coração do Sertão do Pajeú. As turmas eram já de início de tamanho reduzido e como alguns dos selecionados não compareceram desde as primeiras aulas elas permaneceram pequenas, para vantagem dos alunos que frequentaram os cursos regularmente. O tamanho das turmas foi um dos fatores que facilitou o foco nas necessidades gerais de aprendizes quem querem precisa participar de um programa como o CsF, assim como também permitiu um trabalho mais particularizado nas dificuldades de cada aluno.

2. Questões de pronúncia e aspectos fonético-fonológicos

Professores de inglês, por conta da experiência em sala de aula, já adentram aquele espaço cientes de que seus alunos incorrerão em certos desvios de pronúncia por serem iniciantes e todos falarem a mesma língua. As realizações de que são capazes são muito influenciadas pelo molde fonético do português brasileiro que usam diariamente. Para um falante que tem em seu repertório um ‘r’ retroflexo, como é o caso de pessoas de São Paulo, espera-se uma facilidade maior na assimilação desse som em inglês, posto que ele já existe no seu repertório fonético em um modalidade alofônica. Já no caso de falantes da região nordeste, em que a retroflexa não é comum, haverá por certo que acontecer um trabalho em nível de fonética articulatória para que se consiga, pelo menos, uma aproximação do fone em língua inglesa. Nesta parte do artigo, não proponho que as colocações aqui feitas sejam encaradas como fórmulas prontas para aplicação, mas sim como sugestões de abordagem que se baseiam em observações feitas

ao longo dos anos e muitas das quais são respaldadas por pesquisa empírica executada por diversos pesquisadores em linguagem e ensino de língua inglesa como Jenkins (2001), Ramos (2003) e Celce Murcia (2010). Os pontos que seguem foram inspirados livremente nos apresentados pelo Professor Tran Thi Lan, da Hanoi University of Foreign Studies, que faz uma lista para ser levada em consideração ao se ensinar inglês para alunos, no caso dele, vietnamitas. Um primeiro ponto para esses aprendizes que parece fundamental, apesar de básico, é ter em mente que em inglês escrita e pronúncia são duas coisas distintas. Como no caso do IsF, se trata de um público composto por alunos universitários, e por conta disso, muito ligado a forma escrita das palavras, o professor poderia principiar esse trabalho sobre a distinção entre letra e som com o alfabeto inglês, pois esse trabalho inicial com a pronúncia das 26 letras do alfabeto poderá servir de ponte para que o professor introduza a questão da já mencionada distinção letra/som. Por exemplo, letras como, I, E, D, H, L, R, W, X, Y, são os ‘usual suspects’, pois os brasileiros levam o seu repertório de pronúncia que contrasta com o sistema fônico inglês. Em <I> e <E> →/ai/ e /i:/ temos a pronúncia da letra <I> em português que se confunde com a da letra <E> em inglês. Já a letra <H> em inglês pode ser silenciosa ou uma ser realizada como um fricativa glotal; está última se confunde com a pronúncia do <R> em variedades como a falada em Pernambuco. É importante dizer também que pode haver variação de pronúncia para não se passar a impressão para o aprendiz de que a língua que ele está aprendendo é algo estritamente homogênea, mas não se deve dar muito destaque a questões de variação neste momento, pois o objetivo é fazer com que o estudante adquira uma pronúncia aproximada da forma tida como padrão, uma vez que é ela que será cobrada e usada nos testes de proficiência para comprovação de competência linguística no idioma inglês. O <R> é uma questão importante de se tratar, pois no português brasileiro, o arquifonema assume uma variedade de formas alofônicas que são características de grupos e regiões do país. O foco inicial precisa ser como se dá a pronúncia dessa letra e como se realiza o som dessa letra em palavras. Se usarmos o chamado ‘Americano Geral’ (AG, do inglês ‘General American’) e o Inglês Britânico Sulista Padrão (IBSP, de Londres e região ao longo do Estuário do Tâmis) diria-se que temos a pronúncia como uma aproximante central retroflexa, conhecida muito vulgarmente como o ‘r’ caipira; como uma vibrante simples, como a pronúncia padrão da palavra ‘caro’; e como uma vibrante múltipla como em ‘carro’. No caso destas duas últimas quando ocupam posição de ataque silábico ou em posição em meio de palavra. A pronúncia retroflexa pode ocorrer em todas as posições de uma palavra, enquanto que em posição de coda silábica no IBSP ocorre um apagamento do som consonantal com conseqüente alongamento da vogal precedente. Para a letra <W>, tem-se uma equivalência fonética com a vogal /u/ em português. <I> e <Y>, enquanto realizações fonéticas são iguais como nas palavras ‘sappy’ e ‘sick’. Naturalmente, não se pode esperar que após a apresentação dessas distinções e explicações por parte do professor, os alunos internalizem tudo e passem a usar esse conhecimento de maneira produtiva. O importante é chamar a atenção dos estudantes para a diferença entre o que acontece em português e é natural para os falantes nativos dessa língua e aquilo que acontece em inglês (e é onde todos os aprendizes querem chegar!), onde há sons que não ocorrem normalmente em português

ou que simplesmente não existem nesse sistema fonológico. Costumo dizer quanto à pronúncia de alguns sons da língua inglesa que, se relaxarem na pronúncia, se ela sair natural como se estivessem falando algo em português aqui no Brasil, no mais das vezes estarão se afastando do alvo que é o inglês padrão e se aproximando do sistema dominante neles, que é o do português.

Desde a primeira turma do curso de inglês presencial dentro do Programa Inglês sem Fronteiras, já nas primeiras aulas, após atividade de base comunicativa envolvendo o alfabeto inglês, faço um trabalho de apresentação do alfabeto fonêmico do inglês. Não poderia ser diferente, pois se em português padrão há uma certa regularidade entre letra e som, o mesmo não pode ser dito do inglês. Saber como ler sons é uma ferramenta que pode dar autonomia ao aprendiz na hora de buscar auxílio em dicionários e nas anotações que fazem em sala de aula ou em preparação para essas aulas. A apresentação do alfabeto fonêmico pode ocorrer, se simplificada, em uma aula regular de 1h e 30min, pois há equivalência entre muitos dos sons vocálicos no nível segmental e muito se aproveita dos sons consonantais, excetuando-se aqueles representados na escrita pelas letras ‘th’, que não fazem parte do repertório do português brasileiro padrão. A ideia aqui não é apresentar um repertório exaustivo do que um professor deve trabalhar para cobrir, digamos, preventivamente as necessidades dos aprendizes em sala de aula, mas apresentar uma lista com as ocorrências mais frequentes e as intervenções feitas e que constituem uma sugestão de trabalho com aqueles aspectos mais passíveis de serem reproduzidos quando e se aprendidos pelos estudantes. Por conta disso, acrescentarei mais um aspecto que é produtivo na relação som e significado na língua inglesa, que é a questão da atribuição de acento nas palavras e frases.

Quem está aprendendo o inglês deve estar ciente de que nesse idioma a variação de posição do acento em uma palavra pode mudar sua categoria gramatical, como em ‘record’, que pode ser um verbo → reCORD, ou pode ser um substantivo → REcord. Por outro lado, também será necessário mencionar que há palavras em inglês nas quais a variação de posição do acento não implica na alteração de classe gramatical, como em ‘address’, que pode ter acento tanto na primeira sílaba ou quanto na segunda, dependendo da variedade em questão. Para finalizar essa pequena exposição sobre intervenções na e sobre a pronúncia de quem está aprendendo inglês, há que se deixar claro que na fala, as palavras que os aprendizes pensam, por conta da escrita, estar encadeadas umas após as outras, ocorrem em ‘chunks’ sonoros; muitas delas se emendam umas nas outras como se fossem uma coisa só. Exemplos comuns disso é a forma interrogativa de terceira pessoa do presente indicativo para verbos de ação: “Does he go there very often?”. Ao invés de ouvir um does+he como /d^s/+/hi:/, tem-se a contração sonora [d^zi]. Alertar o aprendiz para fenômenos como esse almeja a diminuição de choques com a realidade do inglês em uso em situações comunicativas fora das aulas de língua e aquilo que se usa dentro da sala de inglês como língua estrangeira. Por parte do professor, é importante que não enseje ensinar exaustivamente pontos como o relativo à atribuição de acento e sua implicação semântica. Isso pode

gerar frustração tanto para quem ensina quanto para quem está aprendendo. O foco deve ser na explicitação de um fenômeno que é produtivo e que deverá ser aprendido pelo aluno com o passar do tempo, mas que em um primeiro momento basta que ele ou ela saiba da existência de tal fenômeno para diminuir sua ansiedade quando encontrá-lo nas interações com outros falantes ou no contato com o inglês nas diversas meios de comunicação.

3. Questões sintáticas e morfológicas na Produção Escrita

Na produção escrita, a maior dificuldade apresentada pelos alunos está no nível sintático, seguido de perto por questões de vocabulário. Vejamos a seguir uma amostra retirada de uma tarefa postada na Plataforma Edmodo:

Amostra 1: “Last week, I and my family eat fish way Cristã culture! On friday I and my girlfriend, both was celebration two months of dating! On santuday, I was to farm help my father. On sunday I watched films and tv series.”

Neste exemplo retirado de um comentário postado na plataforma de aprendizagem, temos um enunciado que apresenta a influências da L1 do aluno, mas cuja comunicabilidade parece imperar. Como o aprendiz oscila ora em usar a forma básica do verbo quando deveria usar sua forma conjugada no passado (‘eat’ por ‘ate’) com formas como ‘watched’, temos que esse indivíduo está ciente da necessidade de usar formas que expressem o passado na estrutura. Há exemplos de tradução incorreta do português para o inglês como no emprego de ‘was’ por ‘went’; ambos os verbos têm no português ‘fui’ uma possível tradução. O estudante não se pergunta qual ‘fui’ a palavra ‘was’ representa, o que é esperado de aprendizes de nível básico, que tendem a simplificar regras ou generalizá-las. De resto, a estrutura sintática está relativamente boa para uma produzida por alguém com pouco contato com o inglês e que iniciou recentemente a produzir textos nessa língua.

Já na amostra 2, temos um caso mais severo de transferência de regras da L1 do aluno para a L2: “I stayed with fear of be not car to home! So, came to home!”

No enunciado acima, o aluno usou o vocabulário que tinha ou um dicionário para apressadamente responder um comentário do professor e o resultado foi uma forma calcada em termos sintáticos no português com os itens lexicais do inglês. Há a tradução palavra por palavra de ‘fiquei com medo’ para o inglês, que aponta que esse aprendiz ainda não havia encontrado o equivalente padrão em inglês, ‘I was afraid...’. O seu ‘so, came to home’, também é sua tentativa de dizer o que julga ser o equivalente em inglês de ‘Então, vim prá casa.’ Muitas são as formas de se trabalhar com correção de erros em sala de aula. Uns preferem formas mais veladas que levem o aluno pouco a pouco a se dar conta de que o que produziu não é a forma adequada. Outras preferem apontar o erro e explicar o por quê ele não funciona como o aluno queria. Há, como outras situações em que se está lidando com indivíduos, que se ter cuidado nessas intervenções e saber que tipo de aprendiz você tem diante de si. Métodos mais sutis funcionam com pessoas que prestam atenção a detalhes e pegam a dica pelo contexto.

Há outras pessoas que se focam no fim almejado de falar/escrever em inglês e no afã de comunicarem uma ideia; no entanto, estas podem elaborar enunciados que fogem e muito da forma padrão. Para elas, a solução parece ser o professor dar um ‘Pare! Olhe! Escute!’ e apresentar o que foi produzido e a razão pela qual aquela realização não atinge o objetivo que seu criador almejava. De modo geral, a Linguística Gerativa e suas derivações nos ofertaram o conhecimento de que as formas de superfície são manifestações de uma estrutura gramatical subjacente. Para aprendizes de nível inicial que aprendem uma segunda língua, a estrutura subjacente que usam para gerar formas de superfície na L2 é a sua L1. Sendo isso algo já esperado, o professor pode pensar em formas de chamar a atenção de seus alunos para esse fato. Uma abordagem que parece funcionar para públicos adultos é a da apresentação comparativa de orações dos dois idiomas e suas estruturas básicas. Como o verbo ‘to be’ faz parte do universo de quem está aprendendo inglês, por que não usá-lo, assim como o conhecimento de frases feitas que os alunos têm? O instrutor pode pegar o livro usado em sala de aula e perguntar como se chama aquilo em inglês. A resposta esperada é ‘book’. Logo após, coloque o livro sobre a mesa e pergunte em inglês e se necessário traduza, pois o foco aqui é no exemplo e não no uso do inglês: ‘Onde está esse livro?’. Os mais rápidos oferecerão a clássica ‘The book is on the table.’ A partir dessa frase, o professor poderá apresentar como se constitui a estrutura básica de uma oração afirmativa em inglês, que deve conter um sujeito, um verbo e uma forma de complemento. Ao comparar com seu equivalente em português, os alunos deverão concluir que, nesse caso, há uma equivalência de estruturas, pelo menos no nível subjacente entre uma oração afirmativa em inglês e em português, posto que tanto uma quanto a outra devem ter sujeito+verbo+Complemento (‘Complemento’ é usado aqui como um termo guarda-chuva para termos acessórios ou obrigatórios após o verbo nessa estrutura.). A partir da apresentação e análise estrutural das formas negativas e interrogativas da oração inicial, o estudante poderá concluir que as semelhanças sintáticas cessam na forma afirmativa. Como em inglês padrão, generalização de que para uma oração interrogativa com o verbo ‘be’, a estrutura básica é ‘verbo+sujeito+complemento’, o professor tem que deixar claro que essa estrutura é produtiva no referido inglês padrão; logo, se o aluno aprendê-la, ele poderá usar esse conhecimento sempre que tiver variantes do verbo ‘be’ em uma oração. O fato de que o aluno está colocando itens lexicais do inglês no substrato do português para gerar orações que ele quer que sejam frases funcionais em língua inglesa é algo que merece atenção também e precisa ser explicitado, posto que no caso dos alunos que fizeram parte da pesquisa ficou evidente que eles não estavam cientes do que faziam. Como esses alunos precisam avançar muito e em pouco tempo se quiserem participar de fato das seleções para intercâmbio no âmbito do Ciência sem Fronteiras (CsF), o professor optou por um trabalho de análise desses ‘erros’ e da explicitação dos processos envolvidos na elaboração de segmentos agramaticais ou ambíguos como as que aparecem tanto da amostra 1 quanto na amostra 2.

Muitos dos alunos dos grupos estudados aqui trouxeram regras aprendidas em escolas regulares ou em cursos livres sobre morfemas do inglês. Peguemos a título de ilustração o caso de ‘-ly’. Para muitos, esse sufixo equivale ao ‘-mente’, que marca

advérbios de modo em português, ou seja, sempre que uma palavra apresentar o sufixo ‘-ly’ ela será um advérbio. Aqui o problema do professor não é deletar a regra que o aluno já aprendeu, mas apurá-la. O erro inicial de quem apresentou a esses alunos a explicação de que ‘-ly’ equivale ao ‘-mente’ foi o de generalizar sem apresentar uma análise da classe gramatical da palavra a qual o sufixo está anexado. Isso faz com que ‘traduzam’ o adjetivo ‘friendly’ como ‘amigavelmente’. Se os alunos pegassem exemplos de ‘ly’ como advérbio encontrados em textos no livro-texto ou outros usados em sala de aula, fossem convidados a determinar qual é a classe da palavra a qual o sufixo está atrelado não demorariam para constatar que todas são adjetivos. Assim, seguindo a proposta de fórmulas básicas usadas para as questões de sintaxe, teríamos que ‘adjetivo+ly=advérbio’, como em quick+ly →quickly. Em friendly, listado anteriormente, tem-se um ‘substantivo+ly’, que resulta em um adjetivo. Como formas com ‘ly’ são bastante produtivas em inglês, esse trabalho inicial de esclarecimento sobre quando o sufixo ‘ly’ marca a presença de um advérbio ou de um adjetivo é algo pertinente mesmo e especialmente para iniciantes.

Ter ciência dessas questões não significa que haverá erradicação imediata de um problema ou dificuldade, mas poderá significar que esse aprendiz, por estar por assim dizer desperto para a existência desses fatores, poderá conscientemente buscar soluções para suas dificuldades quando elas aparecerem na sua rotina enquanto estudante e usuário de inglês como L2.

Para fins de conclusão

A Linguística, ou dito de uma maneira mais abrangente e mais democrática para com a multiplicidade de abordagens e objetos estudados no que se comumente chama de Linguística: as Ciências da Linguagem oferecem continuamente *insights* sobre uma série de fenômenos relativos à linguagem, sejam eles de base formal ou funcional ou relativos à língua em uso de maneira geral. Muitas dessas análises não têm a sala de aula e as necessidades de seus alunos como foco. O foco lá é a língua(gem) pela língua(gem) no mais das vezes. Cabe a pesquisadores interessados em fazer a ponte entre tais achados e a sua aplicação na resolução de problemas reais como os aqui apresentados. Não há novidade nessa aplicação da Linguística e ela está na base do que chamamos de Linguística Aplicada (L.A.) como é possível ver na explicação da Associação Internacional de Linguística Aplicada sobre o que é L.A. :“ Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar de pesquisa e prática que lida com questões práticas da língua(gem) e da comunicação que podem ser identificadas, analisadas ou resolvidas com a aplicação das teorias disponíveis, os métodos e resultados da Linguística ou com o desenvolvimento de novos moldes teóricos e metodológicos em Linguística para se trabalhar com esses problemas.” Dito isso, quero dizer que, assim como se busca uma ciência que vá além das fronteiras territoriais, quer-se uma Linguística que continue buscando a análise de fenômenos da linguagem para que aqueles interessados na utilização desse conhecimento em questões voltadas ao ensino continuem fazendo a mediação. Há lugar e há demanda para uma ciência da linguagem

sem limites e sem fronteiras na sua utilização para resolução dos variados problemas enfrentados por quem ensina e por quem aprende uma L2 como o inglês.

No trabalho feito com os alunos dos cursos presenciais do Inglês sem Fronteiras na UFRPE/UAST, a explicitação de regras linguísticas e a correção de erros embasada em achados da Linguística parecem ter servido como um trampolim nesse processo de ensino-aprendizagem, posto que essa consciência linguística, por falta de um termo mais preciso, pareceu favorecer a performance dos alunos em sala de aula e nas atividades fora de sala de aula, especialmente mais evidente na parte final dos cursos.

Referências bibliográficas:

CELCE-MURCIA, M. et al. Teaching Pronunciation. Cambridge: CUP, 1996.

CHOMSKY, Noam. “Three Models for Describing Language (1957).” Disponível em: <http://www.chomsky.info/articles/195609--.pdf>. Acessado em: 10 set. 2014.

CRYSTAL, David. English as a Global Language. Cambridge: CUP, 2003.

_____. The Cambridge Encyclopedia of Language (3rd ed.). Cambridge: CUP, 2004.

COOK, Guy. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, Rod et al. Analysing Learner Language. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Inglês sem Fronteiras. Disponível em:

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>. Acessado em: 09 set. 2014.

JENKINS, Jennifer. The Phonology of English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LAN, Tran Thi. “Essential English Pronunciation in the Vietnamese Context”.

Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/13300638/Teaching-Pronunciation-Celce-Murcia>. Acessado em : 05 set. 2014.

My English Online (MEO). Disponível em: <http://www.myenglishonline.com.br/>.

Acessado em: 09 set. 2014.

NORDQUIST, Richard. “Deep Structure”. Disponível em:

<http://grammar.about.com/od/d/g/Deep-Structure-term.htm>. Acessado em: 10 set. 2014.

RAMOS. Paulo R.S. “EIL e Fonologia Contrastiva: Considerações sobre o Ensino de Pronúncia do Inglês como Língua Internacional a Falantes do Português.” IN: Anais do Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto: Rumos e Desafios. Porto Alegre: PPG Letras-UFRGS, 2003.

ROACH, Peter. English Phonetics and Phonology: A Practical Course (4th ed.).
Cambridge: CUP, 2012.

SILVA, Thaís Cristóvão. Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e
Guia de Exercícios. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

“What is AILA?”. Disponível em: <http://www.aila.info/en/about.html>. Acessado em 13
agosto 2014.