



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Natália Calderan Rissi

A fonética na sala de aula de inglês

ARARAQUARA – SP
2012

Natália Calderan Rissi

A fonética na sala de aula de inglês

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador: *Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari*

Araraquara
2012

Natália Calderan Rissi

A fonética na sala de aula de inglês

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Letras, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Letras.

Orientador: *Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari*

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof. (orientador) LUIZ CARLOS CAGLIARI (Docente/UNESP)

PATRICIA ORMASTRONI LAGALLO (Doutoranda/UNESP)

LUCIANA MERCÊS RIBEIRO (Doutoranda/UNESP)

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

Agradecimentos

Primeiramente, ao Professor Cagliari pela paciência e confiança depositadas em mim.

À Débora D. Garcia, amiga de todas as horas, pela ajuda neste trabalho e em todos os outros da graduação, e pelo sorriso sincero nos momentos de desespero.

Ao Fábio - Joe, meu amor e companheiro, pelas palavras de incentivo, pelo abraço quente na hora certa, pela paciência infindável e pelo apoio constante para que eu pudesse alcançar meus objetivos.

Aos meus pais, Júnior e Regina, minhas irmãs Marina e Maísa pelo amor incondicional em todos os momentos, por acreditarem no meu sonho.

Minha avó Gui, pelas palavras de conforto e sorriso amigo.

À Lara, Fabião, Fabricinho e D. Isaura, pelo apoio e conforto nos momentos difíceis.

À querida professora Renata S. Junqueira, pelas contribuições valiosas e por me mostrar como um professor de verdade deve ser, e por ser “um estado de um perfume, um respirar que forma uma alegria” (J. Guimarães Rosa)

Aos professores Ricardo e Fabiane pelos ensinamentos valiosos, que levarei para a vida.

Aos queridos professores da UFOP, Claudia Soares, Duda Machado e Adriana Marusso, pelos exemplos que são e conhecimentos a mim atribuídos.

Às amigas de sempre, Isabela, Larissa e Polyana, pela amizade e amor eternos.

Aos amigos de longe, Kaká, Luise, Flora, Diogo, Vinícius, Elvis, Suzana, Toninho e todos da UFOP pelos ensinamentos de vida e amizade verdadeira.

Aos amigos da querida Pocilga, Covil dos Loucos, Zona, Taqueupa e Rocinha, pelos bons momentos, discussões acadêmicas, rock n´roll na madrugada e companhia sem fim.

A Flavinho e Benzinha, pela amizade companheira durante esses cinco anos de graduação.

Aos amigos do Gran Hotel Morada do Sol, pela paciência neste período difícil e pelo apoio.

Aos amigos da Wizard Araraquara, Camila, Hartiaga, Douglas e Juliano, pelo compartilhamento de experiências e momentos de alegria.

À Silvia e Juliano da graduação, pois não conseguiria me formar sem ajuda deles.

Aos mestres João Guimarães Rosa e Neil Young, sem os quais não teria a serenidade necessária para concluir este trabalho.

E a todos aqueles que torceram por mim, meu muito obrigada!

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir os erros de pronúncia mais comuns cometidos pelos aprendizes de língua inglesa no nível segmental. Pretendemos ilustrar como isso ocorre dentro da sala de aula de uma escola de idiomas, a Wizard de Araraquara.

Neste trabalho apresentaremos dados obtidos ao longo de uma observação contínua de quatro anos em salas de aula, e analisaremos os dados, comparando sempre as duas línguas, o inglês americano e o português brasileiro, tentando entender porque tais equívocos ocorrem e como o professor, através da conscientização dos alunos para a fonética, pode evitá-los e até saná-los. A análise dos dados mostra que não só os alunos têm dificuldades em produzir e compreender sons que são específicos do inglês, mas que professores também não o conseguem em muitos casos, e que muitos desses professores não tem a preparação adequada para ensinar a linguagem oral, e conseqüentemente, a pronúncia.

Palavras-chave: Fonética, Transferência Português – Inglês, Ensino Comunicativo de Pronúncia.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	7
2. OBJETIVOS.....	8
3. JUSTIFICATIVA.....	8
4. REVISÃO DA LITERATURA.....	9
5. METODOLOGIA	16
6. DADOS	16
7. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	19
8. SOBRE O ENSINO DE FONÉTICA	23
9. CONCLUSÃO	25
10. BIBLIOGRAFIA	25

1. INTRODUÇÃO

Há muitas discussões em relação ao ensino de pronúncia dentro da sala de aula de inglês. Alguns estudiosos acham que, ao estudar a pronúncia da língua estrangeira que pretende adquirir, o aprendiz renunciará à sua identidade nativa (GATBONTON, TROFIMOCICH e MAGID, 2005 apud BAUER, 2010). Por outro lado, muitos professores acreditam que não é necessário ensinar pronúncia especificamente, por ser um componente que os alunos acabam aprendendo de qualquer modo, mesmo que não seja do modo correto, por acreditarem que uma boa pronúncia não é um fator determinante para a comunicação efetiva. E esse posicionamento está explicitado nos livros do professor da rede de escolas de idiomas Wizard.

Contudo, há vários estudiosos que acreditam que o ensino de pronúncia dentro da sala de aula de inglês deve existir (BAUER e ALVES, 2011; GILAKJANI e AHMADI, 2011; HIRIKAWA, 2007; BAUER, 2010; FALCAO, 2009) e deve ter uma abordagem mais comunicativa, pois a prática comum de pronúncia dentro da sala de aula de inglês é reduzida à repetição mecânica das palavras. O professor ao trabalhar em uma rede como a Wizard, por exemplo, tem muitas dificuldades para realizar esta tarefa de ensino de pronúncia, uma vez que a franquia exige que haja um padrão de aula, ou seja, a aula obtida em Araraquara deve ser a mesma em Campinas, por exemplo. Além disso, a maioria dos professores contratados por escolas como esta, regidas por franquias, não tem formação adequada para dar aula. Muitos deles tiveram alguma vivência em algum país em que o inglês é a língua oficial, e quando voltaram ao Brasil foram contratados por essas escolas para serem professores. Em geral, eles não têm condições de oferecer um ensino de qualidade, e carregam, muitas vezes, os mesmos erros cometidos pelos alunos.

Para amenizar muitos erros de pronúncia regularmente produzidos por alunos e por alguns professores, deve-se ter a consciência dos fatores físicos e fonéticos que compõem os sons específicos do inglês e do português e de como torná-los acessíveis, sobretudo aos alunos, dentro da sala de aula.

Este trabalho se focalizará, portanto, nos erros mais comuns obtidos nas observações das aulas e como podemos conscientizar alunos e professores dos aspectos físicos e fonéticos a fim de amenizar e até mesmo aniquilar tais erros.

2. OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo explicitar como o estudo da fonética pode auxiliar professores e alunos no ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Através dos estudos dos sons específicos da língua inglesa, pretende-se estabelecer as semelhanças e diferenças entre os sons do português e do inglês e porque se assemelham e se diferenciam ao mesmo tempo.

Objetiva-se também mostrar técnicas de como professores e alunos possam compreender melhor os sons que são produzidos e quais são os processos físicos para tal.

A partir de uma abordagem teórica e empírica, tomando como base ocorrências comuns de professores e de alunos de escolas de idiomas, este trabalho pretende mostrar como o domínio da fonética é importante para potencializar o processo de ensino/aprendizagem para melhorar a fala e a audição da língua inglesa para brasileiros.

3. JUSTIFICATIVA

A realidade que encontramos atualmente no Brasil é de professores de língua inglesa sem nenhuma formação linguística. Para se tornar um professor de inglês, basta ter morado em um país onde se fala a língua inglesa. Para as escolas de idiomas e também algumas escolas particulares, aquele indivíduo já está preparado para assumir uma sala de aula.

Sendo assim, muitos desses professores não têm clareza dos processos físicos necessários para se produzir um som e não sabem distingui-lo e tão pouco especifica-lo ao ensinar os sons próprios do inglês aos alunos. Há alunos com dificuldades para falar e ouvir a língua inglesa, pois seus professores não conhecem bem o idioma que ensinam e suas especificidades sonoras e, portanto, não têm a oportunidade de aprender como falar e ouvir de uma maneira mais adequada e consciente.

Tendo como foco o ensino de inglês em escolas de idiomas, sabe-se que cada escola tem sua bandeira (franquia) e utiliza-se do método proposto pela mesma. Estas escolas franqueadas não têm como optar pelo uso de outros materiais que auxiliem no ensino de pronúncia. Além disso, os materiais dessas franquias normalmente trazem explicações muito simplórias em relação à fonética, muitas vezes codificando em português o som da palavra em inglês. Por exemplo: a palavra “*music*” é transcrita como “*miusik*”, e também fazem

transcrições usando símbolos fonéticos não pertencentes à tabela da Associação Internacional de Fonética (IPA).

A maioria das escolas de inglês, especialmente as franqueadas, não possuem ou conhecem os símbolos do IPA. E seus professores, muitos por não terem formação linguística, e os que têm, por não terem uma formação adequada, não questionam o método de se ensinar pronúncia e não reivindicam o uso da tabela fonética na sala de aula.

As salas de aula dessas escolas, salvo algumas não franqueadas, não contam com recursos necessários para o ensino da fala e da audição da língua inglesa. Normalmente, contam somente com um rádio. O ideal seria que cada aluno tivesse uma cabine com seu próprio fone de ouvido para poder ouvir, e quando fizesse a reprodução do que escutou, pudesse gravar a própria fala e se ouvi-la para comparar com a produção original. Este recurso bastaria para despertar nos alunos o interesse de estudar maneiras para melhorar sua pronúncia e, conseqüentemente, sua fluência oral e auditiva.

Através da consciência dos professores e dos diretores de escolas de idiomas de que uma formação adequada requer recursos indispensáveis que facilitem a aprendizagem e o desempenho linguístico dos alunos, encontra-se na fonética uma ferramenta que não só auxilia no ensino da pronúncia, mas que, a partir dela, os alunos podem ter consciência do que falam, de como falam, e do que escutam, percebendo que a habilidades de falar e de ouvir inglês são dependentes uma da outra, e, por isso, precisam ser bem desenvolvidas.

4. REVISÃO DA LITERATURA

Considerando os estudos de Hirakawa (2007), a fonética enquanto disciplina componente para o estudo de línguas estrangeiras teve seu apogeu no fim do século XIX com o Movimento de Reforma, com a fundação da Associação Internacional de Fonética, em 1886, e a criação do Alfabeto Fonético (IPA). Segundo a estudiosa, as antigas técnicas de ensino perderam um pouco do seu prestígio com a Metodologia Direta, voltaram com um pouco mais de intensidade com a metodologia SGAV (Estruturo-global audiovisual) e passaram a ser marginalizadas com o advento da Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*).

A Abordagem Comunicativa apareceu na década de 80 do século passado, e atualmente é a que vigora no ensino de línguas estrangeiras. Sobre a mesma, Hirakawa comenta que “os defensores da Abordagem Comunicativa relegaram o ensino da fonética a

segundo plano, já que se pensava que apenas os elementos suprasegmentais seriam relevantes na comunicação e que a simples exposição à língua-alvo asseguraria a aprendizagem de pronúncia” (2007, p. 44). No entanto, sabemos que uma pronúncia inteligível é fundamental para a comunicação oral, e os elementos segmentais e suprasegmentais fazem parte do processo da aquisição e da comunicação oral, pois

Esse enfoque da linguagem como comunicação traz uma renovada urgência ao ensino de pronúncia, já que a evidência empírica e a evidência factual indicam que há um nível preliminar na pronúncia para falantes não nativos de inglês; se tais falantes estiverem abaixo desse nível, eles terão problemas de comunicação oral, a despeito do quão excelente e abrangente possa ser seu controle da gramática e do vocabulário em língua inglesa (CELCE-MURICA; BRINTON; GOODWIN, 2002 apud HIRIKAWA, 2007 p.7)

Para Leather (1999), citado por Flávia Christina Azeredo Silva (2004), a pronúncia é um aspecto do qual os alunos que irão aprender uma segunda língua têm consciência da sua necessidade e têm motivação para aprendê-la, uma vez que conhecem a implicação social do sotaque. Contudo, a pesquisadora afirma que Morley (1994) atribui o fato de que o ensino de fonética foi considerado desnecessário devido à crença de que a pronúncia poderia ser adquirida, e não ensinada.

Sabe-se que para um adulto, já com sua língua materna internalizada, é muito mais difícil aprender a pronunciar uma segunda língua corretamente do que para uma criança. Considerando este fato um aspecto muito importante, tendo em vista que atualmente no Brasil o público que mais procura por escolas de idiomas são os adultos, devido à necessidade do mercado de trabalho de se falar uma segunda língua, principalmente o inglês, é também de extrema importância que tais aprendizes tenham consciência dos estudos de fonética e de como a fonética pode auxiliá-los a melhorar sua comunicação.

Segundo Gilakjani e Ahmadi (2011), essa dificuldade que os aprendizes têm na pronúncia não está ligada à inteligência ou à sua educação escolar, nem tão pouco ao conhecimento de gramática ou vocabulário do inglês. O estudioso comenta o que psicolinguistas e fonologistas especialistas no assunto aceitam, de maneira geral, ou seja, “a dificuldade de aprender a pronunciar uma língua estrangeira é mais cognitiva do que física, e

está relacionada com a maneira com que o som “cru” é categorizado ou conceitualizado no discurso”¹ (GILAKJANI e AHMADI, 2011, p. 74 ,tradução nossa).

Aqueles pesquisadores ainda afirmam que Hinofotis e Baily (1980) observaram que em até certo nível de proficiência, a dificuldade que mais severamente diminui o processo de comunicação em aprendizes de inglês é a pronúncia, e não o vocabulário ou a gramática. Uma pesquisa feita por Davis (1999 apud GILAKJANI e AHMADI, 2011) revela que os alunos, após completarem um curso intermediário de inglês, têm como a principal preocupação e maior prioridade uma boa pronúncia.

Ainda de acordo com Gilakjani e Ahmadi (2011), o maior problema que os estudantes de inglês têm com a pronúncia dos sons é que eles não têm consciência de que precisam mudar o padrão conceitual dos sons, ou seja, produzir sons diferentes de sua língua materna. Para eles, aprendizes precisam de ajuda ao categorizar e conceituar sons de uma maneira apropriada para o inglês. Os alunos precisam de ajuda para entender quais características dos sons são significantes e pensar sobre isso para que possam reproduzi-los, e não simplesmente repeti-los inúmeras vezes, como prega a metodologia Gramática-tradução e Áudio-oral.

Como já citado anteriormente, a Abordagem Comunicativa colocou a fonética à margem do ensino de línguas estrangeiras. Isso se deve, segundo Silveira (2004, apud BAUER, 2010), ao fato de os livros didáticos sobre as quatro habilidades de línguas estrangeiras e os livros específicos sobre o ensino de pronúncia apresentarem limitações, pois têm dificuldades em articular componentes da fonética com a abordagem comunicativa.

Após as justificativas teóricas sobre a importância de estudarmos fonética dentro da sala de aula, neste caso a do inglês, é também de suma importância estabelecermos os componentes sonoros do inglês americano e do português brasileiro.

Tomando como base a tabela fonética de Ladefoged (2010), temos os seguintes sons vocálicos no Inglês Americano: [ɑ:] [ɛ] [æ] [ʌ] [ɔ:] [i:] [ɪ] [u:] [ʊ], seguidos pelos chamados ditongos: [aɪ] [aʊ] [eɪ] [ɔɪ] [oʊ], como mostra a Figura 1:

¹ The difficulty of learning to pronounce a foreign language is *cognitive* rather than physical, and that it has something to do with the way ‘raw sound’ is categorized or conceptualized in using speech (GILAKJANI e AHMADI, 2011, p.74)

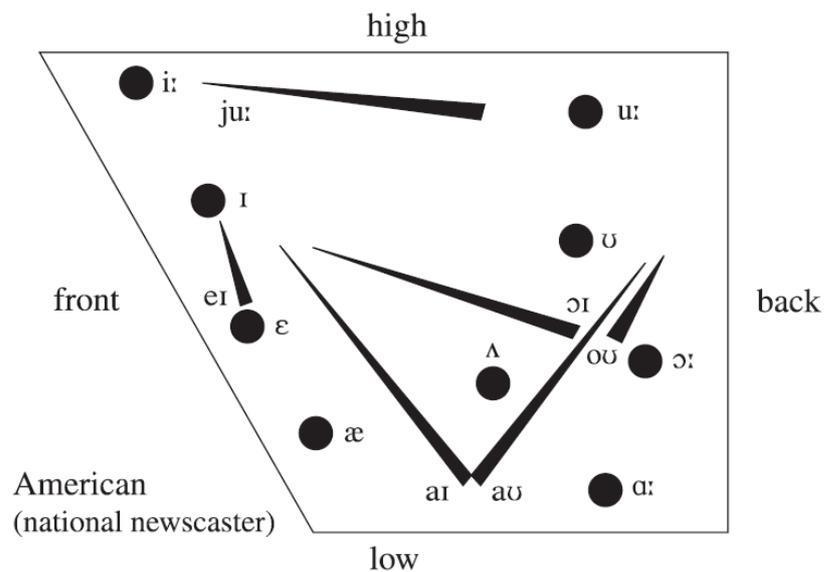


Figura1. The vowels of Standard American Newscaster English and British (BBC newsreader).
 Fonte: LADEFAGED (2010, p.90)

No português brasileiro, temos uma ocorrência menor de vogais, sendo elas: [a] [ɑ] [ε] [ɔ] [e] [o] [i] [u], conforme podemos observar na Figura 2.

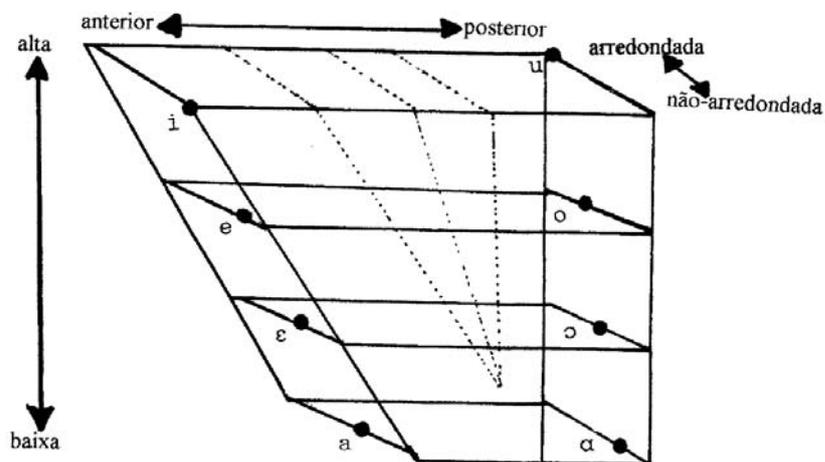


Figura 2. As vogais do português num gráfico de vogais cardeais. Fonte: CRISTÓFARO-SILVA (1999 B, p.5)

As vogais diferenciam-se das consoantes por não obstruírem a passagem de ar pelo trato vocal, conforme observa Bauer (2010), e pelo fato de serem sempre vozeadas. As vogais compreendem três fatores diversos: posição da língua na cavidade oral (alta, média ou baixa),

a posição da língua (anterior, central ou posterior) e grau de arredondamento dos lábios (arredondados ou não-arredondados) (CRISTÓFARO-SILVA, 1999A). Ilustrando, tomamos como exemplo a vogal [u], que ocorre tanto no inglês americano como no português brasileiro. É uma vogal que apresenta a língua em posição alta, posterior com os lábios arredondados.

Há muitas similaridades entre as consoantes em ambas as línguas. No inglês americano, fazem parte de seu inventário fonético, considerando Lagedoged (2010), os seguintes sons consonantais: [p] [b] [t] [d] [k] [g] [f] [v] [s] [z] [ʃ] [dʒ] [θ] [ð] [ʃ] [ʒ] [m] [n] [ŋ] [l] [r] e [h]. Não podemos deixar de considerar também as semivogais [j] e [w]. Baseamos-nos nessa classificação, conforme observamos no quadro da Figura 3:

		Place of articulation							
		bilabial	labio-dental	dental	alveolar	palato-alveolar	palatal	velar	glottal
Manner of articulation	nasal (stop)	m			n			ŋ	
	stop	p b			t d			k g	ʔ
	fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
	(central) approximant	(w)			r		j	w	
	lateral (approximant)				l				

Figura 3. The English consonants. Fonte: LADEFAGED (2010, p. 43)

No português brasileiro, temos os seguintes fones, de acordo com Cristófaros-Silva (1999A): [p] [b] [t] [d] [k] [g] [f] [v] [s] [z] [ʃ] [dʒ] [ʃ] [ʒ] [m] [n] [ɲ] [ỹ] [l] [ʎ] [ʎ] [lʝ] [r] [r̃] [ɹ] [x] [χ] [h] e [ɦ]. Podemos conferir na Figura 4:

Articulação		Bilabial	Labiodental	Dental/ Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Gotal
Modo	Lugar							
Oclusiva	Desv Voz	p b		t d			k g	
Africada	Desv Voz				tʃ dʒ	ɲ (ỹ)		
Fricativa	Desv Voz		f v	s z	ʃ ʒ		X Y	h ɦ
Nasal	Voz	m		n				
Tepe	Voz			r				
Vibrante	Voz			ʀ				
Retroflexa	Voz			ɻ				
Lateral	Voz			l (ɫ)		ʎ (ɮ)		

Figura 4. Símbolos fonéticos consonantais para transcrição dos fones do português.
Fonte: CRISTÓFARO-SILVA (1999A, p.37)

Segundo a pesquisadora, os sons consonantais são classificados de acordo com o modo ou maneira de articulação e o ponto ou lugar de articulação. Além disso, é relevante destacar o estado da glote, que demarca se os segmentos são vozeados ou desvozeados.

Quando pensamos em modo ou maneira de articulação, referimo-nos ao “tipo de obstrução da corrente de ar causada pelos articuladores durante a produção de um segmento” (CRISTÓFARO-SILVA, 1999). Portanto, as consoantes, sob este aspecto, são classificadas como: oclusivas, nasais, fricativas, africadas, tepe, vibrantes, retroflexas e laterais. Essa classificação também é apropriada para as consoantes do inglês, no entanto Ladefoged (2010) faz a separação entre oclusivas orais e nasais.

Nas consoantes oclusivas, há uma obstrução completa da corrente do ar, sendo elas [p], [b], [t], [d], [k] e [g] tanto no inglês como no português. Nas nasais, também há obstrução completa da passagem de ar pela boca; elas são: [m], [n] em ambas as línguas, [ŋ] no inglês e [ɲ] no português. Vale ressaltar neste momento, que embora as classificações de Ladefoged (2010) e Cristóforo-Silva (1999A) sejam semelhantes, há uma pequena diferença. O primeiro classifica todos os sons descritos acima como oclusivos, diferenciando-os em orais e nasais, observando também que [p] e [b] também são chamados de plosivos devido ao modo como a oclusão é solta. Thais preferiu uma classificação em que o termo oclusiva diz respeito somente às consoantes orais, as nasais são apenas consoantes nasais.

As consoantes fricativas ocorrem quando é produzida uma fricção do ar na sua passagem central pela boca, por causa de uma obstrução parcial da passagem de ar. Em ambas as línguas ocorrem as fricativas [f], [v], [s], [z], [ʃ] [ʒ]. Em inglês ocorre a fricativa glotal [h]. Em Português, os RR fortes são pronunciados como fricativas em vários dialetos, podendo ocorrer os sons [x], [h], além da vibrante [r].

As africadas podem ser definidas como uma sequência de oclusivas com fricativas em um único segmento fonético. Inicialmente, há uma obstrução completa da passagem de ar, e na fase final da articulação ou soltura, o ar sai friccionado pela obstrução que ocorre, gerando um som fricativo. São elas, tanto no inglês como no português: [tʃ] e [dʒ].

O tepe tem sua ocorrência registrada tanto no português como no inglês americano, caracterizando-se pela rápida obstrução da passagem de ar pela boca, sendo ele representado por [ɾ]. A retroflexa, por sua vez, se dá com o levantamento e encurvamento da língua em direção ao palato duro, sendo produzida também em ambas as línguas.

O único som lateral comum às duas línguas é o [l]. As laterais caracterizam-se pela saída do ar pelas laterais, já que ocorre uma obstrução na linha central do trato vocal. No português ainda temos a ocorrência de [ʎ] e, em alguns dialetos, [ʎ̥].

No inglês temos a ocorrência de [θ] e [ð], que são fricativos interdentais.

As semivogais [j] e [w] ocorrem tanto em inglês como em português.

Levando em consideração o ponto ou lugar de articulação, temos a seguinte classificação, segundo Ladefoged (2010) e Cristófaros-Silva (1999A): bilabial, labiodental, interdental, alveolar, alveopalatal, palatal, velar e glotal.

Nas bilabiais, a articulação se dá com o fechamento dos lábios, como em [p],[b] e [m], tanto no português como no inglês. As labiodentais são as consoantes que se articulam a partir da colocação dos dentes incisivos superiores em cima dos lábios inferiores, representadas por [f] e [v].

As interdentais são as consoantes em que a ponta da língua se coloca entre os dentes incisivos, como na pronúncia de [θ] e [ð]. Nas alveolares, a frente da língua se coloca próxima à parte posterior dos alvéolos dos dentes incisivos.

Normalmente, em português, os sons [t] e [d] são dentais, enquanto em inglês são alveolares. Os sons [s], [z] e [n] são alveolares em ambas as línguas.

Cristófaros-Silva (1999A) classifica os sons discutidos acima, [t], [d], [s], [z] e [n] como possíveis produções tanto dentais quanto alveolares, dependendo do dialeto.

Ainda temos as fricativas alveopalatais [ʃ] e [ʒ], que se articulam com uma obstrução junto à região dos dentes molares. Nessa mesma região são produzidos os sons africados [tʃ], [dʒ]. As palatais se articulam com o dorso anterior da língua junto à região mais alta da abóbada palatina, como [j], [ʎ] e [ɲ].

As velares são aquelas em que a parte posterior do dorso da língua vai de encontro com o palato mole: [x] em português, [ŋ] em inglês, e [k] e [g] em ambas. A consoante fricativa glotal é o som [h].

Finalmente, chegamos à explicação em relação ao vozeamento e ao desvozeamento das consoantes. As vozeadas são aquelas em que há vibração das cordas vocais e as desvozeadas são aquelas em que não há vibração das cordas vocais. São, respectivamente vozeadas (ou sonoras): [b], [d], [g],[v],[z], [dʒ],[ʒ] [m],[n], [ŋ], [ɲ], [l], [ʎ], [ʎ], [r], [r], [ɾ], [ð], [j] e [w]; e as consoantes desvozeadas (ou surdas) são: [p], [t], [k], [f], [s], [tʃ], [ʃ], [x], [h] e [θ].

Tendo como base este aparato teórico, iremos discorrer sobre os dados sobre os erros mais comuns ocorridos em salas de aula de inglês, em escolas de idiomas, por alunos e professores.

5. METODOLOGIA

Para a obtenção dos dados apresentados neste trabalho, inúmeras aulas foram observadas ao longo de quatro anos, de 2008 a 2012. O objetivo desta observação era comparar como os alunos, da escola Wizard Araraquara se comportavam no momento da produção oral, em relação à pronúncia correta do inglês e da interferência que trazem do português. Os professores também foram observados no ato de ensinarem, sobretudo novas palavras, e também foi observado se davam oportunidade ou não de os alunos se conscientizarem dos sons corretos do inglês e da diferença deles com os sons do português.

6. DADOS

Os dados que constituem este trabalho foram observados ao longo dos anos de 2008 a 2012 na escola de idiomas Wizard de Araraquara. O método adotado pela rede Wizard é composto por duas propostas: as metodologias de gramática-tradução e áudio-oral.

Hirakawa (2007, p. 14) observa que “a metodologia gramática-tradução é a aplicação do modelo de ensino de latim língua-morta ao ensino de línguas modernas”. Dentre suas principais características: 1) privilegia-se a leitura e a escrita; 2) ensina-se a língua alvo através da memorização das regras e de exemplos; 3) utiliza-se a língua materna para explicações e instruções; 4) a gramática é ensinada de forma dedutiva; 5) a aula se reduz a traduções de frases para a língua alvo; 6) não se tolera o erro; 7) o foco é voltado para o professor, e os alunos fazem o que ele pede. A Wizard se apropriou desta metodologia em seu primeiro livro anual com algumas modificações: as traduções orais de frases da língua materna para a língua alvo são o que compõem quase todo o objetivo da aula, tomando aproximadamente 40 minutos da aula, em uma aula de uma hora. Não há muita preocupação com a leitura e a escrita e não há preocupação com a pronúncia. De acordo com as instruções gerais para professores do livro do professor (*teacher's guide*) da rede, os alunos assimilam a pronúncia das palavras através da repetição das mesmas; as palavras em que os aprendizes têm mais dificuldades são repetidas várias vezes, aula a aula.

Sobre a falta de preocupação com a pronúncia e, conseqüentemente, com a fonética, Champagne-Muzar e Bourdages (1993 apud HIRAKAWA, 2007, p. 15) constatam que:

Quando há prática fonética, ela se faz essencialmente através de exercícios de repetição de palavras e de frases tiradas de textos escritos estudados, de ditados e de recitações. O código gráfico da língua materna é adotado para apresentar o sistema fonético da língua-alvo. Forçoso é constatar que o conhecimento da correspondência som-grafia continua sendo a preocupação maior dos professores em matéria de prática-fonética.

Sobre a metodologia áudio-oral, Hirakawa (2007) afirma que é a integração da psicologia behaviorista com o estruturalismo linguístico. Acredita-se que para aprender o novo idioma, bastava conhecer os blocos da construção de uma língua e suas regras. Sua teoria de aprendizagem pregava que:

Aprender uma língua consistia em adquirir um conjunto de condutas verbais determinado por três elementos: um estímulo, que sirva para iniciar a conduta; uma resposta – a reação do aluno ao estímulo; e um reforço – a aprovação tanto extrínseca do professor e dos colegas quanto intrínseca da auto-satisfação pelo uso da língua-alvo, que indica se a resposta foi adequada ou não e que anima a repetição (HIRAKAWA, 2007, p. 21).

A formação, nesta metodologia, é mecânica. A partir de uma estrutura de base (*pattern*) e réplicas com substituições por estruturas parecidas (*pattern drills*), é feita uma memorização e generalização das regras, que faz a gramática ser aprendida de maneira indutiva. Em relação à prática fonética, Champagne-Muzar e Borudages (1993 apud Hirakawa, 2007, p. 22) sustentam que:

A aplicação deste tipo de análise que sustenta a prática fonética do método áudio-oral revelou, entretanto, fraquezas em certas previsões assim como lacunas na identificação das fontes potenciais de erros dos alunos, como erros do tipo evolucionar, isto é, aqueles que manifestam no decorrer da aprendizagem, à medida que se desenvolve a língua-alvo.

A Wizard tomou como base essa metodologia há pouco tempo, no ano de 2011, na reformulação do seu material didático. Essa metodologia é a que vigora nos próximos dois livros anuais. É aplicada exatamente da maneira que se descreve, privilegiando sempre a parte oral, que é uma característica própria desta metodologia. A mesma é levada para os próximos livros, que estão em fase de reformulação. Até o momento, nos livros semestrais (7, 8, 9, 10, 11 e 12), a metodologia áudio-oral é aplicada fortemente em cima da repetição mecânica do *pattern* e, posteriormente, dos *pattern drills*, mas dá margem a um trabalho mais amplo na parte de conversação, quando o aluno fica mais livre, podendo falar o que pensa sobre determinado assunto. Nesse momento, começa a haver uma preocupação com a fonética nos exercícios de pronúncia dos sons e da entonação. Entretanto, são colocados em contextos isolados e não há contato com nenhum tipo de suporte teórico, nem com a tabela fonética. A transcrição adotada pela rede não segue as regras do alfabeto fonético internacional (IPA).

Tendo em vista tudo o que foi colocado, mostraremos aqui as maiores dificuldades tanto de alunos quanto de professores em relação à pronúncia e suas regras, sobretudo nos livros iniciais. Acreditamos que, quando os alunos não têm contato com a pronúncia correta no início do processo da aprendizagem, levará consigo seus erros para as séries posteriores, acarretando uma maior dificuldade de corrigi-los posteriormente. Vale lembrar que, neste trabalho, daremos atenção às questões fonéticas sem considerar as questões suprasegmentais. É também importante ressaltar que, neste momento, somente mostraremos os dados observados, e que, posteriormente, serão feitas as análises desses dados.

Uma das primeiras dificuldades com que os alunos se deparam logo nas primeiras aulas são os sons do [θ] e [ð]. Estes sons, como já observamos anteriormente, fazem parte do sistema fonético do português somente para alguns falantes, conhecidos como de "língua presa", pronunciando como fricativa interdental as fricativas alveolares. No entanto, por terem características similares aos sons [t], [d], [f], [v] e até mesmo [s] e [z], os alunos que estudam a língua inglesa acabam produzindo o som mais próximo da sua língua materna, na sua maioria os desvozeados [t], [f] e o vozeado [d], sons que são normalmente aceitos e até sugeridos pelos professores.

Outro ponto importante são as vogais [ɪ],[ʊ] e [ʌ] do inglês. Assim como ocorre com os demais sons, estas vogais também são aportuguesadas. Dentre estas três, entendemos que a vogal mais difícil para produção e entendimento é o [ɪ] por assemelhar-se muito com o [e] e também porque muitos professores não conhecem essa vogal oral, que tem duração menor que o [i]. Normalmente em palavras como *leave* e *live*, os alunos são ensinados a pronunciarem ambas da mesma maneira [li:v].

Outra questão a ser levantada são as palavras que, no inglês britânico, têm o som de [ʊ], enquanto no inglês americano têm o som de [ɑ]. Nos falantes nativos de português, estes sons transformam-se em [ɔ]. A aproximação fonética destes sons é clara e, muitas vezes, o próprio professor não sabe a diferença entre essas vogais.

Por fim, a última ocorrência que iremos destacar será a produção dos sons finais de verbos regulares no passado em inglês, como as diferenças de pronúncia em palavras como *lived* [lɪvd], *worked* [wɜ:kt] e *needed* [ni:ɪd]. As regras quanto a terminação dos verbos em "ed" é dificilmente bem assimilada pelos estudantes brasileiros.

7. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste momento, iremos analisar e interpretar as questões colocadas no capítulo anterior, e também tentaremos encontrar soluções para que tais dificuldades deixem de ocorrer dentro das salas de aula de inglês nas escolas de idiomas.

A dificuldade dos alunos de inglês com os chamados sons do *th* é explicável e compreensível. Além disso, não fazem parte do inventário fonológico (e fonético) do português. Quando muito são sons produzidos por falantes com "língua presa". As consoantes [θ] e [ð] têm características muito parecidas com algumas consoantes do nosso inventário de sons, ou seja, com sons dentais, alveolares e até laterais, quer sejam vozeados ou

desvozeados. Pelo fato de serem interdentais, ao ouvido de um falante nativo de português brasileiro, confundem-se muito com as dentais, que são os sons relativamente mais próximos em relação ao ponto de articulação e, do ponto de vista da corrente de ar, elas se confundem também com as fricativas labiodentais. Porém, o maior obstáculo para os alunos é a inibição ao falar esses sons interdentais do inglês. Sempre que um professor mostra aos alunos como posicionar a língua entre os dentes e como o ar deve sair, eles, ao imitarem, se sentem envergonhados justamente porque não é comum à nossa língua.

É importante que o professor conscientize seus alunos de que há muitos fones estranhos a nós, sons que caracterizam e distinguem uma língua da outra. Cada língua tem características peculiares. Esta é uma maneira de tentar fazer os alunos quebrarem seus preconceitos e ter uma visão mais ampla sobre as línguas.

Em relação à inibição dos estudantes, pedir a eles que falem frases do tipo “mousse de pêssego”, ou “sopa de maçã amassadinha” com o som do [θ] interdental, é uma maneira de quebrar o gelo e mostrar que brasileiros podem perfeitamente pronunciá-los. Nós, professores, devemos nos atentar a possíveis alunos que tenham “língua presa” para que este exercício não os constranja, e para que também não virem motivo de chacota na classe, especialmente entre crianças.

Outra dificuldade que assola professores e alunos dentro das salas de aula de inglês em escolas de idiomas ocorre com as vogais longas e breves. No português brasileiro, não temos diferenças em relação à duração das vogais, mas em inglês essa diferença existe. As diferenças ficam basicamente claras entre os sons de *i* e do *u*, representados por vogais longas e breves, respectivamente, [i:], [ɪ], [u:] e [ʊ].

No inglês, a variação entre [u:] e [ʊ] não causa muitos problemas, pois não ocorrem entre palavras foneticamente semelhantes. Embora os alunos brasileiros tenham a propensão a escutar e produzir [o] ou [u], ao invés de [ʊ], isto não vem a ser um problema para a percepção oral ou aditiva. Entretanto, é papel do professor esclarecer as diferenças entre estes sons, que residem simplesmente na posição da língua ou da mandíbula e na duração. Quando o professor fizer essa demonstração aos alunos, eles conseguirão compreender as diferenças entre os sons e saberão produzi-los.

A questão da duração dos sons de [i:] e [ɪ] é um pouco mais complicada. Isso se deve ao fato de algumas palavras do inglês diferirem somente por conta da duração, como acontece com os exemplos *leave, live; cheap, chip; sheet, shit*. Alguns professores, nos atrevemos até a

dizer que a sua maioria, não têm consciência dessa diferença. Não alertar os alunos sobre isso pode ser muito nocivo, sobretudo, à compreensão auditiva e oral deles. A noção de que existem vogais breves e longas no inglês é de extrema importância para uma boa fala e uma boa audição.

Uma maneira de fazer com que os alunos entendam a diferença entre estes dois sons é pronunciar as palavras mencionadas, por exemplo, e mostrar que a diferença está na duração do som. É claro que para os ouvidos dos estudantes brasileiros, o [ɪ] é semelhante ao [e], mas o primeiro tem a língua um pouco mais alta que o segundo. A partir da prática de exercícios que contrastem palavras semelhantes, os alunos se habituarão com a diferença dos sons e conseguirão identifica-los com mais naturalidade.

O maior equívoco que ocorre em relação à vogal [ʌ] é confundi-la com [ɔ]. Como não temos o primeiro tipo de som em português, é comum confundir os dois sons. A diferença entre eles é que [ʌ] é mais central e menos arredondado que [ɔ]. A posição da língua é quase a mesma para o [ɔ]. Portanto em palavras como *love*, por exemplo, temos que orientar nossos alunos a produzirem o som correto. Entretanto, o fenômeno que ocorre com a palavra *country*, não é o mesmo. Brasileiros têm uma tendência a pronunciar [kaʊntri] ao invés de [kʌntri].

Outro equívoco comum não só entre alunos, mas também entre a maioria dos professores, é confundir o som do [ɑ] com [ɔ]. Entendemos que este fenômeno ocorre porque o primeiro som é um pouco mais posterior do que [a], som mais comum entre os brasileiros, e porque também recebemos influências do inglês britânico, que em palavras como *hot*, *not*, *lot*, *clock*, os falantes britânicos produzem [ɒ]. Muitos professores não têm consciência de que o som produzido nas palavras acima é [ɑ] no inglês americano, o que os impedem de alertar seus alunos sobre a pronúncia correta. Um bom exemplo, tanto para alunos como professores de inglês é a música “I’m yours” da autoria de Jason Mars. É claramente perceptível que o cantor havaiano pronuncia [ɑ] na palavra *not*, por exemplo. Portanto é de extrema importância que nossos professores de inglês tenham conhecimento sobre a fonética, para que tais equívocos e dificuldades deixem de existir.

Finalmente, tentaremos explicar os erros de pronúncia que ocorrem em verbos regulares do inglês.

A explicação para a variação de pronúncia que ocorre em tais verbos para professores que não possuem uma boa formação e despreparados, sem conhecimento em fonética, é um

pouco difícil. Os verbos regulares quando usados no passado em inglês variam sua pronúncia de acordo com o som que antecede a terminação verbal –ed.

Na palavra *live* [lɪv] o som final [v] é vozeado. Essa palavra ao ser pronunciada no passado, *lived* [lɪvd] ocorre o som final [d] - também é vozeado - e não ocorre a produção da vogal [e], como ocorre na escrita. O som [d] é mantido na oralidade não por uma convenção escrita, mas por uma questão fonética. Se o som final do verbo é vozeado, é muito mais fácil a produção de um outro som vozeado para a articulação fonética da sequência. Neste caso, não encontramos muitas dificuldades na sala de aula porque o som tem uma representação escrita favorável à pronúncia.

As dificuldades começam a surgir no entendimento da pronúncia de verbos que terminam com sons desvozeados, como em palavras do tipo *work* [wɜrk]. Para facilitar a articulação, falantes nativos do inglês, ao pronunciarem a mesma palavra no passado, produzem um som final também desvozeado [wɜrkt]. Para muitos alunos, e até mesmo para professores, esta ocorrência, comum entre os nativos da língua inglesa, é vista como difícil de ser compreendida, porque escreve-se *worked* e não *workt*. Para eles, foge-se da regularidade.

É neste momento que um professor bem preparado deve alertar seus alunos: muitos dos processos que ocorrem na língua inglesa são fonéticos, e não podemos nos basear simplesmente na escrita. Tomemos outro exemplo como as palavras *open* e *run*: quando usadas no gerúndio com “ing”, encaixam-se na regra conhecida entre professores de inglês “CVC”, consoante-vogal-consoante. O professor orienta que essas palavras, ao serem escritas, repetem a última consoante, como *running*, mas por que escrevemos *opening* ao invés de “*openning*”? A explicação está no fato de que *run* é monosilábica, portanto, é acentuada (*stressed*), portanto dobramos a consoante; mas *open* possui duas sílabas *o/pen* e a sílaba tônica é a primeira, sendo assim, não é preciso dobrar a consoante final. Um professor desavisado e, neste caso, a grande maioria deles, diria que é mera excessão. Mas aqui prevalece a regra fonética e não a escrita.

É fundamental, portanto, que professores expliquem para seus alunos tais processos fonéticos de uma boa pronúncia e que também os conscientizem da importância de saber ouvir e pronunciar corretamente os sons da língua inglesa. As habilidades de pronúncia e de percepção dos sons se integram mutuamente.

8. SOBRE O ENSINO DE FONÉTICA

Passamos, agora, do levantamento das dificuldades fonéticas para as práticas de ensino, em particular da fonética para auxiliar na percepção e produção dos sons da língua inglesa.

Para Barreto e Alves (2012), o maior problema em relação ao ensino de fonética, ou da pronúncia está ligado ao fato de as explicações fonéticas não estarem inseridas no tratamento comunicativo e de ter um tratamento mecânico dentro das atividades nas salas de aula. O trabalho com pronúncia, especialmente com alunos iniciais, acaba tornando-se mera repetição (BARRETO e ALVES, 2012, p.281).

Os autores ainda afirmam que:

Na realidade atual de ensino, tende-se a priorizar uma prática caracterizada pela mecanização, o tradicional *listen and repeat*, em que o foco é o aspecto fonético-fonológico a ser ensinado, independentemente do conteúdo comunicativo em que tal aspecto possa estar inserido. (BARRETO e ALVES, 2012, p.285)

Em relação ao ensino comunicativo de pronúncia, ou aspectos fonético-fonológicos, Pennington (1996 apud Bauer 2010) descreve três noções que devemos ter em mente: 1) a inteligibilidade, ou a capacidade que o aluno tem de se fazer entendido; 2) a fluência, ou a habilidade que o aluno tem de produzir ou articular os sons da língua alvo com mais facilidade; 3) a precisão fonética do que é dito.

Celce-Murcia et al. (2010 apud BAUER, 2010, p.47) descrevem cinco passos para que, de modo eficaz, tenhamos um ensino comunicativo de pronúncia:

- 1) **Descrição e análise:** explicitação da forma-alvo;
- 2) **Discriminação auditiva:** atividades de diferenciação perceptual;
- 3) **Prática controlada e feedback:** repetição controlada e mecanicista de itens lexicais;
- 4) **Prática guiada e feedback:** oportunidade que o aluno tem de usar itens-alvo, pré-definidos pelo professor, de caráter menos controlado ou mecanicista;
- 5) **Prática comunicativa e feedback:** oportunidade do aluno de produzir livremente as formas-alvo, que envolvam um caráter comunicativo em que o aluno possa utilizar os conhecimentos que vão além dos aspectos fonético-fonológicos.

No entanto, sabemos que as práticas desenvolvidas na sala de aula de inglês priorizam somente os três primeiros itens, o que resulta em uma prática não eficaz do ensino de pronúncia. Outra questão também de suma importância é que escolas franqueadas possuem seu próprio material, como a Wizard, e muitos dos exercícios propostos fogem dos dois últimos passos descritos acima. Isso significa que, mesmo que o professor tenha uma formação adequada e esteja consciente do que é necessário ser feito para um ensino mais efetivo de pronúncia, ele é, muitas vezes, podado pelo próprio material da escola em que trabalha, pois tais franquias necessitam apresentar um mesmo padrão de aula em todas as unidades, criando restrições à bagagem intelectual que ele tem, para favorecer a padronização.

Além disso, nota-se a falta da instrução explícita, definida por Zimmer, Silveira e Alves (2009 apud Bauer 2010) como uma prática que vai além da sistematização formal do próprio sistema linguístico, sendo “um conjunto de procedimentos de ensino que visa enfatizar, revisar ou chamar a atenção dos alunos para aspectos específicos da língua-alvo, uma vez que tais aspectos tendem a permanecer desapercibidos pelos aprendizes” (ZIMMER, SILVEIRA e ALVES, 2009 apud BAUER, 2010, p. 50).

Aquela instrução explícita pretende desenvolver um grau de consciência no aprendiz para que ele se mostre capaz de discernir os aspectos fonético-fonológicos presentes no inglês, e ausentes no português. Schimidt (1990 apud Bauer 2010) afirma que o grau mínimo de consciência que o aprendiz, ou aluno, precisa ter é notar os aspectos a serem adquiridos. Para ele, não há aprendizado sem um grau mínimo de atenção e consciência por parte do aprendiz. A partir desta observação por parte dos estudantes, os mesmos podem atingir o nível do entender, um nível mais alto de consciência, que diz respeito à capacidade de sistematização de um padrão linguístico.

Conforme já fora mencionado por Zimmer, Silveira e Alves (2009 apud Bauer 2010), os alunos e até os professores têm dificuldade em notar tais diferenças, como pudemos observar acima através das dificuldades e dos equívocos que ocorrem dentro da sala de aula. É papel do professor bem preparado ajudar seus colegas e seus alunos a notarem tais diferenças para que possam alcançar o nível do entendimento proposto por Schimidt (1990).

O papel do professor, portanto, é saber onde residem as principais dificuldades de seus alunos, e orientá-los e ensiná-los de acordo com os aspectos já discutidos neste trabalho, a fim de promover um ensino de pronúncia eficaz e efetivo.

9. CONCLUSÃO

O professor de inglês, devidamente formado, tem uma tarefa árdua ao trabalhar em escolas de idiomas. Precisa manter o padrão de aula proposto pelas instruções no livro do professor, seguindo a metodologia, para que não haja diferença entre a aula de um e de outro professor. No entanto, é possível, dentro da sala de aula, conscientizar os alunos dos processos fonéticos para ajudá-los a ter uma boa pronúncia, visando a que a boa pronúncia promova uma melhor comunicação oral e auditiva.

É necessário que o professor desperte a curiosidade e a consciência dos alunos para o estudo da fonética e, conseqüentemente, de pronúncia, pois como já foi afirmado anteriormente, segundo Davis (1999 apud GILAKJANI e AHMADI, 2011) a maior preocupação dos alunos de níveis elementares é adquirir uma boa pronúncia. É dever do professor despertar nos alunos a prática da observação, como definida por Schimidt (1990 apud BAUER 2010), quando eles não fazem isso.

O que falta, ao nosso ver, são diretrizes para que o professor possa trabalhar essas questões dentro da sala de aula. Pelo fato de muitos deles não terem uma formação adequada, fica mais difícil para eles compreenderem as necessidades implícitas dos alunos. Por isso este trabalho tem importância para que essa realidade seja mudada, e que se consiga implementar um ensino de fonética para aprimorar a fala e a percepção dos sons da língua estrangeira entre alunos e professores.

10. BIBLIOGRAFIA

AZEREDO-SILVA, Flávia Christina. *Contribuições da fonética e fonologia ao ensino de língua estrangeira: o caso das vogais alta frontais e glide /J/ no inglês e no português brasileiro*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

BARRETO, Fernanda Menna; ALVES, Ubiratã Kickhofel. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula de L2. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p.231-259.

BAUER, Daniela de Almeida; ALVES, Ubiratã Kickhofel. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. *Linguagem & Ensino*, v. 14, p. 287-314, 2011. Disponível em <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/.../15>. Acesso em: 6 nov. 2012

BAUER, Daniela de Almeida. *O tratamento do aspecto fonético-fonológico na aula de inglês como LE: análise de um livro didático*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29320/000776477.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. Editora Contexto: SP, 1999 A

CRISTOFARO-SILVA, Thais. *O método das vogais cardeais e as vogais do português brasileiro*, 1999B. Disponível em: <<http://www.projetoaspa.org/cristofaro/publicacao/pdf/1999vogaiscardeais.pdf>>. Acesso em 13 de nov. 2012

FALCAO, Carla Aguiar. *Ensino de pronúncia no curso de espanhol do núcleo de línguas da UECE: diagnóstico e proposta didática*. Dissertação de mestrado, 2009. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/carlaaguiarfalcao.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2012

GILAKJANI, Abbas Pourhossein; AHMADI; Mohammad Reza. Why is pronunciation so difficult to learn? *English Language Teaching*, v. 4, n.3, p. 74-83, 2011. Disponível em <www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/.../8337>. Acesso em: 6 nov. 2012

HIRAKAWA, Daniela A. *A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas*. Dissertação de mestrado, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../DISSERTACAO_DANIELA_AKIE_HIRAKAWA.pdf>. Acesso em: 2 nov 2012

LADEFOGED, Peter e JOHNSON, Keith. *A course in phonetics*. Wadsworth: Boston, 2010