

Compreensão de professores de Língua Portuguesa acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico

Portuguese teachers' understanding of the nature of phonetics and phonology-related phenomena underlying students' writing difficulties in basic education

Siane Gois Cavalcanti Rodrigues*
Gláucia Renata Pereira do Nascimento**

RESUMO: As dificuldades de produção de texto apresentadas por muitos estudantes brasileiros são, periodicamente, motivo de discussão na mídia, especialmente quando são divulgados dados do ENEM, e no universo acadêmico. Professores que trabalham com avaliação de provas discursivas para ingresso nas universidades sabem que grande parte dos candidatos conclui a Educação Básica materializando em suas produções problemas que remontam ao seu processo de aquisição da escrita, tais como “concerteza”, “masomenos” e “april”. O fato de esses alunos deixarem os bancos escolares apresentando dificuldades dessa ordem é sintomático de uma realidade que parece indicar que a escola, de uma forma geral, não tem conseguido agir de forma eficaz na superação desses problemas. A investigação aqui proposta, que integra uma pesquisa maior ainda em andamento, tem como objetivo analisar o tratamento dispensado, por um grupo de 28 professores que atuam na rede estadual de Pernambuco, a problemas de ordem fonortográficas como os supracitados. Os dados de uma análise preliminar mostram que esse grupo de docentes não conhece a natureza de fenômenos como os acima citados, pois não conseguiu, em sua grande maioria, explicar os problemas. Tal dificuldade tem como consequência a inabilidade para intervir na resolução de problemas de origem fonortográficas.

ABSTRACT: Discussions on the difficulties of text production amongst Brazilian students emerge, now and then, in both the academia and the media, especially in relation to the results of the Brazilian High School Exam. Teachers who assess Portuguese-language essays in university entrance examinations know that most of the candidates materialize in their texts problems that echo their writing learning process, such as “concerteza,” “masomenos,” and “april.” The fact that students leave school with such difficulties is symptomatic of schools’ inability to effectively overcome such problems. This paper is part of a larger on-going study and aims to analyze how a group of 28 teachers working in public schools in the State of Pernambuco, Brazil, address phoetic and orthographic problems. The preliminary results reveal that this group of teachers does not know the nature of such phenomena, which eventually leads to their inability to propose interventions aimed at solving phonetic and orthographic problems among their students.

PALAVRAS-CHAVE: Fonética. Fonologia. Ensino de Língua Portuguesa

KEYWORDS: Phonetics. Phonology. Portuguese-language Teaching.

* Doutora em Letras pela UFPE e professora associada do Departamento de Letras da mesma Universidade, onde atua nos programas de pós-graduação acadêmico e profissional.

** Doutora em Letras na área de concentração em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2008), é, desde maio de 2015, coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras/Português da UFPE.

1 Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida pelas autoras, docentes do Departamento de Letras da UPFE, cujo título é “O Ensino da Fonética e da Fonologia e da Morfologia da Língua Portuguesa na Educação Básica Pública de Pernambuco: Práticas de Letramento”. Tal pesquisa foi motivada pelas contínuas constatações das dificuldades com a produção de textos reveladas por alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio. Segundo os resultados do INAF (2001/2011), apenas 35% dos brasileiros que possuem o Ensino Médio podem ser classificados como plenamente alfabetizados. Tais dados revelam que faltam aos alunos conhecimentos relacionados ao processo de aquisição da escrita e eles acabam por produzir textos apoiados na oralidade.

As dificuldades apresentadas pelos estudantes, entretanto, são consequência de problemas mais amplos, ligados à formação inicial e continuada dos professores, às condições de trabalho docente, ao acesso à cultura letrada etc. Como já anunciado anteriormente, nossos objetivos de pesquisa estão relacionados à primeira questão. Nesse sentido, o trabalho organiza-se da seguinte maneira: primeiro, apresentamos algumas reflexões acerca do lugar que a gramática tem ocupado nas salas de aula de Língua Portuguesa atualmente; a seguir, abordamos o tratamento dado à fonética e à fonologia nesse mesmo espaço para, finalmente, analisar a compreensão de professores de Língua Portuguesa das redes públicas do Estado de Pernambuco acerca da natureza de fenômenos relacionados à fonética e à fonologia subjacentes à dificuldade de escrita de estudantes do ensino básico.

2 Pressupostos teóricos

2.1 O lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica

A nossa experiência como professoras de Língua Portuguesa em diferentes níveis de ensino tem-nos revelado que impera entre os docentes da referida disciplina (referimo-nos em especial àqueles que atuam na Educação Básica) falta de segurança acerca do que de fato é relevante ensinar. Esse problema tem motivações de ordens variadas, dentre as quais, destacamos duas. A primeira diz respeito ao exponencial desenvolvimento dos estudos linguísticos nos últimos anos, o qual revela a premente necessidade de se levar os alunos a desenvolver competências linguísticas necessárias para a sua atuação na sociedade. Tal

constatação, que é de fundamental importância à consolidação de práticas de ensino efetivamente voltadas ao aspecto sócio-discursivo do fenômeno linguístico, tem levado muitos docentes a atitudes extremistas, reveladas no total abandono do ensino de aspectos do sistema da língua.

A segunda motivação está relacionada à deficitária formação dos professores nas disciplinas que integram o núcleo rígido da Língua Portuguesa. Por ora, é suficiente anteciparmos que o grupo de docentes que colaborou com a pesquisa que deu origem ao presente trabalho¹, a despeito do fato de haver cursado a graduação em Letras em diferentes instituições de ensino superior (situadas, por exemplo, no Sertão de Pernambuco; na capital, Recife; e na Região Metropolitana), tinha em comum uma grande lacuna no que diz respeito à formação em Fonética/Fonologia e Morfologia da Língua Portuguesa. Parte do grupo não cursou tais disciplinas em sua formação inicial e a outra parte cursou muito precariamente.

Como se sabe, o desenvolvimento dos estudos linguísticos, especialmente nas últimas quatro décadas, vem, em negação à abordagem puramente estruturalista do fenômeno linguístico, apontando, em diferentes vertentes, os caminhos para que os professores de língua (seja materna ou estrangeira) possam desenvolver práticas pedagógicas que sejam significativas, que favoreçam o desenvolvimento de diferentes competências relativas à produção de textos, tanto na modalidade oral quanto escrita da língua. Segundo Teixeira (2005, p. 104-105),

[n]uma reação contra o “fascínio” pelos formalismos – tanto de tipo estruturalista como gerativista – desenvolve-se, a partir dos anos 70, toda uma tendência a contemplar essa exterioridade, colocada de lado no ato fundador da linguística [...]. Ploriferam as gramáticas de texto, os trabalhos em linguística pragmática e enunciativa, as pesquisas sociopsicologistas, inscritos na linha das “sociologias da linguagem”. (grifos da autora)

Nesse texto, recorrendo a Maingueneau, a autora faz um breve histórico das tendências pós-saussurianas, segundo o qual duas abordagens caminham paralelamente no desenvolvimento dos estudos linguísticos: a linguística da língua e a linguística do discurso. A primeira preserva a ideia de um “núcleo duro” e a segunda contempla outros domínios, propondo o estabelecimento de uma “nova linguística”.

¹ O grupo de voluntários da pesquisa é formado por alunos do Mestrado Profissional em Letras da UFPE. No primeiro dia de aula da disciplina Fonologia, Variação e Ensino da Língua Portuguesa, eles responderam a um questionário cujo objetivo era diagnosticar os conhecimentos deles acerca da motivação de problemas fonortográficos bastante recorrentes na escrita de alunos da Educação Básica Pública de Pernambuco.

Nesse ínterim, procurando o seu lugar nessa discussão, o currículo da Educação Básica vem sendo continuamente revisitado, o que se pode observar por meio dos importantes passos que vêm sendo dados na busca de uma abordagem que se adapte ao atual contexto social, em que as tecnologias da informação ditam a velocidade da produção do conhecimento nas diferentes áreas. O mesmo ocorre com os currículos da formação inicial de professores de português.

Entendemos a relevância de se incluírem no currículo da formação inicial do professor de língua materna resultados dos estudos da linguística que contemplam domínios para além do “núcleo duro”. Entretanto, observa-se que, gradualmente, o conhecimento do sistema da língua, tão importante aos graduandos em Letras, vem sendo relegado a um segundo plano, perdendo espaço nos currículos. De uma perspectiva que se voltava apenas para as questões sistêmico-estruturais e não contemplava os “exteriores” linguísticos, passou-se a uma outra, que privilegia majoritariamente o discurso. Nesse ínterim, parece que o professor de Língua caminha permanentemente em uma zona fronteira e vem, pouco a pouco, perdendo a segurança acerca do que de fato é relevante contemplar em sua prática. Entendemos, por isso, que deve haver um equilíbrio entre essas duas perspectivas nos currículos dos cursos de Letras.

Ao relacionar a linguística ao ensino da Língua Portuguesa, Cagliari (2009) apresenta diferentes reações, por parte dos professores, ao rápido desenvolvimento observado na linguística nos últimos anos. Segundo o autor, a maioria dos professores que atua na educação básica não acompanhou tal processo; alguns acolheram tais ideias e procuraram adaptá-las à sua prática; outros ignoraram esse desenvolvimento, havendo ainda aqueles que adotaram de maneira radical determinada teoria e passaram à crítica extrema aos modelos anteriores. Consideramos tais reflexões bastante pertinentes e acreditamos que, para que tal cenário possa ser modificado, urge que as pesquisas desenvolvidas nesse campo transponham os muros da universidade. Iniciativas como a criação do Mestrado Profissional em Letras (que ainda atinge um número muito reduzido de docentes no país) constituem, então, campos férteis a tal transposição.

2.2 O lugar da Fonologia

Conforme se afirmou anteriormente, o professor de língua materna vem perdendo a segurança acerca do que, de fato, é importante ensinar. Ele deve sempre partir de textos para trabalhar a gramática? Se fizer isso, não estará usando o texto como um pretexto para ensinar a

norma padrão? Ensinar gramática é para professores tradicionalistas, que “perderam o bonde” das discussões acerca do aspecto sociointerativo e dinâmico da língua?

Nesta seção, nós vamos defender a ideia de que é, sim, necessário ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa², porque determinadas dificuldades dos alunos somente serão suplantadas se eles puderem adotar uma atitude reflexiva perante a língua em suas diferentes dimensões. Antes disso, porém, cumpre enfatizar que a reflexão acerca do sistema da língua não prescinde da necessária busca do desenvolvimento das habilidades, por parte dos estudantes, de ler e produzir proficientemente textos nos mais diferentes gêneros.

Antes de tratarmos da problemática do ensino da Fonética e da Fonologia, vamos tecer algumas considerações acerca de sua relação com o ensino da ortografia. Diferentemente do que supõe o senso comum, o conjunto de regras que rege a maneira como escrevemos é bastante recente, se considerarmos que a escrita surgiu há seis mil anos AC. Em se tratando da Língua Portuguesa (tanto a do Brasil quanto a de Portugal), o estabelecimento de tais regras data do início do Século XX. Antes disso, não havia um consenso sobre a escrita das palavras. A leitura de textos produzidos em séculos anteriores mostra que havia diversidade de grafia de uma mesma palavra.

Em se tratando especificamente de Fonética e de Fonologia da Língua Portuguesa, observa-se que falta ao professor uma formação adequada na área, como se verá na seção a seguir, quando analisarmos as respostas dadas por um grupo de 28 professores que atuam em escolas das redes públicas situadas no Sertão de PE, em Recife e Região Metropolitana. Por enquanto, a pergunta que fica é: se o professor não construiu, em sua formação inicial, os conhecimentos básicos na área, qual é o tipo de tratamento que ele dá, por exemplo, aos problemas de escrita dos alunos que remetem às questões fono-ortográficas? Será que esse professor tem subsídios teóricos para empreender com o seu grupo de alunos uma reflexão sobre o fato de que a forma ortográfica da Língua Portuguesa é independente de sua representação fônica? Qual é a ação que ele adota para que o seu estudante desenvolva a habilidade de refletir acerca das especificidades do sistema de sons de sua própria língua e o sistema notacional usado em sua representação escrita? As variedades dialetais do português têm sido trabalhadas em sala de aula?

² Aqui nos referimos a uma abordagem produtiva, cujo foco seja a reflexão acerca da complexidade do fenômeno linguístico.

Ao tratar dessa questão, Cagliari (2009) é categórico ao afirmar que há problemas sérios no ensino da fonética e da fonologia nas escolas. O autor acredita que se a escola tem como objetivo refletir sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, a fonética e a fonologia devem ter o seu espaço nas aulas, durante toda a Educação Básica. Segundo o estudioso, o “que se ensina de fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua” (CAGLIARI, 2009, p. 75).

A consequência é que os professores de língua materna que atuam nesse nível de ensino deparam-se constantemente com problemas fono-ortográficos de diversas ordens na escrita de alunos que já estão cursando o Ensino Médio. Isso significa que a escola, de uma maneira geral, não tem conseguido agir de forma eficaz na superação desse problema e ele acaba, com mais frequência do que se imagina, por acompanhar os alunos para o Ensino Superior.

Cagliari (2009) apresenta uma reflexão acerca da quantidade de anos que os brasileiros passam na Educação Básica e no Ensino Superior, mostrando que tal investimento não necessariamente condiz com uma formação consolidada em Língua Portuguesa³. Ao se perguntar se, de fato, são necessários tantos anos de escolaridade para tão pouco desempenho, ele afirma: “[...] tenho certeza de que o aluno não aprende porque a escola não ensina e não sabe ensinar, e os alunos que aprendem o fazem, em grande parte, apesar do que a escola ensina” (CAGLIARI, 2009, p. 20).

A seguir, o autor tece considerações acerca do que, de fato, é ensinar Língua Portuguesa, mostrando que a prática que hoje vigora nas escolas é equivocada, já que não é significativa, porquanto privilegia questões óbvias para falantes nativos e coloca o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, como se que tudo sabe, ao passo que o aluno ocupa a posição oposta.

Os primeiros contatos da professora Siane Gois (no âmbito da disciplina Fonologia, Variação e Ensino da Língua Portuguesa) com as duas primeiras turmas de alunos do Mestrado Profissional em Letras da UFPE revelaram uma realidade, no mínimo, inquietante. Nenhum deles, até então, saberia intervir de forma produtiva na resolução de problemas fono-ortográficos bastante recorrentes na escrita dos seus alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio.⁴ Quem lida com a correção de provas discursivas para ingresso nas universidades sabe que, a despeito do fato de já haverem concluído a sua formação básica, um número lamentavelmente grande de candidatos escreve “concerteza” (em vez de “com certeza”), “masomenos” (em vez de “mais ou menos”), “april” (em vez de “abril”) etc.

³ O autor defende a ideia (com a qual concordamos) de que o falante nativo do português domina parte do conhecimento de sua língua. Outra parte, entretanto, ele não domina e cabe à escola ensinar-lhe.

⁴ Antes do início das atividades relativas à disciplina, foi aplicado um questionário aos professores no qual eles deveriam indicar a ação que adotariam para sanar dificuldades dos alunos relativas ao problema da oralização da escrita.

O referido contato com o supracitado grupo revelou também que os professores não tinham tido acesso, em sua graduação, a uma formação que lhes desse condições de lidar de forma eficaz com esse problema, apresentando ao aluno a natureza do equívoco, numa ação reflexiva, para que ele não voltasse a repeti-lo.

Tal realidade não é exclusiva do estado de Pernambuco, tampouco do Brasil. Com objetivo de discutir acerca do ensino de fonética e fonologia no curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí, Carvalho (2012) procurou aferir os conhecimentos construídos pelos estudantes no âmbito da referida disciplina. Participaram da pesquisa alunos que já haviam cursado esse componente curricular e aqueles que ainda não o tinham feito (nesse último caso, o objetivo da pesquisadora foi verificar os conhecimentos construídos na Educação Básica). O baixo desempenho dos voluntários pertencentes aos dois grupos, verificado depois da análise dos dados, mostrou que:

... as dificuldades nessa área de conhecimento se dão por inúmeros fatores, tais como falta de base no ensino regular (fundamental e médio), pouca atenção e tempo (carga horária) dados aos conteúdos, falta de aprofundamento dos conteúdos, visto que alguns são discutidos superficialmente. Acrescente-se aí que essa disciplina não somente nessa Instituição de Ensino como em outras tanto públicas como privadas é pouco valorizada, a começar pela carga horária destinada a ela, com exceção de algumas que acrescentam no currículo a disciplina fonética acústica, além da articulatória, mas em grande parte como disciplina optativa. (CARVALHO, 2012, p. 17)

A natureza abstrata das noções de fonética e de fonologia, as possíveis dificuldades no processo de ensino dos seus conceitos, a ideia de que eles não servem para o trabalho com outros conteúdos são alguns dos preconceitos correntes no meio acadêmico das instituições de ensino básico e superior de Portugal, quando o assunto é o estudo da fonética e da fonologia. Com o objetivo de apresentar as contribuições de tais áreas para o ensino da língua em diferentes frentes, Rodrigues (2005) chama atenção para a quase inexpressiva presença de tal área nos programas de Língua Portuguesa e para o que denomina de “(...) implantação de fraca visibilidade na prática lectiva dos professores” (p. 1-2). Segundo a autora, “[q]ualquer que seja a razão, não podemos deixar de reconhecer que a fonética e a fonologia se tem mantido, na prática lectiva, num lugar de sombra e de invisibilidade” (p. 2-3).

Diante do exposto até o momento, está claro que alguma coisa caminha mal nas aulas de Língua Portuguesa, na Educação Básica. Se, por um lado, a escola ensina a falantes nativos como se eles fossem estrangeiros, por outro, a adoção de uma postura reflexiva acerca da língua, nos seus diferentes níveis de análise e contextos de uso, é uma prática ainda distante, a despeito de todas as pesquisas que já foram realizadas a respeito desse problema. Sobre isso, Cagliari (2009, p. 24-25) afirma:

O objetivo mais geral do ensino de Língua Portuguesa para todos os anos da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (...). Ao aluno não se ensina adequadamente como ele fala, qual o valor funcional dos segmentos fônicos de sua língua, como se compõe a morfologia desta, a sintaxe, a semântica etc.

Não é de hoje que vários estudiosos da área afirmam que a criança chega à escola com um bom conhecimento da modalidade oral de sua língua, de maneira que sabe usá-la com proficiência para resolver diferentes problemas no seu dia a dia. Além disso, é capaz de analisar essa língua e de, com base nas hipóteses construídas, criar palavras, mostrando uma habilidade reflexiva muito grande, que se manifesta, sabemos, nos diferentes níveis de análise linguística.

Assim como já é capaz de testar hipóteses na produção oral quando chega à escola, a criança também passa por um processo natural de transferência das marcas da oralidade para a escrita. A esse respeito, Cagliari (2009, p. 25) afirma o seguinte:

Na análise de muitos erros encontrados em provas e nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas, não raramente deixando o professor perplexo com a “burrice do aluno”, devido a sua incapacidade de analisar a fala com a mesma competência que a criança apresenta.

Ao problema citado pelo autor (a incapacidade do docente de analisar o fenômeno), acrescentamos um outro, que é fruto de uma experiência passada de Siane Gois (como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco) e outra do momento presente (como avaliadora de textos de candidatos ao vestibular e professora universitária de alunos recém-egressos da Educação Básica): o lamentável fato de que um percentual significativo de alunos que já estão nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Médio, não ultrapassou a fase do apego às formas fonéticas, transferindo para a escrita aspectos da oralidade. Nesse contexto, é evidente que a escola precisa desenvolver estratégias para resolver o problema, sob pena de continuarmos negando a essa parcela da população o direito à construção de saberes imprescindíveis para a vida na sociedade letrada.

O professor precisa, em primeiro lugar, ter um embasamento teórico que lhe permita intervir de forma produtiva, quando vir que o seu aluno apresenta um desempenho aquém do esperado, considerando-se o seu nível de escolaridade, no que diz respeito, por exemplo, à transferência para a escrita de fenômenos da oralidade. Nesse contexto, urge que o docente parta do conhecimento que o aluno já tem, para que possa desenvolver estratégias que lhe possibilitem chegar a um outro nível de desempenho.

Com o objetivo de refletir acerca da maneira através da qual o grupo de vinte e oito professores que participou desta pesquisa compreende a importância do ensino da fonética/fonologia e da morfologia, apresentaremos, na seção seguinte, uma análise de uma das três perguntas constantes do questionário que aplicamos para a pesquisa aqui referida.

3 Metodologia

A análise empreendida foi de cunho interpretativo, voltada à descrição e análise dos fenômenos levantados. Trata-se de trabalho de natureza qualitativa. Quando faz esse tipo de escolha, o pesquisador, como se sabe, preocupa-se “menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão de um grupo social” (MINAYO, 1999, p. 102).

Conforme afirmado anteriormente, participaram desta pesquisa 28 professores de Língua Portuguesa das redes públicas de ensino (estadual e municipal), que responderam a um questionário (anexo 1), cujo objetivo era dar subsídios para a análise do tratamento que os referidos docentes dispensam a problemas de ordem fonó-ortográfica bastante comuns na escrita de alunos da Educação Básica, nos seus diferentes níveis.

Tal questionário é composto por cinco perguntas:

- 1) Em que ano concluiu o curso de graduação em Letras e em que instituição?
- 2) No seu curso de graduação, você estudou Fonética e Fonologia; e Morfologia da Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, informe por quanto tempo (1 ou mais semestres) para cada disciplina.
- 3) Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.
- 4) Como o conhecimento sobre Fonética e Fonologia e Morfologia pode lhe auxiliar a explicar equívocos como: “bricar” (por ‘brigar’), “oprigam” (por ‘obrigam’), “fazio” por (‘vazio’), “serfiu” (por ‘serviu’), “escrida” (por ‘escrita’), “cato” (por ‘gato’), “concerteza” (por ‘com certeza’), “serumano” (por ‘ser humano’) e “derrepente” (por ‘de repente’)?
- 5) Ao se deparar, na escrita dos seus alunos, com construções como: “discriminar” (em lugar de ‘discriminar’), “emigrar” (em lugar de ‘imigrar’), “desreal” (em lugar de ‘irreal’) e “realizamento” (em lugar de ‘realização’), você:
 - () não corrige, pois o aluno aprenderá naturalmente.
 - () pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno.
 - () corrige, mas não explica ao aluno a natureza dos fenômenos.

() corrige e explica a natureza dos fenômenos.

Neste trabalho, que reflete apenas um dos recortes de um estudo maior em andamento, apenas as repostas à terceira pergunta, em um primeiro momento, foram apresentadas e analisadas. Como se verá adiante, elas foram categorizadas em cinco tipos (integralmente corretas, parcialmente corretas, vagas, incorretas e não responderam). Apenas as análises de dois exemplos de cada categoria foram apresentadas aqui. As repostas classificadas como vagas tiveram o maior número de ocorrências. Considerando tal fato, e com o objetivo de compreender melhor as especificidades dessa vagueza, ampliamos a análise dos questionários dos voluntários cujas repostas à questão três foram classificadas como vagas e apresentamos também resultados das repostas desses voluntários às perguntas quatro e cinco.

4 Resultados

Iniciemos, pois, nossas reflexões com a pergunta de número 3:

Pergunta 3: Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.

Apenas 2 (7%) professores responderam que ‘não’ e 26 (92%) responderam que ‘sim’. Neste grupo, nenhum docente deu resposta integralmente correta a essa pergunta, 5 (19%) deram respostas parcialmente corretas, 14 (54%) responderam de forma vaga, 3 (12%) responderam incorretamente e 4 (15%) responderam que sim, mas não justificaram. A Tabela 1 apresenta tais dados:

Tabela 1 – Tabulação das respostas dos professores à pergunta 3

Total de respostas	28	100%
Responderam não	2	7%
Responderam sim	26	92%
Respostas integralmente corretas	0	
Respostas parcialmente corretas	5	19%
Respostas vagas	14	54%
Respostas incorretas	3	12%
Não responderam	4	15%

A respostas categorizadas como parcialmente corretas são exemplificadas a seguir:

Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.

Protocolo 19

Acredito que sim. Principalmente pela importância do conhecimento que se deve ter a respeito das letras e dos sons, estando elas associadas a outras formando sílabas ou então de como podemos ter diferentes tipos de sons, dependendo de cada situação silábica verificada. A partir daí podemos ter uma melhora significativa tanto na grafia quanto na pronúncia.

Protocolo 26

Sim, é necessária a apropriação com os sons da língua, pois minimiza alguns equívocos ortográficos.

A primeira resposta acima (Protocolo 19) indica que o professor reconhece a importância da compreensão acerca da relação fonema x grafema. Como sabemos, grande parte das dificuldades que os alunos apresentam em relação à grafia está relacionada exatamente à não correspondência unívoca entre tais elementos. O trecho “ou então de como podemos ter diferentes tipos de sons, dependendo de cada situação silábica verificada” revela que o docente também sabe que o contexto da palavra, em muitos casos, determina o fonema que ocorre. Tal compreensão é bastante importante, uma vez que ele pode usá-la para sanar dificuldades relacionadas a desvios gráficos específicos, ligados ao que é regular na grafia das palavras (por exemplo, a regra que diz que, entre vogais, o S tem som de Z)⁵. Classificamos tal resposta como parcialmente correta, entretanto, porque o docente afirma que o trabalho com a fonética promoverá “uma melhora significativa na pronúncia.”, o que revela um dos grandes equívocos do ensino de Língua Portuguesa nas escolas: o trabalho com a língua materna como se ela fosse uma língua estrangeira.

Na segunda resposta (Protocolo 26), por seu turno, apesar de o professor reconhecer a importância da fonética e da fonologia para sanar dificuldades com a ortografia, assim como o primeiro, ele revela um equívoco (semelhante ao que se verificou na resposta do docente constante no Protocolo 19), segundo o qual os alunos não conhecem os sons de sua língua. Ao tecer considerações acerca do que é, afinal, ensinar Língua Portuguesa, Cagliari (2009, p. 25) afirma:

A criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a Língua Portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que precisa usar a linguagem. Mas não sabe escrever nem ler. Esses são usos novos da linguagem para ela, e é sobretudo isso o que ela espera da escola. Em muitos casos há ainda o interesse em aprender uma variedade do português de maior prestígio.

⁵ Moraes (2009) faz uma explanação bastante profícua acerca da necessidade de o professor, ao ensinar ortografia, identificar as regularidades e irregularidades na correspondência letra-som.

O trabalho com a fonética em sala de aula não poderá, pois, ter como objetivo ensinar aos alunos os sons de sua língua mãe, pois eles os dominam com maestria. Tal área deve auxiliar o professor na reflexão acerca da relação entre a pauta sonora e o sistema gráfico, bem como sobre a variação linguística. A fonologia vai ajudar na compreensão acerca do valor distintivo dos sons e do seu funcionamento no contexto das palavras.

Como se afirmou acima, as respostas classificadas como vagas tiveram o maior número de ocorrências e, para compreender a natureza de tal vagueza, nesses casos especificamente, ampliamos a análise, apresentando repostas das perguntas seguintes. Começamos pelas respostas à pergunta 3:

Protocolo 8

3) *Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.*

Com certeza. Faz falta ao aluno esta prática dos conteúdos supracitados.

4) *Ao se deparar, na escrita dos seus alunos, com construções como: “bricar” (por ‘brigar’), “oprigam” (por ‘obrigam’), “fazio” por (‘vazio’), “serfiu” (por ‘serviu’), “escrida” (por ‘escrita’), “cato” (por ‘gato’), “concerteza” (por ‘com certeza’), “derrepente” (por ‘derepente’) e “serumano” (por ‘ser humano’), você: () Não corrige, pois o aluno irá aprender naturalmente. () Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno. () Corrige, mas não explica ao aluno a natureza dos fenômenos. () Corrige e explica a natureza dos fenômenos.*

Corrige e explica a natureza dos fenômenos

5) *Caso você tenha marcado a última opção como resposta à pergunta 3, favor explicar sucintamente os fenômenos.*

Explico a ele a natureza da troca das letras e que ele precisa procurar um fonoaudiólogo.

Protocolo 10

3) *Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.*

Sim. A partir desses conhecimentos o ganho do ensino de Língua Portuguesa é melhor.

4) *Ao se deparar, na escrita dos seus alunos, com construções como: “bricar” (por ‘brigar’), “oprigam” (por ‘obrigam’), “fazio” por (‘vazio’), “serfiu” (por ‘serviu’), “escrida” (por ‘escrita’), “cato” (por ‘gato’), “concerteza” (por ‘com certeza’), “derrepente” (por ‘derepente’) e “serumano” (por ‘ser humano’), você: () Não corrige, pois o aluno irá aprender naturalmente. () Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno. () Corrige, mas não explica ao aluno a natureza dos fenômenos. () Corrige e explica a natureza dos fenômenos.*

Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno.

5) *Caso você tenha marcado a última opção como resposta à pergunta 3, favor explicar sucintamente os fenômenos.*

Dislexia. Acredito que esse fenômeno não se resolve durante as aulas; e sim com acompanhamento fonoaudiológico.

Tanto no Protocolo 8 quanto no 10, observa-se que o docente se nega a adentrar à discussão, dando respostas que serviriam para qualquer conteúdo da área. Parece que, ciente de que o pesquisador irá, de alguma maneira, avaliar a sua resposta, ele procura preservar a sua face, preferindo dar uma resposta que, apesar de “caber em tudo”, não pode ser considerada como errada. Ele “peca” e “se salva” pela vagueza, em outros termos. Foi justamente essa ocorrência de resposta que nos instigou a saber como ele classifica os fenômenos destacados.

Dos 6 primeiros fenômenos (“bricar”, “oprigan”, “fazio”, “serfiu”, “escrida”, “cato”) abordados na pergunta 4, 4 dizem respeito ao mesmo processo: a confusão natural que alunos em processo de aquisição da escrita⁶ fazem entre sons foneticamente semelhantes (SFS). O 7º e o 8º fenômenos (“concerteza” e “derrepente”) são denominados de hipersegmentação e revelam insegurança, por parte de alguns estudantes, no momento de segmentarem as palavras e eles acabam por apoiar-se na oralidade. A última ocorrência (“serumano”) diz respeito a um processo de reestruturação silábica. Em Pernambuco (estado onde os dados foram coletados), o “r” em posição final de palavra (“ser”, “mar”, por exemplo), quando pronunciado, é desvozeado e tem articulação na região da glote [h]. Entretanto, quando, depois dessa palavra, há uma outra que se inicia com vogal (ou com “h”, que é mudo), tal fonema sofre uma alteração e vira um tepe [r], segmento vozeado, cuja articulação é alveolar: [seru’ mão].

Como se viu anteriormente, em resposta à pergunta 4, o 1º docente (Protocolo 8) marcou a opção “Corrige e explica a natureza dos fenômenos” e o 2º (Protocolo 10) assinalou “Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno.” Ambos os professores procuraram explicar a natureza dos fenômenos, ainda que apenas 1 (Protocolo 8) tenha dito que o faria:

(Pergunta 5) Caso você tenha marcado a última opção como resposta à pergunta 3, favor explicar sucintamente os fenômenos.

Protocolo 8

Explico a ele a natureza da troca das letras e que ele precisa procurar um fonoaudiólogo.

Protocolo 10

Dislexia. Acredito que esse fenômeno não se resolve durante as aulas; e sim com acompanhamento fonoaudiológico.

⁶ Referimo-nos aqui a alunos em fase de aquisição da escrita, mas sabemos, como já afirmamos em várias partes deste texto, que esses fenômenos também se fazem presentes na produção de discentes que se encontram em outros níveis de escolaridade.

Iniciemos as nossas considerações com a explicação que o Protocolo 8 dá aos desvios de grafia em pauta: “Explico a ele a natureza da troca das letras e que ele precisa procurar um fonoaudiólogo”. Na parte inicial de sua resposta à quarta pergunta (“Explico a ele a natureza da troca das letras”), o docente mantém a vagueza verificada na resposta à pergunta 3 (“Faz falta ao aluno esta prática dos conteúdos supracitados”), já que não diz qual é “a natureza da troca das letras”. O trecho final, por seu turno, está em total sintonia com a resposta anterior: o professor recorre à resposta vaga porque, está claro agora, desconhece a natureza dos fenômenos abordados. E delega o seu papel para outrem (“Explico [...] que ele precisa procurar um fonoaudiólogo”). Esse tipo de consideração nos mostra que algo vai muito mal quando o assunto é o ensino da fonética e da fonologia em instituições de formação de professores e, em consequência, nas escolas da Educação Básica, porquanto o docente não tem conhecimento acerca de algo que é basilar a um profissional das Letras: os fonemas da língua que ele ensina. Resta-lhe, pois, devolver ao aluno o seu “fracasso” e encaminhá-lo a um profissional da saúde, já que o problema seria uma “patologia”.

Quanto ao Protocolo 10, ainda que o docente tenha marcado, na questão 3, a opção 2 (Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno), ele procurou explicar o fenômeno (“Dislexia. Acredito que esse fenômeno não se resolve durante as aulas; e sim com acompanhamento fonoaudiológico.”). Assim como o que se viu no Protocolo 8, nesta resposta, o docente também atribui a outrem (ao fonoaudiólogo) a responsabilidade de auxiliar o aluno em sua produção escrita. E vai além, traçando de imediato um diagnóstico que, ao que parece, está sendo usado, no senso comum, como uma espécie de guarda-chuva, que abarca toda uma sorte de problemas mal solucionados: Dislexia. Como muito bem disse Cagliari,

No ensino de português, não há pedagogia, psicologia, metodologia, fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explicita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem. (GAGLIARI, 2009, p. 29)

Dando prosseguimento à análise, esclarecemos que foram consideradas incorretas as respostas que não guardavam relação com o objeto da fonética e da fonologia:

3) *Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.*

Protocolo 3

Sim, pois é através deles que há a melhoria na pronúncia dos alunos e das pessoas que o cercam.

Protocolo 5

Sim, acredito que o estudo da origem das palavras e o som das letras do nosso alfabeto muito contribuem para o processo de formação de bons leitores.

No primeiro exemplo acima, o docente relaciona fonética e fonologia ao trabalho com a pronúncia. Tal resposta revela pelo menos dois tipos de equívoco: aquele que diz respeito ao objeto de estudo das áreas, e um outro, segundo o qual os alunos não sabem pronunciar palavras do léxico de sua língua materna. No segundo exemplo, o professor mistura duas questões de ordens diferentes relativas ao ensino da língua: a escrita (“o estudo da origem das palavras”), a fala (“o som das letras”) e a leitura (“o processo de formação de bons leitores”). Tais aspectos estão intrinsecamente relacionados, mas precisam ser trabalhados considerando as suas especificidades e com base em objetivos claramente definidos. Fechamos a análise com uma citação de Cagliari (2009, p. 26), a qual resume com maestria a discussão empreendida:

No ensino de Língua Portuguesa é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. São três realidades diferentes da vida de uma língua, que estão intimamente ligadas em sua essência, mas que têm uma realização própria e independente nos usos de uma língua.

5 Para encerrar o texto e abrir o diálogo...

As breves palavras aqui tecidas trazem à tona um dos muitos problemas que estão, a nosso ver, na origem do péssimo desempenho de leitura e de escrita de milhares de estudantes que estão cursando a Educação Básica e, infelizmente, de outros tantos milhares que já deixaram os bancos escolares. A questão, como se vê, é complexa demais, porquanto envolve temas polêmicos (para não dizer mal resolvidos), como a formação inicial e continuada dos nossos professores. Se nem eles estão sabendo qual é o objeto de ensino da língua materna, se as instâncias governamentais continuam a insistir na histórica e permanente desvalorização dos profissionais da educação, se a própria universidade pública tem-se, no geral, fechado em seus muros e permanecido longe das escolas onde atuam/atuarão os professores que ela forma, o que é que resta ao nosso aluno da Educação Básica?

Como docentes de um curso de graduação em Letras e como pesquisadoras que têm interesse no ensino de português como língua materna, abraçamos o compromisso de manter viva essa discussão, a fim de contribuir para a reflexão de que é necessário encontrar um equilíbrio, principalmente na formação inicial dos professores, no ensino de questões da

linguística da língua e da linguística do discurso. Quando iniciamos a pesquisa que gerou este artigo, em 2014, planejamos, como um dos desdobramentos, oferecer dados para propor uma necessária reforma curricular do curso de Letras da universidade em que trabalhamos. Entretanto, no ano seguinte ao início da pesquisa, o governo federal deliberou por uma ampla Reforma Curricular. Determinada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 define “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Em virtude disso, entendemos que é urgente a divulgação de resultados desta e de outras pesquisas, que apresentam dados sobre o quadro atual do ensino de português no país, que precisa ser, a nosso ver, repensado. A começar pela formação dos professores, que é o que tem rebatimento direto na formação dos estudantes da escola básica. Sem uma formação mais consistente acerca de aspectos da gramática do português, os professores continuarão podendo fazer pouco para melhorar a qualidade de seu trabalho e, conseqüentemente, as práticas de letramento dos estudantes brasileiros.

Referências

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, L. S. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **Anais do SIELP**, Uberlândia, EDUFU, v. 2, n. 1, p. 1-18, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_186.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2009

RODRIGUES, S. V. Fonética e fonologia no ensino da língua materna: modos de operacionalização. In: ENCONTRO SOBRE TERMINOLOGIA LINGUISTICA: das teorias às práticas, Porto, Faculdade de Letras, Universidade do Porto 12-13 set. 2005. **Anais...** Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2005. p. 1-33. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/srodrigues/pdfs/term_ling_actas.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

VELOSO, J.; RODRIGUES, A. S. A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares. In: DUARTE, I. M.; BARBOSA, J.; MATOS, S.; HÜSGEN, T. **Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto**. Porto: C.L.U.P., 2002. v. 1, 231-

246. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3314>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TEIXEIRA, M. **Análise de discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

Letras & Letras

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESCOLA PÚBLICA

1) PERGUNTA:	RESPOSTA:
Em que ano concluiu o curso de graduação em Letras e em que instituição?	
2) PERGUNTA:	RESPOSTA:
No seu curso de graduação, você estudou Fonética e Fonologia; e Morfologia da Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, informe por quanto tempo (1 (um) ou mais semestres) para cada disciplina.	Fonética e Fonologia
	Morfologia
3) PERGUNTA:	RESPOSTA:
Os conhecimentos acerca dos pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia e da Morfologia são importantes para as aulas de Língua Portuguesa? Justifique.	
4) PERGUNTA:	RESPOSTA
Ao se deparar, na escrita dos seus alunos, com construções como: “bricar” (por ‘brigar’), “oprigam” (por ‘obrigam’), “fazio” por (‘vazio’), “serfiu” (por ‘serviu’), “escrida” (por ‘escrita’), “cato” (por ‘gato’), “concerteza” (por ‘com certeza’), “derrepente” (por ‘derepente’) e “serumano” (por ‘ser humano’), você:	<input type="checkbox"/> Não corrige, pois o aluno irá aprender naturalmente
	<input type="checkbox"/> Pede que o aluno exercite a escrita dessas palavras no caderno
	<input type="checkbox"/> Corrige, mas não explica ao aluno a natureza dos fenômenos
	<input type="checkbox"/> Corrige e explica a natureza dos fenômenos
5) PERGUNTA:	RESPOSTA
Caso você tenha marcado a última opção como resposta à pergunta 3, favor explicar sucintamente os fenômenos.	

Artigo recebido em: 02.08.2016

Artigo aprovado em: 24.12.2016