

A PRESENÇA DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NO ENSINO DO PORTUGUÊS (ensino básico e secundário): Algumas considerações preliminares

João Veloso, Alexandra Soares Rodrigues
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto
Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação

1. Apresentação: objectivos, motivações e limitações do trabalho

Neste trabalho, pretendemos demonstrar o interesse em fomentar-se o ensino de algumas noções básicas e introdutórias de fonética e fonologia no âmbito das disciplinas de Língua Portuguesa e Português nos ensinos básico (3º ciclo) e secundário. Paralelamente, tentaremos deixar claro que tal objectivo é desde já possível no actual enquadramento curricular dessas duas disciplinas nos níveis considerados, como o demonstra a leitura dos programas e das gramáticas escolares que se lhes destinam (vd. ponto 5 desta comunicação); partindo desses dados, defenderemos um alargamento e uma reorganização dos conteúdos de natureza fonética e fonológica já contemplados pela actual situação curricular.

Nestas reflexões, somos motivados pela ideia fundamental de que a linguística tem, entre outros objectivos sem dúvida mais importantes, alguma responsabilidade na definição do *corpus* de conhecimentos metalinguísticos transmitidos aos estudantes pelo sistema de ensino básico e secundário, como o demonstram trabalhos como os reunidos em Fonseca *et al.* (orgs., 2001) – de que destacamos os textos de Oliveira *et al.* (2001), sobre o tratamento dado às noções semânticas de tempo e aspecto num conjunto de gramáticas escolares do português, e Castro (2001), devotado especificamente à incorporação dos conceitos linguísticos e gramaticais nos manuais escolares destinados à disciplina de Português. Com efeito, quer no campo da linguística aplicada (cf., p. ex., Fonseca e Fonseca, 1977, pp. 22 e ss.; Fonseca, 2001a), quer no da psicolinguística aplicada¹, o tema do ensino da língua (“materna” ou “estran-

¹ A propósito, mencione-se que os congressos periódicos da *International Society of Applied Psycholinguistics* reservam habitualmente várias sessões de trabalho às secções de “aprendizagem de língua estrangeira” e “linguagem e educação”: cf. Pinto, Veloso e Maia (eds., 1999, pp. 391-543) e,

geira”) tem uma visibilidade consistente, apelando a que os linguistas das diversas áreas reflectam, na medida do possível, sobre a aplicação dos frutos da investigação desenvolvida na sua disciplina ao domínio da educação.

Por outro lado, acrescentaremos que, ainda que não trabalhem directamente no domínio específico da formação metodológica de professores de língua, desenvolvemos a nossa actividade profissional em instituições que asseguram tal formação, contactando quotidianamente com estudantes que se preparam para a profissão docente e proporcionando-lhes uma parte substancial da sua formação na área dos conteúdos que presumivelmente virão a ensinar (língua/linguística portuguesa) – o que, em nosso entender, é mais uma justificação para a presente incursão no tema da definição de conteúdos programáticos do ensino do português a nível básico e secundário.

Sendo esta a primeira ocasião em que partilhamos as nossas reflexões sobre a matéria com um público mais vasto, as conclusões a que porventura chegemos terão necessariamente um carácter provisório, reforçado pelo momento particular que presentemente vivemos no que diz respeito à definição curricular: com efeito, o sistema educativo nacional atravessa actualmente um momento de reformulação curricular não completamente isento de controvérsia, vivendo-se a coexistência, a nível nacional, de escolas que ensaiam os novos programas e de estabelecimentos que continuam a reger-se pelos programas anteriores à redefinição curricular mais recente; por outro lado, encontra-se ainda em fase de discussão uma nova proposta de nomenclatura gramatical a usar no ensino do português – questão que deliberadamente excluímos da discussão no presente trabalho.

2. Ponto de partida

O nosso principal ponto de partida pode ser expresso através da assunção de que o ensino *sistemático e explícito* de certas noções de fonética e fonologia no âmbito do ensino da língua materna nos ensinos básico e secundário é:

- *justificado* por uma série de argumentos teóricos e metodológicos que desenvolveremos em 4;
- *benéfico*, porque facilita a assimilação de um conjunto de conteúdos contemplados e enfatizados pelos programas escolares que, embora não cor-

ainda, os trabalhos reunidos em M. G. Pinto (1998), que, inseríveis no domínio disciplinar da psicolinguística, discutem, entre outros assuntos, alguns aspectos metodológicos do ensino (e da prática) da língua materna em faixas etárias a partir das correspondentes ao 1º ciclo do ensino básico e mesmo anteriores.

respondam directamente a noções propriamente do domínio da fonética e da fonologia, assentam em tais áreas do saber;

– *possível*, como demonstrado pela actual presença de muitas das noções referidas no parágrafo anterior nos programas e nas gramáticas escolares.

3. Dois exemplos introdutórios e primeiras considerações teóricas

Os programas e a generalidade das gramáticas escolares de Língua Portuguesa/Português para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário contemplam, em diversos momentos do percurso escolar dos alunos de tais graus de escolaridade, o ensino das noções de **homofonia** e **aliteração** (vd. ponto 5 deste texto), respectivamente no contexto do estudo das relações lexicais e no dos recursos estilísticos utilizados na análise do texto literário.

Ambas as noções requerem, no mínimo, que os alunos

- (i) destringem com facilidade os aspectos fónicos dos aspectos gráficos (por forma a não se deixarem confundir, p. ex., pelas diferenças, meramente gráficas, entre “*sela*” e “*cela*” ou “*era*” e “*hera*”, p. ex., ou, em sentido contrário, fazendo com que não considerem que os termos de um par léxico como “*erro*” (subs.)/“*ferro*” rimam entre si, levados pela identidade gráfica que, na escrita, se verifica a nível das respectivas terminações);
- (ii) tenham uma sensibilidade auditiva minimamente apurada que os coloque precisamente ao alcance da destringência preconizada em (i).

Esta capacidade de destringer os aspectos fónicos dos gráficos e a sensibilidade auditiva que com ela se relaciona, ambas contempladas sob (i) e (ii) supra, podem não ser tão evidentes quanto a um sujeito adulto escolarizado e com formação explícita em linguística possa parecer.

Na verdade, na nossa prática docente, fomos já confrontados com um número significativo de estudantes *do ensino superior* que, ao aprenderem as técnicas e as convenções da transcrição fonética, mostram sérias dificuldades em “libertarem-se” de certas convenções ortográficas, debatendo-se com alguma dificuldade quando se lhes exige que distingam as diversas realizações fonéticas do morfema de plural ([j],[3] ou [z]), porque sempre representadas ortograficamente por “-s”, ou persistindo em transpor para a transcrição fonética certas convenções ortográficas como a escrita de dígrafos (“*rr*”, transcrito como [RR], ou “*ss*”, transcrito como [ss]) ou a cedilha ([ç]), por exemplo².

² A interferência da representação ortográfica nas transcrições fonéticas de estudantes do ensino superior tem sido sistematicamente investigada em trabalhos como, p. ex., os de Crookston (1999, 2001), relativos à língua inglesa, sendo nosso objectivo, em estudos futuros, aplicar a metodologia de investigação seguida pelos trabalhos citados à análise do mesmo assunto com falantes do português.

No campo da psicolinguística experimental, trabalhos clássicos – como Seidenberg e Tannenhaus (1979) (que laboratorialmente demonstram que a detecção de rimas em pares do inglês como “*pie*” e “*tie*”, em que a rima fonética é acompanhada de uma identidade gráfica, é mais rápida do que em pares como “*pie*” e “*guy*”, em que não existe identidade gráfica entre as palavras) e Ehri e Wilce (1979) (que mostram que a contagem de número de fonemas das palavras pode ser experimentalmente enviesada pelo número de letras das representações gráficas correspondentes) – põem em evidência, uma vez mais, que, nos sujeitos escolarizados, o conhecimento da imagem gráfica das palavras pode interferir sobre determinados aspectos do processamento fonológico dos indivíduos.

Os estudos que, a título meramente exemplificativo, acabamos de referir demonstram portanto que os sujeitos escolarizados, com conhecimento da representação escrita das palavras, apresentam diferentes formas de processamento do material verbal³. O ponto de vista que assume as implicações psicolinguísticas desta influência dos aspectos gráficos sobre os fônicos parecem-nos claramente exposto na seguinte citação de M. G. Pinto (1998, p. 94):

“Esta tomada de posição [=o privilégio concedido, mesmo a nível social, à representação gráfica da língua] reveste-se de tal força que nos damos conta com frequência que até o oral sofre, em resultado da alfabetização, uma acentuada tendência para ser dominado pela configuração visual/ortográfica das palavras. Isto é, o que ouvimos é com frequência percebido em função do modo como o vemos escrito.”

(M. G. Pinto, 1998, p. 94)

Todos estes argumentos reforçam, em nosso entender, a ideia de que, antes de se avançar para o ensino de noções como, p. ex., as de homofonia e aliteração, se torna conveniente trabalhar-se com os alunos, de forma atenta, minuciosa, insistente, detalhada e continuada, aspectos ligados à sua sensibilidade auditiva, levando-os a aperceberem-se, de forma consciente, dos aspectos musicais, fônicos e rítmicos da linguagem, fazendo com que aprendam a explorar, em consequência dessa consciencialização, aspectos como a diferença entre som e escrita ou as relações de semelhança e dissemelhança fonética entre palavras e levando-os a realizar exercícios como, entre outros:

³ Terá sido provavelmente esta atenção acentuada à representação escrita, muito assumida pela linguística histórica do século XIX, que terá levado os autores estruturalistas do século XX a defenderem um ponto de vista oposto: o de se passar a considerar única e exclusivamente a vertente fónica dos produtos verbais. A esta atitude “fonocêntrica” refere-se a comunicação de Fernanda Irene Fonseca a este mesmo colóquio (Fonseca, 2001b).

- o estabelecimento de tabelas de correspondências regulares entre sons e letras;
- a contagem de número de sons, letras e sílabas de palavras isoladas;
- o registo das variações fonéticas de uma mesma palavra;
- a reprodução de contornos entoacionais distintivos;
- transcrições fonéticas sumárias;
- a produção explícita e deliberada de rimas e aliterações.

4. Argumentos teóricos e metodológicos a favor do ensino precoce de noções básicas de fonética e fonologia

Passaremos, na presente secção deste trabalho, a enumerar e a comentar brevemente alguns argumentos, quer teóricos, quer metodológicos, que justificam, a nosso ver, o ponto central das nossas propostas.

A fonologia é uma componente da língua

Como linguistas, não podemos abdicar do ponto de vista, fundamental na teoria linguística contemporânea, de que a fonologia é uma componente fundamental da gramática de qualquer língua natural, como explicitamente contemplado desde, pelo menos, a obra clássica de Chomsky e Halle (1968) e o seu “modelo tripartido” da gramática (Chomsky e Halle, 1968, pp. 6-7).

A tese de que o ensino da gramática de uma língua se confina aos aspectos morfossintáticos – consideravelmente visível, p. ex., nas gramáticas escolares analisadas no ponto 5 deste trabalho – torna-se, à luz desta ideia fundamental da linguística contemporânea, redutora e insatisfatória.

A sensibilização fonológica pode ajudar a despistar/remediar certos problemas de ortografia

Se atendermos à tipologia de erros ortográficos proposta por M. G. Pinto (1998, pp. 147 e ss.), notamos que pelo menos duas das categorias contempladas por essa tipologia têm implicações fonéticas e fonológicas muito evidentes: os *erros fonéticos* (aqueles em que a escrita adoptada modifica a forma fonética da palavra; p. ex.: “nesa”, para “mesa” – cf. M. G. Pinto, 1998, p. 163) e os *erros de uso* (em que a escrita adoptada não modifica a forma fonética da palavra; p. ex.: “centado”, para “sentado” – cf. M. G. Pinto, 1998, p. 161).

Creemos que uma sensibilização precoce e atenta dos aprendentes que lhes desperte a consciência para a existência, relacionada mas separada, dos dois planos de representação da língua (fónico e escrito) poderá ajudar a sistema-

tizar os conhecimentos dos estudantes por forma a evitar a frequência de erros como os apontados. É esse, no fundo, o sentido das investigações conduzidas por Isabelle Y. Liberman e os seus colaboradores a partir do final da década de 1960, invariavelmente conclusivos quanto ao papel causal entre uma boa consciência metafonológica precoce e, ulteriormente, um bom desempenho escolar no domínio da leitura e escrita (cf. Shankweiler, 1991). É esse também o sentido, quanto a nós, das seguintes palavras de M. G. Pinto (1998, p. 45), que se aplicam a domínios mais vastos e a implicações mais gerais do que a mera relação entre a sensibilização fonológica e o domínio da ortografia:

“Exercícios do tipo *aprender a ouvir (...)* e – mais tarde – *aprender a ver (...)* são práticas nas quais se deve insistir não só para treinar a memória imediata auditiva e visual e a sua abrangência (...) mas também para que não se venham a instalar mais tarde problemas de linguagem oral e escrita. (...)”

(M. G. Pinto, 1998, p. 45; itálico nosso)

A sensibilização para os aspectos fonéticos e fonológicos pode ajudar os alunos a despertar para a variação dialectal, sociolectal e idiolectal

A variação linguística, sendo uma propriedade fundamental e intrínseca da linguagem (cf. Wardhaugh, 1992, pp. 5-8), é certamente um aspecto de que os estudantes acabam por se aperceber, sendo, aliás, prevista pelos programas escolares em vigor (vd. ponto 5) e, como tal, supostamente abordada nas aulas em algum momento do percurso escolar dos estudantes.

Ora, sendo o domínio fonético-fonológico um daqueles em que a variação linguística, nomeadamente a de origem geográfica, é mais patente, e também porque cabe à escola alguma função “normalizadora” dos hábitos linguísticos e de despistagem precoce de alguns desvios de cariz patológico que requeiram intervenção terapêutica especializada, tornar-se-ia útil, em nossa opinião, contextualizar este assunto com alguma informação explícita no tocante, p. ex., a aspectos da realização articulatória dos sons.

A sensibilização para os aspectos fonéticos e fonológicos pode ajudar os alunos a compreender certos factos de variação histórica

As evoluções fonéticas do léxico português ao longo da história da língua constam dos programas escolares em vigor, sendo este um assunto igualmente contemplado pelas gramáticas escolares (vd. ponto 5).

Em nosso entender, a apresentação prévia de alguns conhecimentos de ordem fonética e fonológica, nomeadamente quanto à produção e à classificação articulatória dos sons da fala e às relações de proximidade e distância

que, com base nas propriedades articulatórias, os fonemas da língua estabelecem entre si, facilitaria a compreensão de determinadas evoluções fonéticas contempladas pelos programas.

A sensibilização para os aspectos fonéticos e fonológicos pode ajudar os alunos a perceber certos recursos estilísticos baseados em critérios rítmicos ou fónicos

Uma vez mais, verificamos que certos conteúdos previstos pelos programas destinados aos níveis escolares em análise requerem o recurso a algumas noções fonéticas que, quanto a nós, seria de grande utilidade apresentar previamente aos alunos. Estão neste caso os recursos estilísticos mencionados no domínio da análise literária que se baseiam em critérios de ordem fónica ou rítmica e onde, uma vez mais, uma separação nítida entre escrita e som se torna imprescindível. Por exemplo: em versos em que haja, hipoteticamente, uma aliteração em [s] baseada em grafias como “s”, “ss”, “c” e “ç” (como nos célebres versos de Eugénio de Castro: “*Na messe que enlourece, estremece a quermesse/O Sol, o celestial girassol, esmorece...*”, em que, por outro lado, aparecem ocorrências do grafema “s” (as não sublinhadas) que correspondem a realizações fonéticas diferentes de [s], como [ʃ] ou [ʒ]) ou perante palavras com terminações gráficas idênticas mas sem rimarem entre si (p. ex.: “cego”/”sossego” (subs.)), alunos que não tenham ainda amadurecido essa capacidade de distinção poderão revelar certas dificuldades, podendo ser conduzidos a tratamentos erróneos de certas questões e casos concretos, como os acima exemplificados.

Nas aulas de língua estrangeira é feito frequentemente apelo directo e explícito a factos de natureza fonética e fonológica

No contexto do ensino/aprendizagem da pronúncia de línguas estrangeiras⁴, os estudantes dos níveis considerados são muitas vezes expostos a uma prática de treino e de explicitação consciente de aspectos de natureza articulatória, p. ex. na assimilação de sons/combinções de sons ausentes do inventário fonológico da língua materna ou de contrastes distintivos que não o são nesta última (o que leva também à necessidade de distinguir claramente os aspectos meramente fonéticos dos aspectos fonológicos).

É nossa convicção que a apresentação prévia destes aspectos no âmbito da língua materna, o despertar dos alunos para tais dados na sua própria língua e algum domínio básico de certa metalinguagem específica na língua materna dos estudantes poderão actuar como facilitadores do trabalho a efectuar nesta área na aula de língua estrangeira.

⁴ Refira-se ainda que, quando tomamos contacto empírico com línguas estrangeiras que nos são inteiramente desconhecidas, é normalmente com a sua face fonética que se estabelece essa aproximação.

Os dicionários de língua estrangeira e, recentemente, os de língua portuguesa incluem frequentemente indicações relativas à pronúncia das palavras, nomeadamente com recurso à transcrição fonética

Em muitos dos dicionários postos à disposição dos estudantes é frequente encontrarmos a transcrição fonética das palavras, a qual fornece indicações precisas e de carácter geralmente normativo sobre a pronúncia de cada entrada lexical. Tais transcrições, que normalmente se baseiam no AFI – Alfabeto Fonético Internacional (International Phonetic Association, 1999, p. viii) ou em sistemas de transcrição nele inspirados, podem ser encontradas, no caso da língua portuguesa, em dicionários como o *Dicionário do Português Básico* (Vilela, coord., 1990) e o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa* (Casteleiro, coord., 2001). Estamos em crer que, se a aula de Português/Língua Portuguesa deve ter, entre outros, o papel de autonomizar o estudante no sentido de lhe ensinar a trabalhar com materiais de consulta básicos como o dicionário (DGEBS, 1991b, p. 37), deve ser chamada activamente a atenção dos estudantes para estes aspectos fonéticos, podendo este, aliás, ser um dos contextos em que a apresentação dos símbolos do AFI pode vir a ter lugar.

O estudo dos aspectos fonéticos e fonológicos possibilita a abordagem interdisciplinar

Sendo a interdisciplinaridade um dos objectivos assumidos do sistema de ensino oficialmente preconizado em Portugal, que fomenta a abordagem transversal e integradora de fenómenos comuns a diversas áreas do saber, pensamos que o estudo de questões fonéticas – tendo presente o carácter intrinsecamente interdisciplinar da fonética⁵ – potencia de forma muito lata esse tipo de abordagens.

Julgamos que, com recurso à criatividade e ao empenho dos docentes, seria possível mobilizar um conjunto relativamente alargado de disciplinas curriculares na elaboração e prossecução de projectos transversais e congregadores que fizessem de certos aspectos fonéticos, enfatizados pela disciplina de Português, um denominador comum⁶.

⁵ Cf., a propósito da interdisciplinaridade imanente aos estudos fonéticos, as observações de Kohler (1995, pp. 18-19) e de Lindblom (1995, pp. 22 e ss.).

⁶ Um exemplo possível de actividade transversal que ilustra o que acaba de ser afirmado seria o estudo das marcas linguísticas do meio em que se insere determinada escola, o qual originaria a recolha de amostras de fala em banda magnética, a sua transcrição, o concomitante levantamento de narrativas orais e de tradições locais associadas, algum tratamento estatístico sumário das marcas linguísticas detectadas – entre as quais as fonéticas –, a descrição articulatória de marcas fonéticas peculiares, etc., envolvendo-se, desta forma, um número razoável de disciplinas (línguas, matemática, história, biologia, electrotecnia, ...) num projecto comum.

5. Levantamento do tratamento dado às questões de fonética e fonologia nos programas e gramáticas escolares de Português/Língua Portuguesa

Depois de, nas secções precedentes, termos percorrido alguns argumentos que, quanto a nós, justificam que, no âmbito das disciplinas de Português/Língua Portuguesa, se incrementa o ensino explícito de algumas noções básicas de fonética e fonologia, veremos, neste ponto do nosso trabalho, de que forma algumas dessas noções já são tidas em consideração pelos programas e gramáticas destinados a essas disciplinas.

Deixando de parte, propositadamente, a análise da nomenclatura oficial destinada ao ensino nos níveis considerados – por necessidade de limitação do nosso objecto de estudo e, principalmente, por essa nomenclatura se encontrar presentemente no centro de uma discussão alargada com vista à sua reformulação –, focalizaremos a nossa atenção nos programas anteriores à reformulação curricular em curso destinados ao 3º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário (ainda em vigor na maioria das escolas) e num conjunto seleccionado de algumas gramáticas escolares de circulação corrente, cingindo-nos, basicamente, às gramáticas levadas em linha de conta pelo trabalho, já referido, de Oliveira *et al.* (2001).

A recolha das noções de fonética e fonologia nos programas e nas gramáticas escolares a que procederemos de seguida estabelecerá uma distinção entre o *tratamento directo* dessas noções e o seu *tratamento indirecto*. O primeiro consistirá na atenção *explícita* a conceitos ou questões básicas de fonética e fonologia (por exemplo, quando se definem ou explicam noções como “vogal”, “consoante”, “sílabas”, etc.), ao passo que o segundo será aquele em que se confere atenção a conceitos que, não sendo primariamente do âmbito da fonética ou da fonologia, pertencem originalmente a outros domínios do saber mas exigem alguns conhecimentos fonéticos e/ou fonológicos prévios (estão neste caso certas noções de análise literária como “rima”, “aliteração”, etc., p. ex.).

Os programas

Os programas sobre os quais faremos incidir a nossa atenção são: para o 3º ciclo do ensino básico, os programas de Língua Portuguesa aprovados pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho de 1991 (DGEBS, 1991a e 1991b); para o ensino secundário, os programas de Português na versão que nos é dada a conhecer pelo documento do Ministério da Educação *Português A e B. Programas. 10º, 11º e 12º anos* (ME-DES, 1997).

Uma primeira leitura destes programas põe em destaque, antes de mais, o forte pendor da vertente literária (análise de textos literários, história da literatura) das disciplinas de Português e Língua Portuguesa nos ciclos de estudos

aqui considerados, a par de uma insistência muito deliberada e recorrente no desenvolvimento das competências comunicativas globais dos estudantes.

Nos aspectos mais intrinsecamente “linguísticos”, ou “gramaticais” (genericamente remetidos, nestes programas, para rubricas intituladas “funcionamento da língua”), assistimos ao predomínio das questões morfosintácticas.

O tratamento directo de questões fonéticas e fonológicas só é encontrado, com escassa expressão, no ensino secundário. Com efeito, os programas de Português A e B dos 10º e 11º anos contemplam, no capítulo “Funcionamento da língua”, uma secção explicitamente devotada ao “Estudo dos sons”, onde se elencam – de forma algo desorganizada – as diferenças entre vogais, semi-vogais e consoantes, a divisão entre sons surdos e sonoros, entre orais e nasais e entre vogais e consoantes e, ainda, aspectos prosódicos como a acentuação, a pausa, o ritmo e o acento (de palavra e de frase) (ME-DES, 1997, pp. 50, 113)

Em contrapartida, o tratamento indirecto das mesmas questões acha-se disseminado por vários domínios, dos quais se destacam:

- a *ortografia*: o aperfeiçoamento da competência ortográfica é referido, quer para o ensino básico (DGEBS, 1991a, p. 61; 1991b, pp. 47, 48, 55), quer para o ensino secundário (ME-DES, 1997, p. 95), como um objectivo programático normalmente associado à escrita (enquanto organização/exposição de ideias) ou ao “funcionamento da língua”; apesar das relações evidentes entre o domínio ortográfico e os aspectos fonéticos, elas não são explicitamente destacadas pelos programas analisados;
- as *variedades regionais*: contempladas também quer no âmbito do 3º ciclo do ensino básico (DGEBS, 1991a, p. 54; 1991b, pp. 18, 65), quer no do ensino secundário (ME-DES, 1997, pp. 53, 116); os programas consultados são, uma vez mais, omissos quanto a uma referência explícita às evidentes implicações fonético-fonológicas neste capítulo específico;
- a *análise literária*: recursos literários como a “sonoridade”, a “aliteração” e a “assonância”, assim como noções de métrica e versificação, harmonia e ritmo, são explicitamente mencionados nos programas consultados (DGEBS, 1991b, pp. 27 e 28; ME-DES, 1997, pp. 43 e 106);
- as *evoluções fonéticas*: fenómenos de adição, supressão e alteração de fonemas constam dos programas analisados, uma vez mais ao nível do 3º ciclo do ensino básico (DGEBS, 1991b, p. 55) e ao do ensino secundário (ME-DES, 1997, pp. 53, 116).

As gramáticas escolares

Esta presença, quer através do tratamento directo, quer do tratamento indirecto, de determinadas noções de fonética e fonologia no ensino do português

a nível básico e secundário reflecte-se na absorção de tais conteúdos pelas gramáticas escolares em circulação no mercado editorial e destinadas justamente a estes graus de ensino.

De seguida, em conformidade, veremos de que forma se consoma essa presença de algumas noções de fonética e fonologia, através do seu tratamento directo ou indirecto, num conjunto de quatro gramáticas escolares destinadas aos graus de ensino a que temos vindo a fazer referência: Azeredo *et al.* (1985), Ferreira e Figueiredo (1990), Figueiredo e Bizarro (1997) e J. C. Pinto (1998).

No domínio do tratamento directo das questões em discussão, veremos:

- se cada uma destas gramáticas reserva um capítulo à parte para a exposição das noções de fonética e fonologia;
- se explicitamente se considera a fonética e a fonologia como um capítulo de pleno direito dentro do estudo da linguagem ou se, em alternativa, estes dois domínios são expressamente secundarizados;
- se se estabelece uma distinção sistemática entre plano fónico e plano gráfico;
- se são coerentemente utilizados os símbolos do AFI;
- se há lugar para qualquer tipo de descrição do aparelho fonador;
- se é apresentada alguma versão da classificação articulatória tradicional das consoantes e das vogais do português;
- quais as noções estritamente fonéticas ou fonológicas que são objecto de definições explícitas.

Em relação ao primeiro aspecto – existência ou inexistência de um capítulo à parte para os aspectos fonéticos e fonológicos –, constata-se que todas as gramáticas consideradas reservam um lugar específico, dentro da estrutura da obra, para as questões de fonética e fonologia, embora devamos referir que a gramática de Ferreira e Figueiredo (1990) subordina o sub-capítulo das noções fonético-fonológicas ao da morfologia, onde por sua vez cabe um sub-capítulo devotado às evoluções fonéticas, sendo no âmbito deste último que, numa secção específica, se expõem algumas noções de fonética e fonologia.

Quanto à importância explicitamente concedida à fonética e à fonologia no estudo da língua, metade das gramáticas consultadas considera este ramo do saber como claramente secundário, confinando expressamente o estudo da gramática da língua aos estudos dos seus aspectos morfossintácticos. É esta a posição das gramáticas de Azeredo *et al.* (1985) e de Ferreira e Figueiredo (1990). Uma posição contrária, que considera a fonética e a fonologia como domínios de pleno direito no estudo da língua, equiparáveis aos domínios morfológico e sintáctico, encontra-se somente nas gramáticas de J. C. Pinto (1998) e de Figueiredo e Bizarro (1997).

Em relação à distinção sistemática entre plano fónico e plano gráfico – evitando-se, nomeadamente, qualquer forma de confusão entre a transcrição ortográfica convencional e alguma forma, mesmo que não convencional, de transcrição fonética, ou afastando-se a explicação de quaisquer factos de natureza fónica a partir unicamente do seu registo ortográfico –, vemos que tal distinção só é respeitada por duas das gramáticas analisadas, a de Azeredo *et al.* (1985) e a de J. C. Pinto (1998); nas restantes, a forma de exposição das matérias contempladas pode suscitar uma certa confusão dos dois planos, que, quanto a nós e como afirmámos anteriormente, deve ser precocemente desinstalada dos conhecimentos dos estudantes.

Reforça este último aspecto o facto de, nas quatro gramáticas que aqui tomamos em apreço, só uma (Azeredo *et al.*, 1985) fazer uso dos símbolos do AF I, se bem que numa versão (compreensivelmente) simplificada dos mesmos. Refira-se, porém, que J. C. Pinto (1998) estabelece uma tabela de correspondências regulares e sistemáticas entre os símbolos gráficos do alfabeto latino e os fonemas do português, dando àquelas letras, em determinados contextos, uma função bastante semelhante à dos símbolos fonéticos.

Quanto à descrição do aparelho fonador, com menção da importância que certas regiões deste aparelho têm na formação dos sons da fala, ela encontra-se presente nas gramáticas de Azeredo *et al.* (1985), J. C. Pinto (1998) e Ferreira e Figueiredo (1990), não sendo contemplada pela de Figueiredo e Bizarro (1997).

Um aspecto que se nos afigura como bastante positivo é o facto de todas as gramáticas incluírem a classificação articulatória dos sons do português, assim como, finalmente, a circunstância de todas elas também, com maior ou menor grau de detalhe, contemplarem a explanação de certas noções básicas de fonética e fonologia, como “consoante”, “vogal”, “ditongo”, “sílabas”, “fonemas”, etc.⁷

No capítulo das noções de fonética e fonologia que sejam objecto de tratamento indirecto por parte destas gramáticas, referir-nos-emos a três conteúdos distintos no âmbito dos quais se torna possível esse tratamento:

- as evoluções fonéticas históricas de palavras da língua;
- os recursos estilísticos e literários de base fónica ou rítmica;
- certas relações lexicais como a homofonia e a homografia.

Em relação ao primeiro desses aspectos – as evoluções fonéticas –, verificamos que todas as gramáticas analisadas incluem informação relativa a esta matéria.

⁷ Não nos debruçaremos, no presente trabalho, sobre o conteúdo, a correcção ou a actualização científicas de algumas das definições incluídas nas gramáticas aqui consideradas.

No tocante aos recursos estilístico-literários baseados em critérios fónicos, só uma das gramáticas exclui a consideração deste aspecto: trata-se da obra de Figueiredo e Bizarro (1997), que não contempla assuntos de natureza literária.

Finalmente, observamos que todas as gramáticas versam, em momentos determinados, as relações entre itens lexicais da língua baseadas em critérios fonéticos ou fonológicos como a homografia e a homofonia, nomeadamente.

6. Considerações globais

O levantamento sumário levado a efeito no número anterior demonstra, a nosso ver, que a fonética e a fonologia, embora objecto de uma atenção mais escassa do que aquela que é reservada, nos programas e nas gramáticas escolares, a aspectos como a morfologia e a sintaxe – o que leva mesmo algumas das gramáticas analisadas a explicitamente considerarem a fonética e a fonologia um domínio “menor” no estudo da língua, como dissemos –, estão presentes, de forma esparsa e mais ou menos implícita, ao longo das várias etapas do ensino pré-universitário do português, quer através do tratamento directo de certas questões destes dois domínios de análise linguística, quer através do seu tratamento indirecto.

Esta constatação, em nosso entender e sobretudo face aos argumentos teóricos expostos em 4, sugere a grande necessidade de se tornar mais visível e de se sistematizar de forma mais evidente e mais deliberada essa presença da fonética e da fonologia nos níveis de ensino aqui considerados.

Tal objectivo poderia ser atingido através de certas práticas pedagógicas, de que salientamos, nomeadamente, as seguintes (realçando que, em nosso entender, elas não colidem com os objectivos e os conteúdos dos programas e das gramáticas escolares actualmente vigentes e disponíveis):

- a assunção mais explícita da importância da fonética e da fonologia no estudo da língua materna;
- a consagração de blocos lectivos específicos ao tratamento directo de noções básicas de fonética e fonologia;
- a sistematização, nos programas e nas gramáticas escolares, das noções fonéticas já contempladas por tais instrumentos de trabalho, procedendo-se a uma exame crítico da correcção e da actualização científicas dos conceitos presentes e a uma reformulação da explanação dos mesmos, quando necessária;
- a introdução dos conceitos básicos de fonética e fonologia necessários à

compreensão das noções não estritamente fonéticas (mas que delas decorrem através daquilo que, neste trabalho, designámos por “tratamento indirecto”) previamente à apresentação destas últimas.

7. Proposta final

Na decorrência do ponto anterior, propomos, nesta secção final do nosso trabalho, a fixação de um *corpus* mínimo de noções de âmbito fonético ou fonológico a apresentar, no contexto de um **tratamento directo**, nos programas, nas gramáticas escolares e nas aulas de Português e Língua Portuguesa desde os níveis mais elementares do ensino básico. Entendemos que a sua apresentação deveria obedecer a uma progressão gradual e ajustada ao desenvolvimento escolar noutras matérias e desde já enumeramos os seguintes como os conteúdos principais a transmitir aos estudantes neste domínio⁸:

- breve descrição do aparelho fonador e dos diversos graus de importância das suas principais regiões na formação dos sons da fala;
- distinções fonético-fonológicas elementares:
 - consoantes/vogais
 - sons vozeados/sons não-vozeados
 - sons orais/sons nasais
 - modo de articulação: oclusivas/contínuas
 - ponto de articulação: labiais/dentais/palatais/velares
 - vogais: fechadas/médias/abertas; anteriores/recuadas; arredondadas/não-arredondadas;
 - símbolos do AFI usados na transcrição dos fonemas do português;
 - diferenças entre som e escrita e correspondências grafemas/fonemas e fonemas/grafemas;
 - principais marcas fonéticas das grandes variações dialectais do português (variedades europeias e não-europeias);

⁸ A apresentação explícita e sistemática destes conteúdos seria, no cenário pedagógico aqui proposto, naturalmente acompanhada da apresentação de alguma metalinguagem específica. O conhecimento de uma tal terminologia – como o conhecimento de qualquer outra terminologia gramatical – não constituiria um fim em si mesmo; ele configuraria uma certa forma de “cristalização” do saber explícito dos alunos acerca de certas realidades fonéticas e fonológicas da sua língua, no culminar de um processo de aprendizagem em que o que importaria seria levar os estudantes a compreender essas mesmas realidades. Neste aspecto, salientamos uma vez mais o nosso acordo com as palavras de M. G. Pinto (1998), quando esta autora afirma que “(...) [a terminologia metalinguística] é tão importante que o seu ensino exige mesmo que seja muito bem dominada pelo professor, que, graças à sua experiência, deve ter a capacidade e o bom senso de só transmitir tais conhecimentos quando achar que chegou o bom momento (...)” (M. G. Pinto, 1998, pp. 36-37).

- grandes fenómenos do fonetismo do português europeu contemporâneo: o vocalismo átono; o acento livre;
- grandes diferenças entre plano fonético e plano fonológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, M. O.; Pinto, M. I. F. M.; Azevedo, M. J., 1985 – *Da Comunicação à Expressão*, Porto, Edições Asa (6ª ed.)
- CASTELEIRO, J. M. (coord.), 2001 – *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Lisboa, Editorial Verbo (2 vols.).
- CASTRO, R. V. de, 2001 – “A elaboração e a recepção das nomenclaturas gramaticais: condições, princípios, efeitos”, in Fonseca, F. I. et al. (orgs.), 2001 – *A Linguística na Formação do Professor de Português*, Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 201-223.
- CHOMSKY, N.; Halle, M., 1968 – *The Sound Pattern of English*, New York, Harper & Row.
- CROOKSTON, I., 1999 – “The effectiveness of phonemic transcription education in speech and language therapy: a preliminary investigation”, in Maidment, J. A.; Estebas I Villaplana, E. (eds.), 1999 – *Proceedings of the Phonetics Teaching & Learning Conference (University College London, April 14-15 1999)*, London, University College London, pp. 23-25.
- CROOKSTON, I., 2001 – “Alphabetic literacy and practical phonetics teaching: some preliminary connections”, in Maidment, J. A.; Estebas I Villaplana, E. (eds.), 2001 – *Proceedings of the Phonetics Teaching & Learning Conference (Royal Holloway College, University of London, April 5-7, 2001)*, London, University College London, pp. 7-10.
- DGEBES, 1991a – *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 3º Ciclo. Volume I*, Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- DGEBES, 1991b – *Programa de Língua Portuguesa. Ensino Básico – 3º Ciclo. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Volume II*, Lisboa, Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- EHRI, L. C.; Wilce, L. S., 1979 – “The mnemonic value of orthography among beginning readers” in *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 26-40.
- FERREIRA, A. G.; Figueiredo, J. N., 1990 – *Compêndio de Gramática Portuguesa. Ensino Secundário*, Porto, Porto Editora (14ª ed., reimp.)
- FIGUEIREDO, O.; Bizarro, R. (superv. científica de M. Vilela), 1997 – *Da Palavra ao Texto: Gramática da Língua Portuguesa*, Porto, Edições Asa.
- FONSECA, F. I., 2001a – “Linguística aplicada ou linguística aplicável?”, in Fonseca, F. I. et al. (orgs.), 2001 – *A Linguística na Formação do Professor de Português*, Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 15-26.
- FONSECA, F. I., 2001b – “A Linguística e a Escrita”. Comunicação apresentada ao Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto (22-24 de Novembro de 2001).
- FONSECA, F. I.; Duarte, I. M.; Figueiredo, O. (orgs.), 2001 – *A Linguística na Formação do Professor de Português*, Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- FONSECA, F. I.; Fonseca, J., 1977 – *Pragmática linguística e ensino do português*, Coimbra, Almedina.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION, 1999 – *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*, Cambridge, Cambridge University Press.

- KOHLER, K., 1995 – “Phonetics and Speech Communication: Past Development and Future Perspectives”, in Bloothoof, G.; Hazan, V.; Huber, D.; Llisterri, J. (eds.), 1995 – *European Studies in Phonetics and Speech Communication*, Utrecht, OTS Publications, pp. 18-22.
- LINDBLOM, B., 1995 – “A View on the Future of Phonetics”, in Bloothoof, G.; Hazan, V.; Huber, D.; Llisterri, J. (eds.), 1995 – *European Studies in Phonetics and Speech Communication*, Utrecht, OTS Publications, pp. 22-30
- ME-DES, 1997 – *Português A e B. Programas. 10º, 11º e 12º anos*, Lisboa, Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário (Editorial do Ministério da Educação).
- OLIVEIRA, F.; Ferreira, I.; Barbosa, J.; Cunha, L. F.; Matos, S., 2001 – “O lugar da semântica nas gramáticas escolares: O caso do tempo e do aspecto”, in Fonseca, F. I. *et al.* (orgs.), 2001 – *A Linguística na Formação do Professor de Português*, Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 65-81.
- PINTO, J. M. C., 1998 – *Gramática de Português*, Lisboa, Plátano (2ª ed.).
- PINTO, M. da G. L. C., 1998 – *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*, Porto, Porto Editora.
- PINTO, M. da G.; Veloso, J.; Maia, B. (eds.), 1999 – *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Proceedings of the 5 th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- SEIDENBERG, M. S.; Tanenhaus, M. K., 1979 – “Orthographic effects on rhyme monitoring” in *Journal of Experimental Psychology: Human Language and Memory*, 5, pp. 546-554.
- SHANKWEILER, D., 1991 – “The contribution of Isabelle Y. Liberman”, in Brady, S. A.; Shankweiler, D. P. (eds.), 1991 – *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y. Liberman*, Hillsdale (NJ)/Hove/London, Lawrence Erlbaum Associates, pp. xiii-xvii.
- VILELA, M. (coord.), 1990 – *Dicionário do Português Básico*, Porto, Edições Asa.
- WARDHAUGH, R., 1992 – *An Introduction to Sociolinguistics*, Oxford (UK)/Cambridge (Mass.), Blackwell (2.nd edition).