

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FONÉTICA E FONOLOGIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS: SITUAÇÕES-PROBLEMA COMO PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Edson Carlos ROMUALDO²

(Universidade Estadual de Maringá)

RESUMO: Este estudo é oriundo do projeto de pesquisa Linguística e Formação de Professores (UEM) e procura investigar as relações entre o saber linguístico e a formação de professores, promovendo uma interface entre o saber científico e o didático-pedagógico. Para isso, propõe triangular: a documentação oficial sobre formação de professores (as Diretrizes Curriculares Nacionais, Pareceres e Resoluções oficiais; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio; e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEM); a prática de professores em serviço sobre cada temática; e o material didático utilizado nas escolas (livros didáticos e gramáticas).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Fonética e Fonologia; Situações-problema; Prática Pedagógica.

THOUGHTS ON TEACHING PHONETICS AND PHONOLOGY IN THE COURSE OF LETTERS: PROBLEMATIC SITUATIONS AS CUES TO PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This paper is a root from the research project on Linguistics and Teacher Formation (at UEM). It also investigates the relations between the linguistic knowledge and the formation of teachers, promoting an interface between scientific knowledge and the didactic and pedagogical knowledge. In order to do so, it proposes to triangulate the official documentation on teacher formation (National Curricular Guidelines, Official Decisions and Opinions; National Curricular Parameters of basic and high school education; and the Pedagogical Project of the Letters Course at UEM); the practice of teachers based on each of the themes; and the schoolbooks used: grammar and government donated books.

KEYWORDS: Teaching Phonetics and Phonology; Problematic Situations; Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002a), as Instituições de Ensino Superior (IES) ganharam autonomia e liberdade para inovar em seus projetos pedagógicos de Graduação, visando à formação de um profissional que atenda às contínuas e emergentes mudanças da sociedade, mas passaram a ter maior responsabilidade na

¹ Trabalho apresentado na mesa redonda “Estudos Linguísticos: Contribuições e Propostas”.

² Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista. Docente da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: ecromualdo@uol.com.br.

organização de seus projetos pedagógicos e a arcar com as consequências na formação desse profissional.

As novas Diretrizes Curriculares são flexíveis para abrigar diferentes modelos institucionais, no entanto, estabelecem princípios norteadores para todos os projetos, entre os quais os referentes à prática pedagógica. Como a licenciatura tem como objetivo formar professores, o princípio norteador referente à prática pedagógica e às questões a ela relacionadas ganha destaque nos documentos oficiais.

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabelece o mínimo de 2.800 horas para a integralização do curso, das quais 400 são dedicadas à prática como componente curricular e 400 horas, ao estágio curricular supervisionado.

Conforme o artigo 12, parágrafo 2º das novas Diretrizes Curriculares, “a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Portanto, as reflexões do futuro profissional sobre sua prática pedagógica, tendo em vista sua atuação na Educação Básica, devem permear diferentes espaços e tempos curriculares. Para dar conta disso, na organização de seus projetos pedagógicos, alguns cursos optaram, apenas, por criar disciplinas específicas de prática. Já outros decidiram por mesclar disciplinas específicas de prática com disciplinas teóricas, que passaram, então, a ter horas destinadas à prática, atendendo, assim, à indicação do Parecer CNE/CP 9/2001:

Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001b, p. 57).

Além disso, o Parecer acima citado critica a frequência com que os cursos tratam os conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre conteúdos que serão desenvolvidos nos Ensinos Fundamental e Médio pelos futuros professores:

É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e médio. Neste segundo caso é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos,

relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001b, p. 21).

No entanto, o mesmo Parecer esclarece que a afirmação de que o futuro professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos das áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente não significa que ele deva ter um “conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende dizer que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001b, p. 39).

Diante dessas considerações dos documentos oficiais, neste trabalho, focalizamos o ensino de fonética e fonologia no curso de Letras, procurando responder, enquanto professor formador, a dois questionamentos. O primeiro diz respeito a **o que ensinar**, qual recorte epistemológico realizarmos das áreas de Fonética e Fonologia que garanta as duas ponderações colocadas no Parecer CNE/CP 9/2001, quais sejam: dar conta de estabelecer a relação com os Ensinos Fundamental e Médio, mas sem aprofundamento ao ponto de formar um especialista.

O segundo questionamento refere-se a **como ensinar**, quais métodos, exercícios, atividades o professor formador pode utilizar para mostrar aos graduandos possibilidades de transpor os conteúdos de fonética e fonologia para a sala de aula.

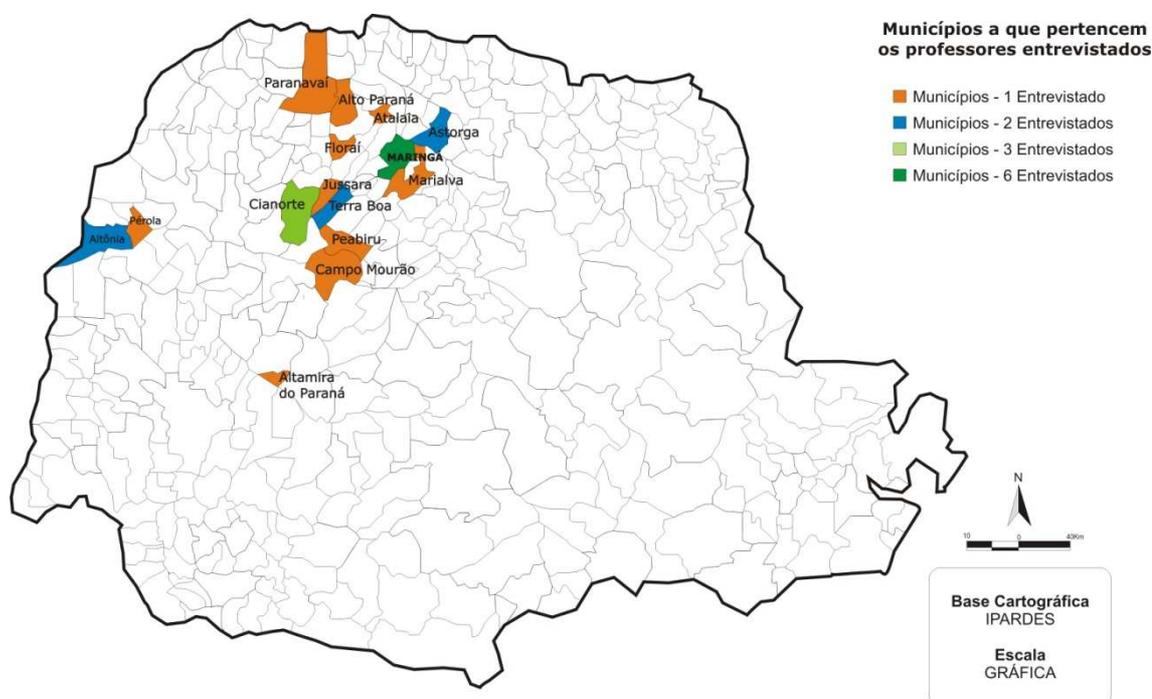
Esses dois questionamentos guiam as reflexões e a proposta de atividades feitas neste trabalho, que se baseiam em nossa experiência docente nas áreas de Fonética e Fonologia do curso de habilitação em Letras/Português da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em pesquisa realizada com professores da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio e em documentos oficiais referentes à formação de professores³. Assim, lançamos primeiramente o nosso olhar para os profissionais envolvidos, na educação básica, com o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, bem como para o que dizem os documentos oficiais sobre os questionamentos norteadores desse trabalho, para, por fim, apresentarmos uma proposta de

³ Essas reflexões fazem parte do projeto de pesquisa *Linguística e Formação de Professores* (UEM), sob nossa coordenação e com a participação das professoras Fabiana Poças Biondo (UFMS-MS) e Elaine de Moraes Santos (FECILCAM-PR). Nesse projeto, procuramos investigar as relações entre o saber linguístico e a formação de professores, promovendo uma interface entre o saber científico e o didático-pedagógico. Para isso, o projeto se propõe a triangular: a documentação oficial sobre formação de professores (as Diretrizes Curriculares Nacionais, Pareceres e Resoluções oficiais; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEM); a prática de professores em serviço sobre cada temática; e o material didático utilizado nas escolas (livros didáticos e gramáticas).

atividades com esses conteúdos na formação inicial, ou seja, para os alunos do curso de Letras.

2 O TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO COM FONÉTICA E FONOLOGIA

Na busca por subsídios para responder a **o que ensinar** e **como ensinar** e a outros questionamentos referentes à formação de professores, entrevistamos 25 profissionais da Rede Estadual de Ensino, de 15 cidades diferentes da região Noroeste do Paraná, conforme mapa abaixo:



Todos os professores são profissionais com, no mínimo, 10 anos de atuação no ensino de Língua Portuguesa e com, pelo menos, uma Pós-graduação em nível de Especialização. Nosso intento era verificar como profissionais, que se formaram por outros modelos curriculares e que já passaram por mudanças na estrutura educacional, decorrentes da influência de diferentes teorias linguísticas e de ensino-aprendizagem no contexto escolar, trabalham o conteúdo de fonética e fonologia.

Para atender a esse nosso objetivo, procuramos fazer diversos questionamentos aos profissionais entrevistados. Metodologicamente, dividimos as questões, a partir do tema

fonética e fonologia, em três etapas distintas, que focalizaram: a) sua formação inicial; b) seu trabalho com o conteúdo; e c) o material didático que utilizam.

Acreditamos que suas respostas também possam representar um panorama de como o ensino dessas disciplinas vinha/vem sendo realizado nos cursos de licenciatura.

TABELA 1 – A formação inicial dos professores entrevistados⁴

QUESTÃO ↓	RESPOSTAS →	SIM	NÃO	NÃO SE LEMBRAM
Estudaram fonética e fonologia na Graduação?		19	1	5
QUESTÃO ↓	RESPOSTAS →	DE MANEIRA TRADICIONAL	SEM APROFUNDAMENTO	NÃO SE LEMBRAM
Como lhes foi ensinado o conteúdo de fonética e fonologia na Graduação?		13	4	7

Conforme verificamos na Tabela 1, ao serem questionados se estudaram ou não fonética e fonologia em seus cursos de Graduação, 76% (19) responderam afirmativamente, 20% (5) não se lembram e 4% (1) não estudaram. A respeito de como esse conteúdo foi ensinado, dos 24 que responderam afirmativamente, 29,1%⁵ (7) não se lembram, 16,6% (4) dizem ser sem aprofundamento e 54,1% (13) afirmam ter sido de maneira tradicional. Os indicadores percentuais mostram que mais de $\frac{3}{4}$ dos profissionais estudaram fonética e fonologia em sua formação inicial. No entanto, cabe ressaltar que 20% não se lembram de tê-lo feito, o que pode significar que não tiveram contato com esse conteúdo na Graduação. Além disso, o fato de 29,1% dos professores não se lembrarem de como o conteúdo lhes foi ensinado, a nosso ver, demonstra a pouca relevância que foi dada aos conhecimentos de fonética e fonologia na formação desses profissionais. Os que dizem ser sem aprofundamento revelam, em suas entrevistas, uma aprendizagem baseada quase exclusivamente na leitura de textos teóricos; já os que se manifestam como tendo estudado de maneira tradicional, referem-se a um trabalho de teorização, exercícios e prática de transcrição, mas sem estar relacionado com outras disciplinas ou mesmo com o uso do conteúdo no universo escolar. Por exemplo:

Eu acredito que foi meio desvinculado pelo que eu lembre. Porque, tanto é que eu acho que eu saí crua da universidade por isso, para prática da sala de

⁴ Informamos que a formação desses profissionais não se realizou somente em IES do Estado do Paraná.

⁵ Nos dados percentuais, mantivemos apenas um número depois da vírgula.

aula. Porque eu tinha os conteúdos, aprendi, mas não sabia repassar. A experiência e o contato com os outros colegas de de escola é que foram me dando um pouquinho, né, de segurança para repassar isso porque, assim, eu não via, eu via importância de aprender, mas não via, não sabia explicar por que também. (Professor 23).

Ao focalizarmos o trabalho que os professores entrevistados realizam com o uso de seus conhecimentos de fonética e fonologia em sala de aula, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 2 – O uso dos conhecimentos de fonética e fonologia em sala de aula

QUESTÃO ↓	RESPOSTAS →	SIM	NÃO
Usam os seus conhecimentos de fonética e fonologia em sala de aula?		17	8
Preparam atividades que levem em conta o conteúdo de fonética e fonologia?		5	20

Em termos percentuais, vemos que 32% não utilizam seus conhecimentos de fonética e fonologia em sala, independente da natureza do conteúdo que trabalhem, seja língua, seja literatura. Dos 68% que responderam afirmativamente, 60% (15) utilizam-nos quando o assunto aparece nos livros didáticos ou no conteúdo obrigatório da disciplina. Analisando as respostas, vemos que relacionam fonética e fonologia ao ensino de ortografia, à acentuação, à separação silábica, à ortoepia e ao ensino de fonologia e fonética propriamente ditos, principalmente no Ensino Médio. Apenas 8% (2) utilizam esses conhecimentos para um trabalho diferenciado, em textos poéticos e em propagandas.

Quando questionamos se eles preparavam outras atividades que levassem em conta seus conhecimentos de fonética e fonologia e pedimos que, em caso de resposta afirmativa, dessem um exemplo, apenas 20% (5) afirmam fazê-lo, dos quais 80% (4) desse total preparam atividades sobre o que já foi mostrado no livro didático – 40% (2) preparam atividades de fonética e fonologia, 20% (1), de sílaba, 20% (1), de ortoepia – e 20% (1) a partir de textos poéticos e publicitários.

Quando voltamos as perguntas para o material didático, primeiramente questionamos sobre o livro didático e, depois, sobre a busca de outros materiais para informação sobre o tema em foco. As respostas foram as seguintes:

TABELA 3 – Avaliação pelos professores do tratamento do conteúdo de fonética e fonologia no livro didático

QUESTÃO ↓	RESPOSTAS →	SIM	NÃO	NÃO SABEM AVALIAR
Consideram que esse conteúdo é bem trabalhado nos livros didáticos?		2	16	7

Como vemos na Tabela 3, a maioria dos professores – 64% (16) – está insatisfeita com o trabalho apresentado pelos livros didáticos no que diz respeito ao tratamento do conteúdo de fonética e fonologia, em oposição ao índice de apenas 8% de satisfação. Já 28% não sabem avaliar, seja porque não trabalham com esse conteúdo, restringindo-se mais ao trabalho com a Literatura, seja porque não se sentem aptos a fazê-lo. Embora a maioria questione a qualidade da abordagem presente nesse material, outros livros didáticos são a segunda maior fonte de consulta desses profissionais quando precisam se informar sobre o tema, conforme podemos observar na tabela abaixo⁶.

TABELA 4 – Outros materiais utilizados pelos professores para se informar sobre fonética e fonologia

QUESTÃO ↓	RESPOSTAS →	GRAMÁTICAS	LIVROS DIÁTICOS	REVISTAS	INTERNET	CURSOS E PALESTRAS	SEBO
Procuram outros materiais para se informar sobre esse conteúdo?		10	7	2	5	3	1

A Tabela 4 nos mostra que, embora a questão se referisse especificamente ao material, outros meios de se obter informações também foram citados. Entre as 28 citações, no que diz respeito ao material, as gramáticas são a principal fonte de pesquisa dos professores (35,7%), seguidas pelos livros didáticos (25%) e por revistas diversas (7,1%). Quanto a outros meios usados para se informar, independente do material encontrado, a internet aparece em primeiro lugar, correspondendo a 17,8% das citações, e o sebo representa apenas 3,5 % delas; a busca por cursos e palestras representa 10,7%. Podemos inferir, a partir

⁶ Ressaltamos que a pergunta feita poderia ter mais de uma resposta, pois os professores poderiam citar mais de um material; por isso não há equiparação numérica com as tabelas anteriores.

dos dados, que os professores entrevistados, quando precisam procurar outras informações sobre o tema, buscam os materiais a que têm mais acesso devido à sua prática, ou seja, aqueles que estão mais à mão. A praticidade na busca pela informação também pode indicar o motivo de a internet ser o meio mais utilizado, se considerarmos a facilidade com que a informação pode ser obtida por meio das ferramentas de busca.

As entrevistas nos mostram que o uso dos conhecimentos de fonética e fonologia não ultrapassa, com raríssimas exceções, o trabalho que o livro didático apresenta, limitando esses conhecimentos a um tratamento quase mecânico, pois a maioria dos professores restringe-se ao ensino daquilo que está nos livros, sem oferecer outras possibilidades a seus alunos. Além disso, as entrevistas também sugerem que os professores, fora do conteúdo do livro didático, não sabem para que e em que os conhecimentos de fonética e fonologia seriam úteis em suas aulas. Isso nos leva, *a priori*, a refletir sobre o quanto tal conteúdo, sempre relacionado à Linguística Imanente, tem sido relegado apenas ao papel de participante da formação teórica dos profissionais da linguagem.

3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Além das falas dos professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também nos oferecem subsídios para refletirmos sobre nossos questionamentos norteadores: **o que e como ensinar**. Os PCNs do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ao tratar da prática de análise linguística, afirmam que esta deve contemplar os diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta, entre eles, a fonética. Em relação à ortografia, preconizam a necessidade de “identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal” (BRASIL, 1998, p. 86). Além disso, ao elencarem os gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos, apontam gêneros nos quais a expressividade sonora é fundamental ou pode estar envolvida, como as canções, o cordel, o poema, o romance, a propaganda.

Já os PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 2002), quando abordam as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, indicam a análise dos recursos expressivos da linguagem verbal e a articulação das redes de diferenças e semelhanças entre língua oral e escrita. A nosso ver, em ambos os casos, os conhecimentos de fonética e fonologia do professor podem ser utilizados.

Embora estejamos agora voltando nosso olhar para o que preconizam os PCNs, assim como para as considerações levantadas a partir das entrevistas com os professores, isso não significa que estejamos defendendo um “pedagogismo” ou mesmo uma “aplicabilidade” do conhecimento de fonética e fonologia. Ao contrário, acreditamos que a teorização e a sistematização do conhecimento sejam fundamentais para que se possa realizar a transposição didática e as relações que devem ser feitas com os conteúdos a serem ensinados no Ensino Fundamental e no Médio. Assim, cremos que, para os currículos que introduziram atividades práticas nas disciplinas antes teóricas, exercícios de natureza sistematizadora do conhecimento devam estar lado a lado de atividades de prática. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (Parecer 492/2001) são claras ao traçar o perfil dos formandos desses cursos:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001a, p. 30).

Para que o graduando seja capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, seu uso e funcionamento, além de outros requisitos apontados acima, é necessário que sua formação acadêmica contemple também os aspectos teóricos relacionados ao conteúdo que está aprendendo.

Ainda para compreendermos a necessidade do ensino de teoria e prática conjuntamente, podemos recorrer às entrevistas realizadas por Xavier e Cortez (2003). Os autores entrevistam vários linguistas e, entre suas perguntas, questionam se a linguística teria algum compromisso necessário com a educação. Em sua resposta, Carlos Alberto Faraco afirma que, quando se trata da educação mais propriamente linguística, ou seja, no âmbito das atividades verbais propriamente ditas, o educador deve ter razoável conhecimento de linguística ou conhecer as questões que são discutidas no contexto da linguística em sentido amplo:

[...] é sempre bom reiterar que nunca se trata de aplicação mecânica ou direta desses conhecimentos em sala de aula, mas como uma espécie de fundo aperceptivo a partir do qual o educador possa iluminar os problemas que sua prática educacional tem de enfrentar. Quer dizer, a linguística entraria aí

como uma espécie de mediadora, como partícipe de uma mediação entre problemas que a prática educacional apresenta, e a criação, a proposta de alternativas para esses problemas (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 68).

Adaptando sua resposta para a discussão aqui estabelecida, diríamos que o conhecimento sistematizado de fonética e fonologia funciona como mediador entre os possíveis problemas que os futuros professores encontrarão para o uso desses conhecimentos em sua prática pedagógica e as suas possibilidades de resolução.

Ainda em resposta à pergunta que fizemos anteriormente, sobre o que ensinar do conteúdo de fonética e fonologia, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras da UEM (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2005) propõe a abordagem desse conteúdo no curso de habilitação em Letras/Português, no primeiro semestre do segundo ano, na disciplina Linguística II. O recorte epistemológico feito nessa disciplina privilegia a descrição articulatória dos sons, baseada no estudo do aparelho fonador. Destaca também a distinção entre fonética e fonologia; o estudo dos fonemas, alofones e arquifonemas, dos traços distintivos e da sílaba. Além dessa parte teórica, voltada para o domínio e a sistematização dos conhecimentos, destina um item específico para as práticas de análise fonética e fonológica. Assim, dispõe-se a atender ao contido nos documentos oficiais, pois busca uma formação do futuro profissional sem procurar fazer dele um especialista em fonética e fonologia, mas com condições de resolver questões relativas a seu dia a dia profissional e de formar uma base sólida para continuar seus estudos e desenvolver pesquisas nessa área, se desejar fazê-lo.

Nesse sentido, é nos momentos destinados à prática que o professor da disciplina tem a oportunidade de buscar maneiras não somente de transpor o conteúdo para os graduandos, mas também de criar situações em que eles relacionem o conteúdo aprendido com outras disciplinas e com sua futura prática docente.

Em resposta a essa busca, considerando as falas do professores da Rede Estadual de Ensino e os documentos oficiais, propomos o desenvolvimento de algumas atividades integradoras da teoria e da prática com os alunos em formação, dentre as quais destacamos aquela que mostramos a seguir.

4 UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE

Na tentativa de respondermos parte do questionamento de **como ensinar**, privilegiando a prática pedagógica como componente curricular, entre as atividades que realizamos com os graduandos, mostramos uma que objetiva fazê-los refletir sobre situações que enfrentarão em sua futura atividade profissional. Com tal proposta, procuramos combater a ideia da teoria e da prática como elementos dicotômicos, pois “a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (PERRENOUD, 2002, p. 23).

A partir dessa perspectiva, todos os profissionais formadores “são igualmente responsáveis pela articulação teoria-prática e devem trabalhar por ela, cada um a sua maneira” (PERRENOUD, 2002, p. 23). Diante da inclusão de horas de prática na disciplina de Linguística II, passamos a refletir sobre como poderíamos trabalhar os conteúdos de fonética e fonologia abandonando a visão dicotômica.

De acordo com CNE/CP 9/2001, o contato com a prática profissional não depende apenas da observação direta do contexto escolar pelo graduando, pois a

[...] prática contextualizada pode ‘vir’ até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como o computador e vídeo –, de narrativas orais e escrita de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudos de casos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001b, 57).

Assim, torna-se possível a criação de atividades que objetivem provocar no graduando procedimentos de observação e reflexão sobre sua prática profissional, a partir de situações hipotéticas que se assemelham àquelas que ele enfrentará quando for professor. A ideia apontada no Parecer, conjugada com nossa experiência docente, fez com que procurássemos não somente mostrar uma situação hipotética, mas criar uma atividade que implicasse a análise da situação e tomadas de decisões pelos alunos, colocando-os no papel de professor. Esse desejo nos levou ao conceito de **situação-problema**.

Para Perrenoud (1999, p. 58), a situação-problema não é uma situação didática qualquer, “pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado”. A nosso ver, a situação-problema provoca no aprendiz certa desestabilização e, na busca por soluções, faz com que ele produza novos conhecimentos.

Macedo (2002, p. 114), ao definir situações-problema, afirma que elas “caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas”. Segundo o autor, também é fundamental considerar para quem a situação-problema está sendo apresentada, visto que ela supõe um enfrentamento, a resolução de um obstáculo previamente identificado. Tentamos trazer essa noção para nossos objetivos e criar situações-problema em que o obstáculo fosse relacionado à prática pedagógica do professor, baseando-nos nos direcionamentos dos documentos oficiais, nas entrevistas dos professores da Rede Estadual de Ensino e nos materiais didáticos utilizados por eles.

Nossas propostas são programadas para dois encontros. No primeiro, distribuimos o material e dividimos a sala em grupos de até quatro graduandos, pois acreditamos que o grupo favoreça a discussão, o debate. Eles devem discutir a situação e apresentar por escrito os resultados. No segundo encontro, os alunos entregam a resposta da proposta escrita para o professor e, então, cada grupo mostra para toda a turma como resolveria a situação. Ressaltamos que esse é um momento riquíssimo, pois é propício para confrontar os conhecimentos mobilizados e as posições profissionais adotadas. Também é possível reexaminar o caminho que os graduandos percorreram e as estratégias e os conhecimentos que mobilizaram para apresentar determinado posicionamento.

Para propormos essas atividades, nunca perdemos de vista para quem as estamos apresentando, ou seja, para graduandos que estão no primeiro semestre do segundo ano do curso de Letras. Os obstáculos previstos, portanto, consideram a organização curricular do curso de Letras, proposta em seu Projeto Pedagógico (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2005). Logo, as situações-problema podem também mobilizar conteúdos do ano anterior ou que estão sendo ministrados em outras disciplinas. Da mesma forma, acreditamos que as situações-problema oferecidas, ao deslocar os graduandos da posição de alunos para a de professores, experimentando uma possibilidade de tomada de decisão no trabalho, auxiliam nas disciplinas dos outros anos que envolvam atividades práticas, como, por exemplo, a preparação de planos de aula. Além disso, elas foram pensadas de forma a trazerem um crescimento nas dificuldades e no investimento cognitivo para a sua resolução.

A primeira situação-problema foi apresentada aos graduandos depois da discussão envolvendo as relações entre fala e escrita (fonemas, sons e letras) – e os problemas daí decorrentes para a o trabalho com ortografia ou para a própria alfabetização – e da resolução de exercícios de sistematização desses conteúdos.

Situação-problema 1:

Enquanto professor do Ensino Fundamental e Médio, você deve trabalhar com seus alunos questões relacionadas aos sons da fala/língua e sua representação gráfica. Seu trabalho exige que você aborde o conceito de *dígrafo*. Em sua busca por definições e exemplificações em dicionários e gramáticas, você encontrou as apontadas abaixo. Qual delas você escolheria para trabalhar ou para embasar seu trabalho? Quais são os critérios utilizados por você para escolhê-la? Você acredita que a escolha poderia variar dependendo de seus propósitos, dos propósitos do programa da escola, do interlocutor, do grau de ensino (Fundamental ou Médio), da série dos alunos?

1)

Dígrafo: *S. m. Bras. E. Ling.* Digrama.

Digrama: *S. m. E. Ling.* Grupo de duas letras que representa um único som ou articulação; dígrafo. Ex.: *lh, nh, rr, ss, ue (em guerra, p. ex.), etc.*

(FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 682.)

2)

“Há, finalmente, os dígrafos ou digramas, que são combinações de duas letras representativas de um só fonema: ch (chapéu), lh (folha), nh (ninho), rr (carro), ss (assim), gu (guerra), qu (quero), sc (nascer), sç (desça), xc (exceção), am (ambos), an (antes), em (tempo), en (sente), im (limbo), in (lindo), om (ombro), on (tonto), um (tumba), un (fundo).”

(ANDRÉ, H. A. *Gramática ilustrada*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1978, p. 19)

3)

“Dígrafos

Sua tarefa agora consistirá em pronunciar as seguintes palavras:

chave carro malha ninho quilo assado exceto

Ao pronunciá-las, você deve ter observado que nelas há mais letras que fonemas. Veja, por exemplo, a palavra **chave**. Ela se compõe de apenas quatro fonemas, que representaremos assim:

X - A - V - E

Note que o grupo **ch** é pronunciado como um único fonema, tal como o fonema representado pela letra **x** na palavra **xarope**. Nas demais palavras da relação acima, ocorre o mesmo fenômeno. Veja, por exemplo, como seriam representados os fonemas da palavra **quilo**: /k/, /i/, /l/, /o/. Portanto, podemos concluir o seguinte: muitas vezes duas letras podem representar um único fonema. A esse tipo de encontro damos o nome de **dígrafo**.

Veja, agora, exemplos dos **dígrafos consonantais** que ocorrem na língua portuguesa:

rr: **carro, carroça, burro, terra**

gu: **sangue, guerra, guincho**

ss: **assim, assado, assembleia**

qu: **quilo, quente, queijo**

ch: **chave, chinelo, chuva**

sc: **nascer, crescer, descer**

lh: **malha, telha, calha**

sc: **nasço, cresço, desço**

nh: **ninho, rinha, lenha**

xc: **excelente, exceção**

Você deverá ter muito cuidado para não confundir dígrafo com encontro consonantal. Nos dígrafos rr, ss, ch, nh, lh, sc, sc, xc, as duas consoantes juntas representam um único fonema. Já nos encontros consonantais, cada consoante representa um fonema.

Além dos **dígrafos consonantais**, que acabamos de ver, existem os **dígrafos vocálicos**, que são os seguintes:

am: **lâmpada**

in: **delinquente**

an: canto	om: escombro
em: embalo	on: tonto
en: enxame	um: penumbra
im: imbula	un: alguns

(TERRA, E.; NICOLA, J. de. *Gramática de hoje*. 6. ed. São Paulo: Scipioni, 1999, p. 24-25)

4)

“Dígrafos

Já vimos que não há correspondência perfeita entre os fonemas e as letras que os representam. O **dígrafo** ou **digrama** é um fenômeno que evidencia essa imperfeição do sistema gráfico, pois ocorre quando duas letras representam um único fonema:

Os dígrafos do português são:

a) dígrafos consonantais:

ch – representa o fonema / /: **chave, Chile**

lh – representa o fonema / /: **cartilha, folha, molho**

nh – representa o fonema / /: **ganho, banho, nenhum**

rr – representa o fonema /R/, quando intervocálico: **carro, barra**

ss – representa o fonema /s/, quando intervocálico: **massa, passo**

sc – representa o fonema /s/: **nascer, descer**

sç – representa o fonema /s/: **desço, cresça**

xc – representa o fonema /s/: **exceção, excelente**

xs – representa o fonema /s/: **exsuar, exsicar**

gu – representa o fonema /g/: **sangue, guia**

qu – representa o fonema /k/: **aqui, quero**

Dígrafo (do grego *di*, “dois” + *graphein*, “escrever”: mais livremente, duas grafias. Também do grego vem **digrama** (*di*, “dois” + *gramma*, “letra”; essa segunda forma nos parece mais próxima da realidade, pois um dígrafo é um fonema representado graficamente por duas letras.

Os grupos **gu** e **qu** são dígrafos apenas quando, seguidos de **e** ou **i**, equivalem a /g/ e /k/, ou seja, quando não ocorre a pronúncia do **u**. Graficamente, usa-se o trema para fazer essa distinção. Assim, são dígrafos em **guerrilha, guitarra, queijo, quilombo**. Não são dígrafos em **aguentar, sagui, cinquenta, tranquilo**. Também não formam dígrafos quando seguidos de **a** ou **o**: **quando, aquoso, água, arguo**.

Não confunda o dígrafo consonantal com o encontro consonantal. No dígrafo, as duas letras representam um único fonema: **ninho** (/ni o/), **carro** (/kaRu/). No encontro consonantal, cada letra corresponde a um fonema: **apto** (/aptu/), **bloco** (/bloku/).

b) **Dígrafos vocálicos:**

am e an – equivalendo ao fonema /ã/: **rampa, tanto**

em e en – equivalendo ao fonema /eO/: **exemplo, tenda**

im e in – equivalendo ao fonema /i/: **jasmim, tinta**

om e on – equivalendo ao fonema /õ/: **tombo, ponto**

um e un – equivalendo ao fonema /u/: **algum, nunca**

Em todos os casos de **dígrafos vocálicos**, o **m** e o **n** não representam consoantes, mas apenas indicam que a vogal anterior é nasal.

(NICOLA, J.; INFANTE, U. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. 15. ed. São Paulo: Scipioni, 1997, p. 36)

Com essa situação-problema, nossa intenção é fazer com que os graduandos reflitam e tomem uma decisão sobre um material a ser apresentado para seus alunos, observando vários fatores que entram em jogo nessa escolha. Por ser a primeira situação-problema a que os expomos, as variáveis relacionadas diretamente ao ensino estão presentes na questão “Você acredita que a escolha poderia variar dependendo de seus propósitos, dos propósitos do programa da escola, do interlocutor, do grau de ensino (Fundamental ou Médio), da série dos alunos?”. A pergunta estabelece, portanto, parâmetros que auxiliam na tomada de decisão dos graduandos. Logo, a atividade exige que o graduando se posicione como profissional de uma escola específica e de uma turma específica, que reflita sobre as implicações disso e, posteriormente, escolha o material. Como ainda não realizaram nenhum tipo de estágio *in loco*, utilizam-se de conhecimentos de sua “trajetória escolar, visto que ela é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001b, p. 30). Embora não seja nossa intenção, neste momento, discutir as respostas dos graduandos, que, por si só, merecem um outro trabalho, as experiências pessoais que aparecem nas discussões também são um objeto valioso para a reflexão sobre o conteúdo e a prática, pois, nelas, eles demonstram o que e como aprenderam, confrontando suas vivências com a dos colegas.

A segunda situação-problema é apresentada depois do estudo das vogais, quando os graduandos já realizaram exercícios de transcrição e sistematização do conteúdo. Também já acompanharam uma análise estilística do poema “Moda da menina trombuda”, de Cecília Meireles (1987), realizada pelo professor, o que oferece a eles um exemplo de como explorar a expressividade sonora na poesia.

Situação-problema 2:

Você é professor da série final do Ensino Fundamental e trabalhou no livro didático um ponto sobre vogais do português. Para exemplificar o emprego de vogais orais e nasais, o livro didático apresenta o poema *A onda*, de Manuel Bandeira, transcrito abaixo, e orienta o professor a fazer uma análise com seus alunos do uso das vogais, mas não apresenta proposta de resposta. Analise o poema e explique quais os passos metodológicos que você usaria para desenvolver a leitura do poema em sala de aula. Que perguntas você faria a seus alunos para alcançar seus objetivos?

A onda

a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda

aonde?
aonde?
a onda a onda

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973, p. 286.

Nessa situação-problema, o graduando deve primeiramente analisar o poema, para depois explicar como realizaria a análise com seus alunos. Enfatiza-se a necessidade de um trabalho prévio na preparação de uma aula, principalmente se o objeto for a linguagem literária, que tende a apresentar mais nuances interpretativas do que textos não literários. Assim, primeiramente recorre a seus conhecimentos de conteúdo na análise que realiza, para, depois, poder pensar na transposição didática. A explicitação dos passos metodológicos oferece resistência suficiente para que os graduandos invistam seus conhecimentos anteriores disponíveis, questionando-se, refletindo para a elaboração da resposta. Novamente os graduandos encontram-se diante de algo que requer análise, compreensão e tomadas de decisão, o que, a nosso ver, contribui para sua formação enquanto futuros professores.

Ao solicitarmos quais perguntas eles fariam aos alunos para atingirem seus objetivos, tomamos por base a experiência de duas professoras da antiga disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, que nos relataram a dificuldade que os graduandos têm nas aulas de regência de fazer perguntas que conduzam a classe àquilo que pretendem mostrar no texto. Dessa forma, com essa proposta de situação-problema, procuramos fazer com que eles já comecem a se preparar para a atividade de regência que será realizada somente no último ano. Nesse interstício, reflexões sobre que tipo de perguntas é mais ou menos adequado aos objetivos interacionais com o texto podem ser retomadas ou mesmo aprofundadas em outras disciplinas ou em outros momentos curriculares.

Após a realização da atividade, apresentamos uma cópia da análise do mesmo poema presente em Platão e Fiorin (1991, p. 332-333). Com essa análise em mãos, pedimos aos graduandos para confrontarem a análise dos autores com a realizada pelo grupo, apontando semelhanças e diferenças; depois questionamos se o grupo modificaria, retiraria ou acrescentaria algum passo da proposta que tinham realizado anteriormente. Essa é uma ação perturbadora, pois está em jogo o confronto entre os resultados que apresentaram e aqueles propostos por autores considerados autoridades no tratamento do assunto, causando um desequilíbrio inicial, ao colocar em “xeque” a análise realizada e as decisões tomadas.

A segunda parte da atividade objetiva fazer com que os grupos revejam suas análises, reflitam sobre a possibilidade de um tratamento do texto diferente do seu, reforçando as questões de conteúdo. Além disso, em função desse outro olhar para o texto, eles podem tanto modificar o encaminhamento dado no primeiro momento quanto reforçar as decisões que tomaram.

Finalmente, na última situação-problema, procuramos fazer com que os graduandos reflitam sobre a organização de um livro didático e a possibilidade de relacionar os textos, as propostas de leitura, escrita e análise linguística presentes em uma unidade. O modelo de unidade oferecido no exercício foi criado por nós, mas é baseado em um livro didático real que ainda não contemplava a perspectiva dos gêneros textuais, apresentada nos PCNs. Juntamente com a situação-problema, entregamos aos grupos uma cópia do primeiro capítulo do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos:

Situação-problema 3:

Enquanto professor das séries finais do ensino fundamental, a escola onde você leciona adota um livro didático que se divide em unidades que são constituídas a partir de temas específicos como: esporte, juventude, identidade, comportamento etc. Essas unidades são subdivididas em texto (o principal, que praticamente define a temática), estudo do texto, texto(s) complementar(es), gramática e redação.

A unidade que você deve trabalhar apresenta como texto principal o capítulo “Mudança”, do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. O Livro do Professor propõe, no estudo do texto, questões no nível da decodificação (**o que diz o texto**) e no nível da interpretação (**o que o texto quer dizer com aquilo que diz**) (cf. FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. *Níveis de Leitura: teoria e prática*. Maringá: UEM, 1996) que, em sua opinião, ficaram aquém do esperado. No item texto complementar, você encontra a música “Segue o seco”, de Carlinhos Brown, cantada por Marisa Monte no disco *Verde Anil Amarelo Cor de Rosa e Carvão*. (cf. letra abaixo). No subitem gramática, são trabalhados os adjuntos adnominais e na redação, a descrição de ambientes e paisagens.

Considerando a unidade como um todo, com seus subitens;

considerando que não há, no livro do professor, uma proposta de trabalho com a música;

considerando que você tem a música e pode tocá-la para seus alunos;

considerando seus conhecimentos de fonética e fonologia;

Explique como você abordaria o texto “Segue o seco”, demonstrando o caminho escolhido para a sua interpretação.

Segue o seco (Carlinhos Brown)

A boiada seca

Na enxurrada seca

A trovoada seca

Na enxada seca

Segue o seco sem sacar que o caminho é seco

sem sacar que o espinho é seco

Se posso ir lá em cima pra derramar você

Ó chuva preste atenção

Se o povo lá de cima vive na solidão

Se acabar não acostumando

Se acabar parado calado

Se acabar baixinho chorando

sem sacar que seco é o Ser Sol	Se acabar meio abandonado
Sem sacar que algum espinho seco secará	Pode ser lágrimas de São Pedro
E a água que sacar será um tiro seco	Ou talvez um grande amor chorando
E secará o seu destino seca	Pode ser o desabotoado céu
Ô chuva vem me dizer	Pode ser coco derramando

A atividade foi proposta depois que tínhamos realizado, junto com a turma, a análise estilística da música, mostrando não só a expressividade sonora como também a instrumental, e salientando os movimentos do sertanejo em função das chuvas. A situação-problema objetiva fazer com que os graduandos tomem decisões sobre o que trabalhar e como fazê-lo a partir da música, diante das relações que a unidade do livro didático possibilita.

Escolhemos o texto de Graciliano Ramos porque mostra a migração da família de Fabiano em função da seca e é rico na descrição dos personagens e das paisagens. O texto também foi selecionado porque, diante da expectativa de Fabiano de que vá chover, as descrições se modificam. A nosso ver, se isso for percebido pelos graduandos, eles podem cruzar os dois textos, mostrando as semelhanças entre suas temáticas. Outro fator que nos levou a escolher o capítulo “Mudança” como texto principal foi a presença significativa de qualificadores (adjuntos adnominais) nas descrições, que, por sua vez, constitui a proposta de redação. Dessa forma, o obstáculo aqui se apresenta mais dificultoso, pois a proposta joga igualmente com conhecimentos de leitura, de escrita e de análise linguística adquiridos em outras disciplinas e no primeiro ano.

Mais complexa que as atividades anteriores, essa situação-problema envolve recortes de domínios linguísticos diversos, nos quais os conhecimentos de fonética e fonologia entram como mais um dos elementos a serem explorados, exigindo do graduando reflexão e tomada de decisões para o tratamento da música e de relações que podem ser estabelecidas com os outros itens da unidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui reflexões sobre o ensino de fonética e fonologia e proposta de atividade sobre esse conteúdo que tomam por base os documentos oficiais, as entrevistas com professores da Rede Estadual de Ensino, o material didático e a nossa experiência docente.

A análise das falas dos professores da Rede Estadual de Ensino nos mostra que, em alguns casos, sua formação deixou a desejar no que diz respeito ao ensino de fonética e fonologia; em outros, embora tais profissionais tenham aprendido esse conteúdo, ele não foi

abordado considerando a futura prática docente. Isso pode ser o motivo de esses professores, com raríssimas exceções, não trabalharem ou não sugerirem atividades além daquelas presentes nos livros didáticos que utilizam.

Os documentos oficiais, de modo geral, salientam a importância de a prática pedagógica perpassar toda a formação do futuro professor, e os PCNs do Ensino Fundamental e do Médio trazem, a nosso ver, possibilidades de o professor utilizar seus conhecimentos de fonética e fonologia, seja ao proporem atividades que permitam explorar mais intensamente questões de variação linguística ou o tratamento de questões ligadas à interferência da fala na escrita, seja ao apontarem o trabalho com gêneros textuais nos quais a expressividade sonora pode ser levada em conta.

A inclusão de horas da prática pedagógica na disciplina Linguística II do curso de habilitação em Letras/Português, antes mais focada na teoria, juntamente com a análise das falas dos professores da Rede Estadual de Ensino e dos documentos oficiais, levou-nos a criar atividades voltadas à futura atuação profissional dos acadêmicos. Dentre elas, as situações-problema representam somente uma das possibilidades de trabalho no qual teoria e prática não aparecem como questões dicotômicas. As situações mostradas aqui se restringiram às discussões relativas à fonética e à fonologia; no entanto, outras foram pensadas para o trabalho com diferentes conteúdos relativos ao estudo da linguagem, como as categorias gramaticais, por exemplo.

Esse tipo de trabalho demonstra uma preocupação com a prática pedagógica no curso de licenciatura. No entanto, não deve ser visto como uma forma de abandono do tratamento da teoria que subjaz aos conteúdos ou de atividades especificamente voltadas para sua sistematização, pois teoria e prática devem caminhar conjuntamente.

Cada proposta de situação-problema foi elaborada ponderando todos os fatores levantados anteriormente. Principalmente no que diz respeito à documentação oficial, atentamos para as relações intracurriculares da disciplina de Linguística II com outras disciplinas presentes no curso de habilitação em Letras/Português da UEM. Cremos que somente dessa forma as atividades podem lograr êxito e contribuir efetivamente para a formação profissional de nossos graduandos.

Assim, considerando as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, podemos pensar em uma formação nos cursos de licenciatura não voltada mais para a teoria ou mais para a prática, mas em uma formação teórico-prática, que

prepare nossos graduandos para seus futuros desafios profissionais, sejam eles encontrados na docência ou na pesquisa.

6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, H. A. *Gramática ilustrada*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1978.

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

_____. CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002b. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2006.

DEPARTAMENTO DE LETRAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras*. Maringá: Departamento de Letras, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO JÚNIOR, A. *Níveis de Leitura: teoria e prática*. Maringá: UEM, 1996.

MACEDO, L. de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe. *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artimed, 2002, p. 113-135.

MEIRELES, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001a. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquiologia e Museologia*. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_ces%20n.%20492_2001%20diretrizes%20curriculares%20do%20curso%20de%20letras%20e%20outros.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001b. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_cp%20n.%2009_2001%20diretrizes%20curriculares%20nacionais%20para%20formacao%20de%20professores%20da%20educ.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2006.

NICOLA, J. de; INFANTE, U. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. 15. ed. São Paulo: Scipioni, 1997.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Phillipe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artimed, 2002, p. 11-33.

_____. *Construir as competências desde a escola*. [Trad. Bruno Charles Magne]. Porto Alegre: Artmed,

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto: leitura e redação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

TERRA, E.; NICOLA, J. de. *Gramática de hoje*. 6. ed. São Paulo: Scipioni, 1999.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (Orgs.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.