



Os efeitos da docência assistida na escrita mobilizadora de conceitos da disciplina de Fonética e Fonologia do Português

The effects of assisted teaching on the students' concept mobilizing writing of Portuguese Phonetics and Phonology discipline

Thayná Cristina Ananias ⁱ

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Carla Maria Cunha ⁱⁱ

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo: Este artigo se propõe a demonstrar as mudanças na escrita mobilizadora de conceitos por estudantes da disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa (LETo420), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O acompanhamento da escrita dos estudantes foi realizado no contexto de um projeto de docência assistida. Uma das atividades desenvolvidas durante o projeto foi a de correção e consequente reescrita dos textos. Nos textos, dois problemas nucleares foram percebidos: (i) a dificuldade de explicitação de conceitos e de exemplificação e (ii) a constante recorrência a uma forma cristalizada de escrita ou uma escrita de preenchimento, sem autoria. A mobilização não efetiva de conceitos e a insistência numa escrita de molde específico têm por consequência o distanciamento do alunado de uma escrita acadêmica e de apropriação dos conceitos estudados. Como forma de solucionar esses problemas, foram aplicadas duas estratégias: (i) o apontamento individualizado, dos trechos carentes de coerência conceitual e (ii) a sugestão de novas organizações textuais que dispensem o molde obrigatoriamente dissertativo-argumentativo. Para demonstrar a aplicação de tais estratégias, houve a seleção de duas produções de dois alunos – totalizando quatro textos-resposta. O segundo texto-resposta, que consiste na produção realizada após o atendimento, é analisado a fim de atestar e de sistematizar as mudanças na escrita do alunado. O resultado atestado na escrita dos alunos foi o abandono do molde textual não acadêmico e a

melhoria na mobilização de conceitos da Fonética Articulatória e da Fonologia Estrutural.

Palavras-chave: Fonética e fonologia; docência assistida; graduação; formação docente.

Abstract: This article aims to demonstrate the changes in the concept-mobilizing writing of students during Phonetics and Phonology of the Portuguese Language' course (LETo420) at the Federal University of Rio Grande do Norte. The assistance for students' writing was carried out in the context of an assisted teaching project. One of the activities developed during the project was correction and consequent rewriting of texts. Two core problems were perceived in the texts received: (i) the difficulty of explaining, demonstrating and exemplifying concepts linked to the content and (ii) the constant recurrence, in the students' productions, of a crystallized form of writing or even filling the gaps, without authorship. The ineffective mobilization of concepts and the insistence on a specific template writing has the consequence of distancing students from an academic writing form and from appropriation of studied concepts. As a way of solving these problems, we highlight two strategies applied in moments of monitoring: (i) individually point out the excerpts lacking conceptual coherence, and (ii) suggest new textual organizations that dispense with the mandatory dissertation-argumentative template. To demonstrate the application of such strategies, two productions by two students were selected – totaling four response texts. The second response text consists of the post-monitoring production that is analyzed to attest and systematize the changes in the students' writing. The result attested in the students' writing was the abandonment of the non-academic textual mold and the improvement in the mobilization of concepts from Articulatory Phonetics and Structural Phonology.

Keywords: Phonetics and phonology; assisted teaching; graduation; teacher training.

Introdução

A formação de professores, no curso de Letras – Língua Portuguesa, implica o entendimento basilar de diversas disciplinas de áreas heterogêneas, como linguística, literatura e educação. Há, no entanto, uma prática que atravessa toda essa experiência de formação de forma homogênea: a produção de textos escritos para demonstrar a apreensão de conceitos.

Neste artigo, atentamos para essa prática como uma *escrita mobilizadora de conceitos*. Tal constructo tem fundamento em Grigoletto (2011), que define a escrita mobilizadora como resultado da “implicação daquele que escreve com o saber e, precisamente, porque assume a posição frente ao saber [...] revela um autor que se implica subjetivamente no texto” (p.99). Nesse raciocínio, a produção de textos escritos, nas mais diversas disciplinas, idealmente

competete para uma tessitura de *conceitos* atrelados a conteúdos específicos, presentes nos mais diversos materiais teóricos.

Com isso em mente, ao conduzir uma disciplina, uma das formas de olhar para a mobilização dos conceitos é debruçar-se em textos escritos propostos a articular o conteúdo trabalhado em sala. Em nosso caso, a disciplina aproveitada para isso foi a de Fonética e Fonologia da Língua portuguesa, presente na grade curricular do curso de Letras. Como forma de difundir nossas soluções para os problemas levantados e otimizados, objetivamos, neste artigo, identificar as dificuldades na compreensão do conteúdo, tomando por base a produção de textos dos alunos para, em seguida, demonstrar as mudanças na escrita desses alunos do ensino superior a partir das observações feitas durante o Estágio Docência¹. A partir desta experiência, então, é possível visualizar a mobilização de conceitos a partir do referencial teórico da disciplina.

Em prol de cumprir tais objetivos, este artigo se organiza da seguinte forma: na seção 1, descrevemos as atividades desenvolvidas durante o Estágio Docência, contexto em que se deu a observação e a atuação; na seção 2, explicitamos a análise dos textos de dois alunos; na seção 3, apresentamos uma solução responsável por guiar novas produções e discutimos os limites da atuação; por fim, nas considerações finais, retomamos o produto da atuação.

2 Atividades desenvolvidas na docência assistida

A atuação realizada por meio do projeto de Estágio docência – requerida no caso de bolsista em programa de pós-graduação – permitiu que fosse apurada a prática da produção de textos escritos, especificamente, na disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa. Utilizamos, então, uma abordagem em que há uma interação e mediação entre professor, docente assistente e aluno.

A disciplina se organiza em três unidades, a primeira voltada à Fonética Articulatória (WEISS, 1988; SILVA, 2017); a segunda e a terceira, à Fonologia Estrutural (MATTOSO CAMARA, 2011 [1970]). As análises e os retornos foram feitos com base neste referencial e nas atividades previstas no Estágio Docência.

O conteúdo da disciplina, que focaliza o nível fonético-fonológico da língua – pouco explorado no Ensino Básico (SILVA, 2023) –, oferece mais dificuldades na mobilização dos

¹ “Entende-se por Estágio Docência a atuação de estudante de Pós-Graduação em atividades acadêmicas na Graduação, sob a supervisão direta de professor do quadro efetivo da UFRN” (UFRN/CONSEPE, 2019).

conceitos aos alunos recém-chegados à graduação. Por essa razão, a participação de monitores e de docentes assistentes pode ser interpretada como uma contribuição para a diminuição de tais dificuldades. Dentre os objetivos levantados para a atuação, destacam-se:

- Desenvolver competência para docência no ensino superior;
- Identificar as maiores dificuldades dos alunos quanto aos conteúdos;
- Auxiliar o alunado por meio de plantões de dúvida e contribuições em sala de aula;
- Desenvolver materiais de auxílio para maior compreensão e aprendizagem dos alunos da disciplina.

Havia ainda a expectativa de que, com a presença de uma estudante da pós-graduação acompanhando as aulas frequentemente, os graduandos pudessem perceber uma integração maior entre graduação e pós-graduação. Na Tabela a seguir, observam-se, de forma mais detalhada, as atividades desenvolvidas em prol do alcance dos objetivos elencados:

Tabela 1. Detalhamento das atividades desenvolvidas na docência assistida

ATIVIDADE		CARGA HORÁRIA (h)	FREQUÊNCIA
Observação e registro das atividades em sala de aula		30	Semanal
Objetivos	• Observar a abordagem do professor; • Tomar nota sobre tópicos de aulas e possíveis dúvidas dos discentes		
Participação em atividades de leitura e de discussão		16	Semanal
Objetivos	• Revisar materiais de apoio; • Atualizar leituras sobre a área em foco.		
Preparação de material didático		20	Semanal
Objetivos	• Auxiliar os discentes no estudo dos assuntos da disciplina; • Colaborar com a explanação de conteúdos.		
Atendimento ao aluno		20	Semanal
Objetivos	• Contribuir para o aprendizado do alunado sobre os assuntos abordados.		
Método	Disposição do estagiário docente a encontros individuais ou grupais para		

	dirimir dúvidas e/ou auxiliar na resolução dos exercícios.		
Correção de exercícios		20	Semanal
Objetivos	Contribuir para a melhoria do rendimento dos alunos nas atividades avaliativas da disciplina.		
Método	Recebimento de atividades e de textos desenvolvidos pelos alunos; e apontamento de possíveis melhoras e adequações.		
Elaboração de instrumentos de avaliação		10	Mensal
Objetivo	Praticar o exercício de criação de questões (objetivas e dissertativas) para acompanhar o processo de aprendizagem do alunado.		
Método	Criação de lista de exercícios e questões de avaliações.		
Regência		8	Mensal
Objetivo	Exercitar o fazer docente no ensino superior		
Método	Ministrar aulas explanativas e dialogadas abordando o conteúdo da disciplina com a utilização de diferentes recursos didáticos preparados, como slides, vídeos e <i>kahoot</i> .		

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Entre as atuações requeridas nas atividades de **Atendimento ao aluno** e **Correção de exercício** está o apontamento de dificuldades observadas na formulação textual e na explicitação de conceitos nas respostas dos alunos – doravante chamados de textos-resposta. A partir da segunda unidade, é solicitada a realização de exercícios para aperfeiçoamento da compreensão dos conteúdos da disciplina. Os alunos precisam, então, abarcar conceitos de outra(s) unidade(s) para que contemplem, de forma satisfatória, o que foi pedido por um comando de questão. Em outras palavras, por textos-resposta, compreendemos um gênero de domínio acadêmico, cuja composição envolve uma solicitação em forma de pergunta, um *corpus* de transcrições fonéticas e uma tentativa de

cumprimento do enunciado. O objetivo desta tentativa, em forma de texto, é contemplar e articular os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Na experiência de leitura dos textos-resposta, foram percebidos dois problemas nucleares: (i) a dificuldade, por parte dos alunos, de explicitar conceitos e desenvolver as informações, inclusive, em relação à apresentação de exemplos atrelados ao conteúdo focalizado e (ii) a constante recorrência, nas produções dos estudantes, a uma forma cristalizada de escrita ou mesmo de uma produção escrita que pode ser denominada de “escrita de preenchimento”.

A ausência de mobilização em relação a conceitos e a insistência em uma escrita de molde específico têm por consequência o distanciamento do alunado de uma escrita acadêmica, além da incompreensão dos conteúdos tratados em sala. Como tentativa de solucionar os problemas supracitados, destacamos as estratégias aplicadas em momentos da docência assistida:

- a. O apontamento individualizado dos trechos carentes de coerência textual e/ou coesiva;
- b. Sugestão de outras formas de desenvolvimento textual, para além do molde dissertativo-argumentativo: o descritivo-analítico.

Consequente às estratégias, cabe ao aluno revisitar os apontamentos e ajustar sua escrita, produzindo um texto mais adequado à solicitação do comando e aos conteúdos estudados em sala de aula. É importante ressaltar que, após a reescrita, o aluno ainda recebe um segundo retorno cujas estratégias – apontamento dos trechos a serem melhorados e sugestões de reformulação – são novamente aplicadas.

A atuação na disciplina (2022.1) proporcionou o recebimento de um total de 35 atividades. Este número representa tanto envios únicos quanto – em menor número – envio e reenvio de uma mesma atividade. Assim, para fins de demonstração, selecionamos textos-resposta de dois alunos: uma primeira produção e uma segunda produção realizada após orientações dadas em atendimento e/ou por apontamentos no próprio texto do aluno. Na seção a seguir, são destrinchados os problemas e as soluções levantadas.

3 Análise de textos-resposta

Nesta seção, é possível visualizar dois comandos de atividade para os alunos, trechos de seus textos-resposta e acompanhar os apontamentos feitos em prol da eventual reescrita.

3.1 Escritos de A1

Como exemplo de comando para a produção de texto, apresentamos um que solicita a função e a descrição dos segmentos, tomando por base um *corpus* de ocorrências fonéticas (Quadro 1):

Quadro 1. Exemplo de comando de questão

A partir do corpus abaixo, descreva as possíveis relações fonético-fonológicas entre os segmentos [s], [z], [ʃ] e [ʒ].	
1. ['kasu]	16. [a'sudi]
2. ['kazu]	17. [a'zudi]
3. ['ʒa]	18. ['pista] ~ ['piʃta]
4. ['ʃa]	19. [ajs'traw] ~ [aʃ'traw]
5. [pi'ʃadu]	20. ['sejs] ~ ['sejʃ]
6. [pi'zadu]	21. [is'keʃdu] ~ [iʃ'keʃdu]
7. ['kaʃu]	22. ['fosku] ~ ['foʃku]
8. ['liza]	23. [hejs'pɔsta] ~ [hejʃ'pɔʃta]
9. ['liʃa]	24. [mejz'misi] ~ [mejʒ'misi]
10. ['zelu]	25. [ɛjgajz'gah] ~ [ɛjgajʒ'gah]
11. ['selu]	26. [iz'lāmiku] ~ [iʒ'lāmiku]
12. [zu'ada]	27. ['ajs ā'migas] ~ ['aʃ ā'migaʃ]
13. [su'ada]	28. [ajzā'migas] ~ [ajzā'migaʃ]
14. ['sina]	29. [li'las] ~ [li'laʃ]
15. ['ʃina]	30. [li'lazis] ~ [li'laziʃ]

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Comumente, como mostrado no Quadro 1, as questões apresentadas aos alunos demandam conhecimento fonético, explicitação da descrição articulatória dos segmentos e o estabelecimento das funções exercidas, considerando as possíveis convergências e divergências de posição e de ambiente dos segmentos em foco. Por posição, solicita-se que o aluno indique a posição do(s) segmento(s) em foco na sílaba (*onset*, núcleo e/ou coda) e a posição da sílaba em que o(s) segmento(s) focalizado(s) faz(em) parte (sílaba inicial, medial e/ou final). Por ambiente, o aluno tem de apontar: (i) os segmentos adjacentes; (ii) o tipo silábico e (iii) a tonicidade da sílaba. Apesar de os alunos serem, majoritariamente, falantes nativos de português brasileiro, é preciso destacar que as análises solicitadas devem considerar apenas o *corpus* delimitado, sem inferir ocorrências individualmente conhecidas.

O aluno deve analisar, conforme a distribuição que apresentam no *corpus* em análise, se os segmentos em questão exercem a função de fonemas, de variantes livres e/ou de variantes combinatórias. Em caso de segmentos que, em determinadas condições, podem

ser concebidos como fonemas e, em outras, perdem a oposição fonológica e passam a ser variantes, surge a necessidade da escolha do representante fonológico do processo de perda de oposição – denominado processo de neutralização (TRUBETZKOY, 1948; MATTOSO CAMARA, 2011 [1970]).

Partindo do comando apresentado no Quadro 1, é feita a análise da versão pré-apontamentos do aluno 1 (doravante A1):

Quadro 2. Parágrafo inicial de A1

Considerando os casos de variação nos dados, observa-se variações entre as fricativas alveolares [s], desvozeada, e [z], vozeada, as palatais [ʃ], desvozeada, e [ʒ], vozeada, entre [f] e [z], [f] e [s], [s] e [ʒ]. Essas variações ocorrem em ambiente tanto de tonicidade e atonicidade, com os segmentos consonantais sendo acompanhados pelas vogais orais vozeadas [u], posterior alta arredondada, [e], anterior média-alta, [a], posterior baixa não arredondada, e pelas vogais de traço nasal vozeadas [ĩ], anterior alta, e [ũ], posterior alta. Todavia, **o que condiciona que essas variações ocorram está relacionada à posição da sílaba na palavra e à classificação silábica**, visto que, esses segmentos classificados como fonemas nos dados em questão ocorrem em posição de onset simples de sílaba complexa aberta. Assim, a troca dos segmentos em variação implicará em uma perda do sentido original da palavra quando estiverem no onset simples de sílaba complexa aberta, CV.

Fonte: Produção de aluno, 2022.

O parágrafo inicial de A1, assim como o restante do texto, permite o levantamento de problemas de duas naturezas entrelaçadas: (i) conceitual e (ii) textual. Os problemas de natureza conceitual refletem falta de delimitação entre os fatos descritivos relevantes (marcado em vermelho e em negrito), pois, neste caso, é feita uma menção indevida à *posição da sílaba na palavra* e à *classificação silábica* (MATTOSO CAMARA, 2011 [1970]), tendo em vista as informações que efetivamente são válidas para a identificação das funções dos segmentos. O que, de fato, condiciona o *status* dos segmentos analisados como fonemas ou variantes é a *posição que ocupam dentro da sílaba*. Além disso, percebe-se uma mistura entre as descrições que levam ao entendimento de fonema ou de variantes.

No decorrer do texto, ainda quanto aos conceitos subordinados ao conteúdo, ainda é possível depreender dificuldade na argumentação para escolha do arquifonema – representante fonológico do processo de neutralização (TRUBETZKOY, 1948; MATTOSO CAMARA, 2011 [1970]). Isto é, entre os segmentos em análise, é necessário eleger um arquifonema e, para tanto, este segmento precisa apresentar algum diferencial de distribuição. Ao citar, por exemplo, a ressilabificação, A1 não especifica a posição em que o segmento reaparece.

Quanto a problemas textuais, podem ser vistos: longos parágrafos com informações que precisavam ser desenvolvidas e finalizadas; falta de destaque para as informações mais relevantes pedidas no comando da questão; e dificuldade em apresentar um texto coeso e coerente em que há a apresentação dos segmentos e a descrição da relação estabelecida entre cada par desses fones, resultando na identificação das diversas funções possíveis – de fonemas, de variantes livres e de variantes combinatórias. Sendo estas funções determinadas por posição e/ou por ambiente. O Quadro 3, abaixo, apresenta a dois parágrafos de desenvolvimentos de A1:

Quadro 3. Trecho de A1 pré-apontamentos

Por fim, em uma última análise, é possível observar que [s] e [ʃ] estabelecem uma relação de variação combinatória com [z] e [ʒ]. Quando ocupam a posição de onset os segmentos em questão classificam-se como fonemas, por outro lado, se aparecem em posição de coda silábica seguida por um ambiente de desvozeamento, eles estarão desempenhando a função de variação livre. Desse modo, depreende-se que no corpus analisado, as fricativas alveolares e palatais exercem função de fonemas, variantes livres e variantes combinatórias. **Esse processo** se deu pela perda da oposição fonológica, o que caracteriza um processo de neutralização, fazendo com que os segmentos deixem de ser fonemas e passem a desempenhar outras funções fonológicas.

Fonte: Produção de aluno, 2022.

Nesse trecho, podemos ver que, no parágrafo 1 do recorte, há informações sobre relações diferentes (variação combinatória e variação livre) que precisam ser desenvolvidas separadamente para que não haja troca de funções entre os fones analisados. Ao final deste parágrafo, por exemplo, é possível depreender informação sobre variação livre, mas, no início, há indicação do desenvolvimento sobre a combinatória. Para que essas informações não se misturem, foi sugerida a cisão em parágrafos distintos sobre esses dois tipos de variação. Além disso, ainda é possível identificar que, nem no parágrafo 1 do recorte nem em trechos anteriores, é explicitado o “processo” citado no parágrafo 2. Já no que diz respeito ao uso da terminologia “funções fonológicas”, pode haver o entendimento de relação entre *fonemas*. Por essa razão, foi sugerida a retirada dessa especificação; porém, ainda poderia ter sido sugerida a substituição por “na análise fonológica”, uma vez que envolve o tipo da investigação, não a atribuição da função propriamente dita.

Após os apontamentos no primeiro texto, o Quadro 4 comporta um trecho da versão que foi enviada uma semana depois, em que podem ser percebidas algumas mudanças significativas. Entre elas, vimos adequação de conceitos; separação e desenvolvimento de

conteúdo em mais parágrafos – no caso dos segmentos participantes de variação combinatória e de variação livre:

Quadro 4. Trecho de A1 pós-apontamentos

Tendo em vista as transcrições fonéticas presentes no corpus, é possível observar as fricativas alveolares [s], desvozeada, [z], vozeada, e as palatais [ʃ], desvozeada, [ʒ], vozeada exercendo função de fonemas e variação, tanto livre quanto combinatória.

Nesse sentido, os segmentos desempenham função de fonemas em ambiente tônico e átono, partilhando sílaba com as vogais orais vozeadas [u], posterior alta arredondada, [e], anterior média alta, [a], posterior baixa não arredondada, e pelas vogais com traço nasal vozeadas [ɪ], anterior alta, e [ũ], posterior alta. Além disso, quanto à posição da sílaba na palavra, os segmentos ocorrem em posição inicial, medial e final de palavra. Já no tangente à sílaba, as consoantes em questão aparecem sempre em posição de onset simples de sílaba complexa aberta. Assim, essa posição de onset é a característica condicionante para que os segmentos sejam classificados como fonemas, ou seja, a troca de uma consoante por outra na produção acarreta na perda do sentido original da palavra.

Sob outra perspectiva, as fricativas analisadas também ocorrem em variação livre nos dados. Os segmentos [s] e [ʃ] variam em ambiente de sílaba tônica e átona, partilhando sílaba com as vogais orais anteriores [i], alta, [e], média alta, [ɛ], média baixa, e as posteriores [o], média alta, [a], baixa. No que se refere à posição, os segmentos ocorrem sempre em coda constituindo o último segmento da sílaba. Assim, eles ocorrem em coda de sílaba completa, em coda simples de sílaba complexa, em coda complexa de sílaba completa - na posição C2 - e em coda complexa de sílaba complexa, também na posição C2. A questão determinante para a ocorrência da variação livre é o ambiente seguinte de desvozeamento dos segmentos em variação, visto que, eles são sucedidos de consoantes desvozeadas ou de silêncio.

Fonte: Produção de aluno, 2022.

Podemos perceber que, no excerto presente no Quadro 4, A1 conseguiu organizar de forma mais explícita as etapas de exposição dos conceitos: primeiro, apresentação da descrição articulatória dos segmentos; em seguida, o detalhamento da distribuição por posição e por ambiente nas diversas funções, destacando o que de fato é relevante para o estabelecimento da função de fonema e/ou de variante livre e combinatória. Nesta última mudança, destacamos também a separação das funções de fonemas e de variantes livres (neste caso, atentando-se para as fricativas desvozeadas) em parágrafos distintos, informação esta que, na primeira versão, estava mesclada.

Assim, mesmo que haja alguma lacuna, como a falta de apresentação completa das características articulatórias dos fones delimitados, as melhoras são perceptíveis.

3.2 Escritos de A2

Assim como destacado para A1, o texto pré-apontamentos de A2 revela problemas tanto conceituais quanto textuais (cf. Quadro 6). O Quadro 5 refere-se ao comando da questão que guiou a resolução da primeira versão da resposta de A2:

Quadro 5. Comando de questão sobre vogal nasal e nasalizada

A partir das ocorrências abaixo, apresente diferenciação entre vogal nasal e nasalizada.

1. [põntu'adu] ~ [põtu'aðu]
2. ['hima] ~ ['hĩma]
3. [afa'madu] ~ [afã'madu]
4. [akâmpa'mẽtu] ~ [akâpa'mẽtu]
5. [mo'rena] ~ [mo'rẽna]

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Para tal comando, espera-se que o aluno desenvolva sobre os segmentos vocálicos nasais e nasalizados em foco, explicitando, por um lado, a condição de variação entre as vogais nasalizadas e orais e, por outro lado, a variação entre a realização ou não de consoante nasal em coda, desde que a vogal núcleo da sílaba seja produzida com emissão nasal.

Como resposta, identificamos alguns pontos textuais e conceituais a serem trabalhados. Entre os conceituais, há tanto os mais simples, como equívocos na representação fonética (marcados a seguir em azul), quanto os mais elaborados, como alguns desvios relativos a vogais nasal e nasalizada. No Quadro 6, é possível visualizar os dois parágrafos iniciais de A2:

Quadro 6. Texto de A2 pré-apontamentos

Nos registros fonéticos (1) [põntu'adu] ~ [põtu'aðu] e (4) [akâmpa'mẽtu] ~ [akâpa'mẽtu], são notórias as ocorrências do segmento vocálico nasal. Nas variações [põntu'adu] e [akâpa'mẽtu], as vogais nasais vozeadas - posteriores arredondada média [õ] (em [põtu'aðu]) e não-arredondada baixa [ã] - e a anterior média [ẽ] (ambas em [akâpa'mẽtu]) estão foneticamente participando de sílabas abertas - de formação - CV - (mas fechadas fonologicamente pelo segmento nasal debucalizado /N/). Essas aberturas silábicas ocorreram devido aos falantes não terem articulado, nos dados, os possíveis segmentos nasais vozeados alveolar [n] ou bilabial [m] (esse último apenas na segunda sílaba de [akâpa'mẽtu]), em posição de coda na mesma sílaba em que ocorreram as vogais nasais. Além disso, se as vogais nasais fossem substituídas por segmentos vocálicos orais de mesma altura e direção do corpo da língua, o sentido da palavra seria alterado.

Já nos registros (2) ['hima] ~ ['hĩma], (3) [afa'madu] ~ [afã'madu], (5) [mo'rena] ~ [mo'rẽna], há ocorrências do segmento vocálico nasalizado. De forma diferente dos casos mencionados, nas variações ['hĩma], [afã'madu] e [mo'rẽna] os segmentos nasalizados vozeados - anteriores alto [ĩ] (em ['hĩma]) e médio [ẽ] (em [mo'rẽna]) - e posterior não-arredondado baixo [ã] (em [afã'madu]) ocorreram tanto em sílabas abertas foneticamente (todas de formação CV) quanto fonologicamente. Nesse sentido, o falante pôde trocar as vogais orais (nas primeiras variações ['hima], [afa'madu] e [mo'rena]) por vogais nasalizadas de mesma altura e direção do corpo da língua já referidas, sem alteração no sentido da palavra. Além disso, também há diferença de posição dentro da sílaba em que os segmentos nasais ocupam. Em todos os casos, os segmentos nasais vozeados alveolar [n] ou bilabial [m] ocuparam a posição de onset na sílaba seguinte da que as vogais nasalizadas ocuparam.

Fonte: Produção de aluno, 2022.

Quanto a desvios de conceito – que acabam se embricando a questões textuais –, A2 inicia o texto fazendo uma remissão indevida ao foco de análise. Isto é, em vez de destacar o segmento nasal ou nasalizado em suas possibilidades de variação e em decorrência do segmento nasal seguinte, conforme os dados em análise, utiliza-se do dado na inteireza como constituinte da variação. Com essa apresentação, não há efetiva delimitação dos segmentos a serem, em seguida, descritos articulatoriamente. Ainda no primeiro parágrafo, A2 apresenta diversas informações estanques, que pode desviar o leitor para o que de fato é relevante para a análise dos segmentos em foco. Por exemplo, ao falar dos tipos silábicos em que os segmentos se encontram, foi sugerida a criação de um novo período para desenvolvimento desta informação, atentando assim para a presença de consoante nasal na própria sílaba ou na sílaba vizinha. Além disso, também foi indicado que seria interessante, para a progressão do texto e do foco de análise, a explicitação de quais vogais em questão são nasais ou nasalizadas, considerando as características levantadas.

No que tange aos pontos textuais, é possível destacar: períodos consideravelmente longos – que, inclusive, levam a uma dificuldade de compreensão –, como é o caso do 2º e 3º períodos do primeiro parágrafo. Há, nesses períodos, uma sobrecarga de informações, considerando que são só elencadas, mas não desenvolvidas. Além disso, ainda destacam-se a falta de contextualização ao leitor sobre o que será tratado no texto, a omissão sobre a natureza dos dados que estão sendo analisados e a ausência de finalização do texto-resposta.

No Quadro 7, registra-se uma nova atividade, produzida pelo mesmo aluno (A2), recebida um mês depois do primeiro texto escrito por ele:

Quadro 7. Texto de A2 pós-apontamentos

Partindo da análise do conjunto de dados fonéticos de ocorrência dos segmentos vocálicos orais anteriores vozeados alto [i] e médio-alto [e], observou-se que são fonemas /i/ e /e/.

Quanto à posição da sílaba na palavra, os segmentos em análise participam de sílabas iniciais, mediais e finais; e, assim como as demais vogais no Português Brasileiro, [i] e [e], dentro das sílabas, preenchem a posição de núcleo silábico. Ainda, as vogais referidas constituem sílabas, no *corpus*, de formações CV (aberta e complexa, de onset simples), CVC (travada e completa, de onset e coda simples) e, ainda, de formação VC (fechada e complexa, de coda simples).

Considerando o ambiente, mais especificamente, referindo-se à tonicidade, [i] e [e] ocorreram em sílabas átonas e tônicas. Já no que se refere à co-ocorrência, ambas vogais *partilhararam* onset silábico com os segmentos consonantais oclusivos bilabial desvozeado [p], alveolar vozeado [d] e velar desvozeado [k]; com o fricativo labiodental desvozeado [f]; com o lateral alveolar vozeado [l]; e, ainda, com o vibrante alveolar vozeado [r]. Quanto à posição de coda silábica, ambos [i] e [e] *partilhararam* sílaba com as fricativas desvozeadas alveolar [s] e palatal [ʃ].

No *corpus* de análise, apenas [i] constituiu sílaba com a oclusiva alveolar desvozeada [t]. Porém, como [e] já ocorreu com a consoante de mesmo modo (oclusivo) e ponto de articulação (alveolar), [d], e, ainda, co- ocorreu com outras oclusivas desvozeadas bilabial [p] e velar [k], é provável que, com a ampliação do conjunto de dados fonéticos, se verifique [e] compartilhando sílaba com [t] em posição de onset silábico.

Portanto, dada a ampla convergência quanto às posições e aos ambientes em que ocorreram [i] e [e], e em decorrência do caráter distintivo que apresentam se trocados um pelo outro nas palavras, conclui-se que são fonemas /i:/e/.

Fonte: Produção de aluno, 2022.

Esclarecemos, antes do destaque sobre as mudanças na refacção textual, que o texto pós-apontamentos de A2 não corresponde ao mesmo comando da primeira produção. Nesse sentido, o comando e o *corpus* são diferentes. Todavia, mesmo diante da solicitação diversa, os avanços de forma e de conteúdo são visíveis. Cronologicamente, como essa produção é posterior à leitura dos comentários registrados no texto-resposta de mesma autoria em relação à outra atividade, acreditamos que os avanços são resultado dos apontamentos.

O texto do Quadro 7 apresenta, adequadamente, uma linearidade das partes constitutivas. Primeiro, nota-se que houve o cuidado em fazer referência ao corpus e em apresentar os segmentos em análise. Em seguida, A2 se ocupou em determinar a função estabelecida entre eles – informação que, opcionalmente, pode ser colocada tanto no início quanto ao final do texto. Na sequência, houve a consideração em apresentar as convergências e divergência quanto à distribuição de posição e de ambiente em que os segmentos em foco se encontram. A2 explicitou, ainda, a minimização de tal divergência. Como principal mudança textual, então, percebe-se um ordenamento devido na descrição dos conteúdos trabalhados em sala de aula; além da preocupação em apresentar uma introdução e finalização. Quanto aos problemas de conceito, o único detalhe levantado foi de que, no caso analisado, os segmentos compartilham sílaba, e não *onset*; questão facilmente corrigível.

4 Confecção de material norteador de textos-resposta

Com base nas produções escritas dos alunos, percebemos que, além dos tipos de problemas já tratados (comuns à maioria deles), o aluno tende a ver o comando como uma introdução de seu próprio texto; consequentemente, seu texto passa a ser um contínuo do comando. Tal estratégia torna o texto do aluno lacunar em relação ao contexto do assunto em foco.

Como forma de auxiliar a turma, em observância às dificuldades encontradas nas atividades enviadas e às demandas feitas pelos próprios alunos – sobre o que, no geral, deveria ser contemplado na resposta –, elaboramos duas *checklists*. Assim, o aluno pode se guiar para cumprir todos os pontos solicitados na análise a ser estabelecida.

Se o *corpus* de análise só apresentar convergência na distribuição dos fones, a listagem a ser verificada tem a seguinte conformação:

Figura 1. *Checklist* norteadora da análise de segmentos com distribuição convergente

✓ checklist

FONÉTICA E FONOLOGIA

Unidade 2

Apenas convergências

- ☐ Contextualização ao leitor
- ☐ Descrição dos segmentos analisados
- ☐ Posição
 - ☐ Do segmento dentro da sílaba
 - ☐ Da sílaba na palavra
- ☐ Ambiente
 - ☐ Tonicidade da sílaba
 - ☐ Segmentos adjacentes
 - ☐ Tipos silábicos
- ☐ Conclusão

OES 1: Lembre-se que, quando estiver citando um segmento pela primeira vez, **tem de** descrevê-lo articulatoriamente.

OES 2: A **função** dos segmentos analisados deve ser apresentada na introdução e/ou conclusão do texto.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

A Figura 2, por sua vez, corresponde à *checklist* que contempla a análise de sons (apresentados em comandos de questões) com convergências e divergências na distribuição segundo o *corpus* delimitado:

Figura 2. Checklist norteadora da análise de segmentos com distribuição convergente e divergente

✓ checklist

FONÉTICA E FONOLOGIA

Unidade 2

Com divergências

- ☐ Contextualização ao leitor
- ☐ Descrição dos segmentos analisados
- ☐ Convergências
 - ☐ Sobre posição
 - ☐ Sobre ambiente
- ☐ Divergências
 - ☐ Sobre posição
 - ☐ Sobre ambiente
- ☐ Minimização, a partir dos dados do corpus, da(s) divergência(s) constatada(s)
- ☐ Conclusão

OES 1: Lembre-se que, quando estiver citando um segmento pela primeira vez, **tem de** descrevê-lo articulatoriamente.

OES 2: A **função** dos segmentos analisados deve ser apresentada na introdução e/ou conclusão do texto.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Destacamos que a ordem de desenvolvimento das informações, a rigor, não precisa seguir a listagem na inteireza. Se o aluno conseguir contemplar os pontos elencados, haverá grande chance de atender a resolução da questão. Destacamos, todavia, que a *checklist* é um instrumento norteador de escrita, de modo que os itens tendem a condizer com as informações que aparecem numa descrição fonético-fonológica de línguas. Nesse sentido, se o aluno sabe quais informações devem ser contempladas numa análise dessa natureza, poder-se-ia inferir que houve uma compreensão sobre o que é e como se faz uma descrição fonético-fonológico de um determinado conjunto de dados com base em uma perspectiva linguística – que, no caso, corresponde à estruturalista. Em outras palavras, propomo-nos a dar conta de guiar o que, textualmente, é uma descrição fonético-fonológica para o aluno.

Este guia, conseqüentemente, pode ser um caminho para a internalização de possíveis encaminhamentos textuais de uma análise descritiva, no entanto, não resolve necessariamente os problemas conceituais. Isto é, o texto constituído pelo aluno pode seguir o itinerário da listagem e, mesmo assim, não estar em conformidade com a análise adequada ao sistema, considerando o *corpus* delimitado. Para atingir, então, a conformação de tal sistema linguístico, além do acompanhamento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula,

o alunado conta com a atuação do docente assistente, que se imbuí de tratar com os alunos o que ainda precisa ser melhor compreendido, sobretudo na atividade de reescrita. Nesse cenário, a *checklist* minimiza, até certo ponto, as dificuldades dos discentes, ao nortear encaminhamentos para a produção textual que descreva a relação fonético-fonológica dos segmentos em análise, em paralelo aos comentários do docente assistente.

Considerações finais

O alunado, ao ser apresentado a uma lista, que serve como roteiro/guia para o desenvolvimento do texto, e com o encaminhamento para contemplar a análise solicitada, manifesta uma melhora visível na sua produção escrita e sinaliza, ainda, a compreensão de conteúdos específicos da disciplina. Arelada ao uso da *checklist*, está a produção das primeiras tentativas de constituição do texto, de forma a descrever, adequadamente, a articulação dos segmentos consonantais e vocálicos e a estabelecer a função que assumem no português brasileiro.

No comparativo de textos produzidos por um mesmo aluno, é possível reconhecer a melhora nas produções escritas. Apesar de explicitarmos, neste artigo, os problemas em textos-resposta de apenas dois alunos, salientamos que os problemas levantados não são casos isolados. À boa parte dos textos recebidos, foram feitos apontamentos extremamente semelhantes àqueles aqui analisados. Nesse raciocínio, os problemas de natureza conceitual e textual são, em nossa experiência, comuns; portanto, os comentários norteadores são, também, aplicáveis em âmbito geral.

Ao levar em consideração que a disciplina de Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa pode representar, para muitos discentes, um desafio, a atuação da docência assistida representa um apoio substancial. Além disso, a mediação na relação entre o professor responsável pela disciplina e a turma de alunos feita pelo docente assistente é benéfica para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo o docente assistente também um aluno, a relação estabelecida com a turma é mais equânime, pois o docente assistente, potencialmente, tem uma compreensão maior das necessidades dos alunos e ainda pode representar um incentivo à integração dos alunos em programa de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2017.

GRIGOLETTO, M. Lições do Modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, C. R.; BARZOTTO, V. H. (org.). **O inferno da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 91-105.

MATTOSO CAMARA JR., J. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2011 [1970].

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTO-VOLCÃO, C. Fonologia. In: SEARA, I. C.; NUNES, Vanessa G.; LAZZAROTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, C. M. **Fonética, fonologia e escrita**: processos fonológicos de harmonia vocálica e apagamento sob o olhar do professor de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação Mestrado em Letras. Núcleo de Ciências Humanas. Universidade Federal de Rondônia, 2023. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4410>. Acesso em: 15 de abril de 2024.

TROUBETZKOY, N. S. **Principes de phonologie**. Tradução de J. Cantineau. Paris: Ed. Klincksieck, 1948.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, CONSEPE. **Resolução nº 041/2019, de 23 de abril de 2019**. Estabelece normas e regulamenta o Programa de Assistência à Docência na Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal: CONSEPE, 2019. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2020192076c4847232056b28882c8d90a/RESOLUO_D ocencia_Assistida_041-2019.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2024.

WEISS, H. W. **Fonética Articulatória**: Guia e Exercícios. Summer Institute of Linguistics, 1988.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Alterações e respostas aos questionamentos

- **Retirada de “de alunos” do título**
- **Quanto ao comentário “pelo título esperava encontrar um texto mais sobre fonética e fonologia e uso dos conceitos das duas disciplinas. Porém, acontece que o trabalho feito com os alunos lida mais com a escrita propriamente dita do que a compreensão dos conceitos teóricos de fonética/ fonologia”**
 - Reconhecemos a relevância do apontamento, pois, de fato, lidamos com a escrita propriamente dita, porém, optamos por manter o título, por acreditarmos que a melhora na mobilização dos conceitos é um dos principais efeitos da docência assistida.
- **Ajustes no resumo/abstract**
 - Reorganização dos períodos iniciais do resumo.

- Abstract revisado.
- Opção por manter a especificação dos conteúdos no final do resumo.
Retiramos as referências, mas achamos que seria interessante manter o assunto, já que é um resultado alcançado a partir dele.
- **Reescrita da introdução para apresentação do tema, motivação, objetivos e organização do artigo.**
- **Reorganização das seções (tanto numericamente quanto textualmente)**
- **Mudança de títulos**
 - “Comandos e dados” para “Análise de textos-resposta”
 - “Resultados e Discussões” para “Confecção de material norteador de textos-resposta”
- **Padronização das antigas Figuras em Quadros**
 - Percebemos que, realmente, “figuras” não fazia sentido, então para ajustar esse problema e contemplar uma categoria da ABNT, substituímos por “quadros”.
- **Alteração de “escrita automatizada” para “escrita de molde específico” (p.5)**
- **Explicitação das estratégias (p. 6)**
- **Alteração de “PB” para forma escrita por extenso “português brasileiro” (p.7)**
- **Quebra em períodos menores de parágrafo 2 da página 12.**
- **Substituição de hífen por “e” em “ensino e aprendizagem” (p. 15).**
- **Sobre comentário: “O trabalho não tem nenhum embasamento teórico. Um trabalho científico precisa ter um referencial teórico, que em princípio deve guiar as análises. Apenas apresenta/relata uma experiência realizada com os alunos?”**
 - O trabalho, de fato, se ancora em uma experiência de docência assistida, porém, tentamos explicitar que as análises dos textos-resposta foram guiadas pelo referencial teórico da disciplina: Fonética Articulatória (WEISS, 1988; SILVA, 2017) e Fonologia Estrutural (MATTOSO CAMARA, 2011 [1970]). Ao longo do texto, foram feitos acréscimos em prol dessa explicitação.
- **Sobre gênero de texto-resposta**
 - Desdobramento sobre a natureza do “texto-resposta” na página 3.
- **Reorganização das considerações finais**

ⁱ Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN).

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL)

E-mail: thyncris@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6646-501X>

ⁱⁱ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: cmcunha63@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9405-2992>

Recebido em 15/04/2024
Avaliado em 03/05/2024



Esta obra está licenciada sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).