



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

EMANUELA BRAVO DO NASCIMENTO

A REPRESENTAÇÃO DA NASALIZAÇÃO NA ESCRITA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CASCAVEL – PR

2021

EMANUELA BRAVO DO NASCIMENTO

**A REPRESENTAÇÃO DA NASALIZAÇÃO NA ESCRITA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari

CASCADEL – PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas daUnioeste.

Nr Nascimento, Emanuela Bravo do
A representação da nasalização na escrita: uma proposta didática para o 2º ano do Ensino Fundamental / Emanuela Bravo do Nascimento; orientadora Clarice Cristina Corbari. -- Cascavel, 2021.
76 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras, 2021.

1. Alfabetização. 2. Ortografia. 3. Nasalização. 4. Ensino de Língua Portuguesa. I. Corbari, Clarice Cristina, orient. II. Título.

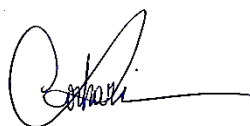
EMANUELA BRAVO DO NASCIMENTO

A REPRESENTAÇÃO DA NASALIZAÇÃO NA ESCRITA:

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

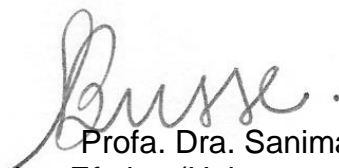
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)



Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer
1º Membro Efetivo (UEL – Profletras/Londrina)



Profa. Dra. Sanimar Busse
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Membro Suplente (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Cascavel, 23 de junho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho expressa uma conquista e uma realização pessoal. No entanto, esta não é uma produção minha unicamente. Ela resulta das relações que estabeleci ao longo desta caminhada. Por isso, agradeço a todos aqueles que, em algum momento, estiveram ao meu lado nesta empreitada e, portanto, são partícipes deste trabalho.

A Deus, pelo Dom da vida, pela oportunidade de poder realizar este Mestrado e por ser o meu sustento.

À minha orientadora, professora Dra. Clarice Cristina Corbari, que me conduziu neste estudo, por tudo o que me ensinou, pela total disponibilidade e dedicação, pela tamanha paciência, por acreditar em mim e, principalmente, por me fazer acreditar também. Você, professora, é, para mim, um grande exemplo, por sua capacidade de enxergar o outro com delicadeza e por seu amor e comprometimento com a pesquisa e com a Educação.

Às professoras da Banca de Qualificação, Dra. Dircel Aparecida Kailer (UEL – Profletras/Londrina), Dra. Sanimar Busse (Unioeste – Profletras/Cascavel), pela leitura atenta e pelas importantes sugestões oferecidas para o desenvolvimento e aprimoramento desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná de Cascavel, pela possibilidade de ter contribuído para o meu crescimento.

Aos amigos de Mestrado, colegas de trabalho e a todos os amigos que me auxiliaram durante esse período, pelas palavras de carinho, pelos abraços, pelas conversas nos momentos difíceis e, em especial, pela amizade cultivada.

À minha família. Sem o apoio de vocês, esta etapa não seria por mim realizada. Muito obrigada por estarem comigo sempre, compreendendo, ajudando em todas as adversidades por mim enfrentadas e me incentivando a ser forte em todas as circunstâncias. Vocês são a minha vida e eu os amo profundamente.

“Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, em um crescimento muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora”.

Carlos Alberto Ferreira Neto

NASCIMENTO, Emanuela Bravo do. **A representação da nasalização na escrita: uma proposta didática para o 2º ano do Ensino Fundamental.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

RESUMO

Esta dissertação relata pesquisa qualitativa interpretativista sobre a representação gráfica da nasalização em português. O objetivo geral é apresentar uma proposta didática para o trabalho com a representação escrita da nasalização por alunos em fase de alfabetização. Para isso, com base nas formas de registro dos sons nasais em produções escritas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Cascavel (PR), procedeu-se a leituras e reflexões sobre temas relacionados à alfabetização, ortografia e fonologia, a fim de subsidiar o desenvolvimento da proposta didática. O referencial teórico baseia-se em estudos de autores como Ferreiro (1992), Ferreiro e Teberosky (1999), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Capistrano (2007) e Lemle (2009), entre outros, para a caracterização do processo de alfabetização; Cagliari (1992, 2002) e Morais (2000, 2003), entre outros, para as reflexões sobre o ensino de ortografia; e Camara Jr. (1991), Battisti (1997), Ferreira e Correa (2010), Battisti e Vieira (2014) e Albertini (2017), entre outros, para o entendimento da nasalização em português e suas implicações na aquisição da escrita. Com relação aos dados coletados, os registros que não estavam em conformidade com a norma ortográfica foram classificados com base nas categorias propostas por Ferreira e Correa (2010): a) omissão do marcador de nasalização; b) substituição do marcador de nasalização por outro; c) emprego de mais de um marcador de nasalização; d) substituição não relacionada à nasalização; e) modificações nas palavras. A análise forneceu elementos para a elaboração de atividades destinadas ao trabalho sistemático com os diferentes marcadores dos sons nasais, não apenas das vogais nasais ou nasalizadas, mas também da consoante nasal palatal NH. Espera-se, com a pesquisa, contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais no tocante à apropriação da norma ortográfica, com especial atenção à representação da nasalização.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Alfabetização; Representação da nasalização; Língua Portuguesa.

NASCIMENTO, Emanuela Bravo do. **The representation of nasalization in writing:** a didactic proposition for the 2nd year of Elementary School. 2021. Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This Master thesis reports a qualitative interpretivist research on the written representation of nasalization in Portuguese. The general aim was to present a didactic proposition for addressing the written representation of nasalization by students during the writing acquisition process. For achieving this goal, based on the forms of representing the nasal sounds in writing by students of the 2nd year of Elementary School of a municipal school in Cascavel (Paraná, Brazil), readings and reflections on themes related to literacy (writing acquisition), spelling and phonology were carried out, in order to support the development of the didactic material. The theoretical framework is based on studies carried out by authors such as Ferreiro (1992), Ferreiro and Teberosky (1999), Abaurre, Fiad and Mayrink-Sabinson (1997), Capistrano (2007) and Lemle (2009), among others, for the characterization of the writing acquisition process; Cagliari (1992, 2002) and Morais (2000, 2003), among others, for the reflections on the teaching of spelling; and Camara Jr. (1991), Battisti (1997), Ferreira and Correa (2010), Battisti and Vieira (2014) and Albertini (2017), among others, for the understanding of nasalization in Portuguese and its implications in the acquisition of writing. In relation to the data collected, the students' records that deviated from the orthographic standard were classified based on the categories proposed by Ferreira and Correa (2010): a) omission of the nasalization marker; b) replacement of one nasalization marker by another; c) use of more than one nasalization marker; d) substitution unrelated to nasalization; e) changes in words. The analysis provided elements for the development of activities aimed at the systematic approach to the different nasalization markers, not only the ones related to the nasal or nasalized vowels, but also the nasal palatal consonant NH. It is expected that this research contributes to the teaching of Portuguese for the earlier grades regarding the appropriation of the standard orthography, with special attention to the representation of nasalization.

Keywords: Elementary School; Writing acquisition; Representation of nasalization; Portuguese.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Categorias de erros ortográficos conforme Bortoni-Ricardo (2005)	24
Quadro 2 – Contextos gráficos e classes de palavras relacionadas às formas de marcar graficamente a nasalização.....	29
Quadro 3 – Erros ortográficos relacionados à representação da nasalização em produções de textos dos alunos na primeira coleta de dados.....	41
Quadro 4 – Erros ortográficos relacionados à representação da nasalização em produções de textos dos alunos na segunda coleta de dados.....	44
Quadro 5 – Erros ortográficos mais frequentes encontrados nos registros dos alunos.....	47
Quadro 6 – Folha de atividades com palavras com M e N em fim de sílaba.....	56
Quadro 7 – Exercício dos pares mínimos.....	59
Quadro 8 – Exercício para registro do feminino de palavras terminadas em ãO.....	60
Quadro 9 – Exemplo de cartela de bingo.....	61
Quadro 10 – Exercício com o plural dos substantivos terminados em ãO.....	62
Quadro 11 – Folha de atividades com o dígrafo NH.....	63
Quadro 12 – Atividade de reconhecimento de rimas.....	66
Quadro 13 – Atividade de leitura.....	67
Quadro 14 – Atividade com verbos no passado e no futuro.....	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.2 A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA.....	18
1.3 O ENSINO DA ORTOGRAFIA.....	21
1.4 NASALIZAÇÃO E NASALIDADE NO PORTUGUÊS.....	25
1.5 O REGISTRO DA NASALIZAÇÃO E DA NASALIDADE NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO.....	32
1.6 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O CASO DA NASALIZAÇÃO.....	34
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	37
2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	37
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	38
2.3 ANÁLISE DIAGNÓSTICA DA ABORDAGEM DA NASALIZAÇÃO/NASALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO.....	48
3 O TRABALHO COM A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA NASALIZAÇÃO: PROPOSTA DIDÁTICA E ALGUMAS REFLEXÕES.....	51
3.1 APRESENTAÇÃO.....	51
3.2 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES.....	52
3.2.1 Atividade 1.....	52
3.2.2 Atividade 2.....	54
3.2.3 Atividade 3.....	57
3.2.4 Atividade 4.....	59
3.2.5 Atividade 5.....	60
3.2.6 Atividade 6.....	62
3.2.7 Atividade 7.....	64
3.2.8 Atividade 8.....	67

3.2.9 Atividade 9.....	69
3.3 ALGUMAS REFLEXÕES.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	73

INTRODUÇÃO

A alfabetização é a fase em que a criança começa a compreender a relação grafema/fonema e entender que uma letra pode representar mais de um som e um som pode ser representado por várias letras. É nesse momento que o aprendiz começa a refletir, pensar sobre a língua, e é também nesse período que surgem os primeiros problemas ortográficos, relacionados às tentativas de representação escrita das palavras.

Caracterizar como erro, em vez de hipóteses, os problemas ortográficos manifestos pelos educandos em período de alfabetização pode acarretar em uma aprendizagem com poucos avanços. Além disso, há diversas propostas e abordagens para o ensino da ortografia para crianças, muitas das quais são ineficientes, pois focam na memorização da grafia e apostam na correção como única forma de levar os alunos a dominarem a ortografia, desconsiderando as especificidades do sistema ortográfico e a relação entre a fala e a escrita (ALVES, 2000; MORAIS, 2003, entre outros). Para esses autores, a aquisição da norma ortográfica não se dá apenas pela mera exposição à escrita, sem reflexão. É necessário que o professor, além de diagnosticar as dificuldades do aprendiz, desenvolva uma abordagem sistemática, que permita reflexão constante e concreta a respeito grafia das palavras da língua.

Entre os contextos ortográficos existentes no português brasileiro, a representação escrita dos sons nasais é uma das grandes dificuldades dos aprendizes durante o período da alfabetização. Ferreira e Correa (2010) caracterizam da seguinte forma essas dificuldades: a) omissão do marcador de nasalização; b) substituição do marcador de nasalização por outro; c) emprego de mais de um marcador de nasalização; d) substituição não relacionada à nasalização; e) modificações nas palavras.

Em atividades escritas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Cascavel (PR), coletadas em 2019, foram identificadas diversas ocorrências de erros ortográficos, entre os quais se destacou as formas de representar a nasalização. Tendo em vista esse problema detectado, estabeleceu-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como auxiliar a criança em processo de alfabetização a se apropriar da representação da nasalização na escrita segundo a norma ortográfica?

A busca em base de dados de teses e dissertações revelou carência de trabalhos relativos ao tema da representação da nasalização por alunos em processo de alfabetização. Por exemplo, no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados dois trabalhos. O primeiro é a dissertação de Alves (2000), intitulada *A influência da consciência do contraste oral/nasal na aquisição inicial do sistema de nasalização da ortografia do português*, em que a autora se dedicou a investigar a aquisição inicial das regras do nosso sistema ortográfico que envolvem a nasalização, em turmas de 2ª série do Ensino Fundamental, tanto de escola pública quanto de escola particular. Para isso, aplicou tarefas para verificar se crianças com diferentes hipóteses quanto à marcação da nasalização na escrita se diferenciam em relação à consciência fonológica do contraste oral/nasal. A autora constatou que explorar o conhecimento linguístico das crianças, proporcionando-lhes desenvolver conhecimentos metalinguísticos, pode facilitar a aquisição das regras ortográficas.

O outro trabalho é a dissertação de Mendonça (2005), intitulada *A nasalidade distintiva no início da aquisição da escrita*, em que a autora analisa as hipóteses de escrita de crianças em fase inicial de aquisição da escrita com relação à nasalidade contrastiva do português e busca explicações principalmente na fonologia autosegmental para as hipóteses das crianças. Ao analisar as produções escritas de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Mendonça (2005) verificou que a criança, para dominar o novo sistema, opera com sua representação fonológica subjacente da língua, com a realização fonética e ainda com as regras ortográficas que regem a nasalidade na escrita do português, ficando clara a influência da fala e seu conhecimento fonológico da língua na escrita inicial. As principais conclusões da autora são de que a nasalidade é um segmento complexo para as crianças que começam a aprender a língua escrita, e que a criança oscila entre hipóteses de não representar a nasalidade na escrita ou representá-la transgredindo as regras ortográficas, dando preferência para a marcação da consoante nasal e não da vogal nasal.

Embora Alves (2000) e Mendonça (2005) não façam nenhuma proposição de trabalho sistemático com a representação dos sons nasais, suas pesquisas elucidam pontos importantes para o entendimento de como ocorre a representação da nasalização por crianças durante o processo de aquisição da escrita. Há, ainda, outros autores que se dedicam ao estudo das representações das nasais na escrita de

crianças nessa fase de escolarização e apresentam seus resultados em forma de artigos, como se observa em Albertini (2017), Chacon, Berti e Burgemeister (2011), Chacon *et al.* (2011) e Ferreira e Correa (2010), que utilizam textos de alunos para análise. No entanto, também esses autores não apresentam uma proposta de trabalho sistemático em sala de aula no que se refere ao tratamento das dificuldades dos alunos relacionadas à representação da nasalização.

Tendo em vista essa lacuna observada no levantamento das pesquisas existentes sobre o tema da representação da nasalização na fase da aquisição da escrita, e considerando o perfil das pesquisas desenvolvidas no ProfLetras, estabeleceu-se o objetivo geral de apresentar uma proposta didática para o trabalho com a representação escrita da nasalização por alunos em fase de alfabetização.

Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar e classificar as dificuldades de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental no registro da nasalização em suas produções escritas; 2) Buscar explicações teóricas para análise dos registros gráficos dos alunos em relação à representação da nasalização; 3) Refletir sobre a importância do trabalho com a consciência fonológica no processo de alfabetização, com foco na representação da nasalização; 4) Desenvolver uma proposta didática para a melhoria da escrita dos alunos no que concerne à representação da nasalização.

Esta dissertação está organizada em três seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira seção, apresenta-se a base teórica da pesquisa. Discute-se sobre o processo de aquisição da escrita pela criança, a relação entre fala e escrita, o ensino da ortografia, a caracterização do fenômeno da nasalização e nasalidade no português, o registro da nasalização/nasalidade no processo de alfabetização e a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aquisição da escrita. Na segunda seção, descreve-se a metodologia da pesquisa. Além da caracterização da pesquisa, apresenta-se a contextualização da coleta inicial dos dados e a análise e sistematização desses dados. A partir desses dados, foi elaborada uma proposta didática para o trabalho com a representação da nasalização no português, que é apresentada na terceira seção. Esta seção finaliza com alguns apontamentos sobre a proposta e sobre a necessidade de complementação da abordagem desse tópico no livro didático.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresenta-se a fundamentação teórica relativa aos estudos que versam brevemente sobre os campos da alfabetização, ortografia e fonologia. Na primeira subseção, são apresentadas as proposições de alguns autores da área da alfabetização sobre o processo de aquisição da escrita pela criança. Na sequência, tecem-se algumas reflexões sobre a relação entre fala e escrita, pois se trata de um fator que explica determinados dados não convencionais da escrita infantil, especialmente porque não existe relação biunívoca entre grafema e fonema, além de envolver também a variedade linguística falada pelo aluno. Na terceira subseção, focalizam-se questões relacionadas ao ensino da ortografia. Na quarta subseção, adentra-se mais no objeto deste estudo, apresentando-se alguns autores que discutem a nasalização e a nasalidade no português. Na sequência, discute-se como ocorre o registro da nasalização e da nasalidade no processo de alfabetização e se apresentam as categorias propostas por Ferreira e Correa (2010) para as dificuldades encontradas pelas crianças na representação da nasalização/nasalidade. Por último, reflete-se sobre a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aquisição da escrita e, conseqüentemente, para o registro da nasalização/nasalidade.

1.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A tentativa de compreender as dificuldades da criança em fase de aquisição da escrita no que se refere à grafia das palavras – incluindo a representação gráfica da nasalização, objeto deste estudo – implica compreender o processo como um todo. O processo de aquisição da escrita consiste em, gradativamente, dominar o sistema simbólico. Há várias perspectivas teóricas para descrever como esse processo ocorre, mas todas têm como ponto comum o entendimento de que há etapas seguidas pela criança até que ela se aproprie da norma ortográfica. Podem ser citados, como exemplos de estudos que se dedicam à caracterização dessas etapas, os desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), Luria e Leontiev (2001), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Capistrano (2007) e Lemle (2009), entre outros.

Ferreiro e Teberosky (1999) são consideradas as precursoras ao realizar um estudo sobre a psicogênese da escrita. As autoras propuseram que o enfoque da investigação saísse do “como se ensina” para o “como se aprende” e, desse modo, a

visão a respeito da aprendizagem, que partia do pressuposto de que a criança era totalmente passiva durante o processo, passa a tratar o aprendiz como sujeito ativo durante a aprendizagem.

A partir dessa concepção, Ferreiro e Teberosky (1999), baseadas na atividade de interação do sujeito com a escrita, observaram que a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendente. Durante este processo, a criança constrói estratégias de pensamento e elabora hipóteses, avançando de um estágio a outro. Por isso, segundo as autoras, antes de pensar em atividades, métodos e abordagens, faz-se necessário que o professor compreenda como a criança perpassa o processo da aquisição da escrita, que constitui uma tarefa complexa.

Ferreiro e Teberosky (1999), ao analisarem, de modo longitudinal, o processo de aquisição da escrita de crianças pertencentes à classe baixa de uma primeira série e, de modo transversal, crianças de quatro a seis anos de diferentes classes sociais, observaram que a escrita da criança passa por cinco níveis. No primeiro grande período dessa evolução, ocorre a distinção entre o desenho e a escrita. Essa primeira conquista da criança é fundamental, pois é quando ela percebe que, diferentemente do desenho, a escrita não representa a forma e nem o contorno dos objetos. Posteriormente, no segundo momento, há um esforço intelectual por parte da criança em construir formas de diferenciação entre as escritas e estabelecer as propriedades que atribuem significado a um texto. Ao chegar nesse nível, percebe-se que a criança escreve uma combinação de letras para expressar diferentes significados, mantendo constante a quantidade e a variabilidade de letras, mas não uma sequência convencionalizada. O terceiro e último grande momento se inicia no período silábico e culmina no período alfabético, ou seja, é quando a criança começa a dar atenção às propriedades sonoras da escrita. Ao chegar nesse nível, a criança pode registrar uma grafia para cada sílaba. É possível subdividir esse terceiro grande momento em mais outras duas etapas ou níveis: no nível 4, há a passagem da hipótese silábica para a alfabética, que é quando a criança reconhece a exigência mínima de caracteres ou mesmo valor fonético para diferentes letras (por exemplo, ao grafar *Susana*, registra *Suana*); no nível 5, a criança compreende que existem valores fonéticos menores que a sílaba, o que representa o momento final da evolução da escrita, mas o aprendiz ainda apresentaria dificuldades em relação à ortografia. Esses cinco níveis seriam percorridos pelas crianças de modo sucessivo e progressivo.

Assim como Ferreiro e Teberosky (1999), Luria e Leontiev (2001) dedicam-se a estudar a aquisição da escrita e reconhece também que esse processo se organiza em diferentes fases. Na primeira fase, a criança reproduz rabiscos, linhas, círculos de modo imitativo. Posteriormente, na fase topográfica e pictórica, a criança começa a fazer distinções e o signo adquire significado funcional em virtude do local em que está inserido ou por meio da forma. O domínio da escrita convencional ocorre após a utilização das letras, pois, primeiramente, a criança consegue reconhecer letras isoladas, sem, contudo, compreender o sentido ou o mecanismo do uso da escrita. Por isso, ao longo do processo, a criança realiza diversas tentativas de elaboração da escrita, a partir das quais ela chegará, mais tarde, à compreensão de seu sentido.

Esses estudos mencionados, segundo Machado (2015), propiciaram um avanço na maneira de analisar a aquisição da escrita, pois a criança passa a ser vista como sujeito atuante, que participa de diferentes experiências com a escrita antes mesmo de chegar à escola. Machado (2015) afirma que as pesquisas de Emília Ferreiro, em especial, tiveram grande influência sobre as práticas de alfabetização, o que levou a algumas mudanças no âmbito do ensino: os exercícios de prontidão e os silabários das cartilhas foram deixados de lado e surgiram novas formas de apresentação e tratamento do texto durante a alfabetização.

No entanto, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) apontam algumas fragilidades na abordagem assumida por Ferreiro e Teberosky (1999), principalmente em relação à linearidade das etapas e à universalização do escrevente, pois a psicologia genética tem como prioridade um sujeito idealizado e universal, de forma que não se atém a casos episódicos durante o processo. Na perspectiva assumida por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), compreende-se a aquisição da escrita como uma relação entre sujeito e linguagem, em que a criança passa por um processo que não é linear, nem cumulativo, mas caracterizado por uma sequência de reelaborações. Nesse caminho, o processo de aquisição da escrita resulta de habilidades como manejar o lápis e o papel, traçar letras e refletir sobre as formas linguísticas e os elementos que compõem o texto por meio de uma interação menos ativa que a realizada com a linguagem oral. Entre essas habilidades, está a necessidade de saber o que é uma palavra.

Conforme destaca Machado (2015), o principal mérito dos estudos de Abaurre e colegas¹ é o fato de

[...] abrirem espaço, na linguística e no Brasil, para estudos que objetivem analisar a escrita de crianças, em momento de aquisição, não considerando aquilo que lhe “falta”, mas, buscando encontrar, no interior dessa escrita em constituição, critérios esquecidos pelos adultos letrados (MACHADO, 2015, p. 7).

Ainda segundo Machado (2015, p. 7), os estudos das referidas autoras mostraram que “comportamentos linguísticos episódicos não são resíduos, mas indícios da mais complexa relação sujeito-linguagem”.

Machado (2015) aponta que uma concepção de escrita diferente das apresentadas anteriormente é a elaborada por Capristano (2007), que compreende o processo de aquisição da escrita como um momento marcado por movimentos e/ou posições da criança na linguagem em sua modalidade de escrita. Nessa perspectiva, as mudanças que acontecem na escrita infantil não são observadas como evidências de desenvolvimento ao longo de estágios, nem como evidência de construção da criança, mas sim como “movimentos de subjetivação” (CAPRISTANO, 2007, p. 79).

Capistrano (2007) distancia-se da ideia de que haveria escrita e fala puras e de que as representações escritas, apoiadas na oralidade, seriam fruto da interferência da fala na escrita. Nesse sentido, para Capistrano (2007), é necessário analisar a escrita durante a aquisição como um processo descontínuo, em que a criança, ao longo do tempo, vai sendo capturada pela representação da escrita convencional, sem demarcar o início ou fim. O estudante se depara, constantemente, com o hibridismo constitutivo da escrita e procura características orais e letras para resolver os conflitos durante este processo.

Lemle (2009) explica que, para uma pessoa aprender a ler e a escrever, faz-se necessário que ela desenvolva algumas capacidades: compreender a ideia de símbolo, ou seja, o que representam os risquinhos pretos em uma página branca; diferenciar entre grafema e fonema; diferenciar os fonemas; desenvolver a consciência de unidade; e organizar a página escrita.

Diversos outros autores pesquisaram sobre a aquisição da escrita e sobre o processo de alfabetização. No entanto, vale ressaltar que, para levar esta tarefa com

¹ Vejam-se, por exemplo, Abaurre (1994, 1996), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, 2000) e Abaurre e Silva (1993).

sucesso, o “professor das classes de alfabetização é, de todos, o que enfrenta logo de saída os maiores problemas linguísticos, e todos de uma vez” (LEMLE, 2009, p. 4), e é este o momento crucial que definirá a vida escolar da criança. Por isso, é de suma importância que o professor esteja atento e saiba analisar cada um dos processos percorridos pelas crianças durante a alfabetização e compreender como ocorre a escrita nesses processos.

Ferreiro (1992) descreve que nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas no modo de reconhecer o processo de aprendizagem e no objeto dessa aprendizagem, e “são provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros” (FERREIRO, 1992, p. 31). Certas práticas pedagógicas serão consideradas “normais” ou não conforme se caracterizem o sujeito e o objeto de conhecimento e conforme se entende a relação entre eles.

1.2 A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA

A relação entre a fala e a escrita, ou, mais especificamente, a relação entre fonemas e grafemas, no português, é caracterizada por não ser homogênea. Por exemplo, o fonema /s/ pode ser grafado de diferentes maneiras: com S (*cansado*), SS (*passo*), C (*cebola*), Ç (*almoço*), SC (*descer*), SÇ (*creança*), X (*auxílio*) ou XC (*exceto*); por outro lado, o grafema X pode ser expresso por fonemas diferentes: *exato* /z/, *próximo* /s/, *eixo* /j/ e *reflexo* /ks/. Isso constitui uma dificuldade na aquisição da escrita.

Lemle (2009), assim como muitos outros pesquisadores do processo de aquisição de escrita, aponta que um dos primeiros desafios dos alunos é o de compreender que existe a relação entre grafema (letra) e fonema (som) e, posteriormente, perceber que nem sempre haverá apenas uma letra para representar um som. Segundo a autora, o casamento entre os sons e as letras nem sempre é monogâmico, ou seja, nem sempre há para cada letra um som: “Há poligamia, há poliandria, há rivalidades, há abandonos” (LEMLE, 2009, p. 11).

Quando um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, chamam-se essas correspondências de biunívocas, o que caracteriza a monogamia, na analogia proposta por Lemle (2009). Já a poligamia e a poliandria ocorrem quando a relação entre sons da fala e as letras do alfabeto não é biunívoca, ou seja, quando as letras “casam-se” com sons diferentes. Partindo do som para a

letra, por exemplo, a vogal [i] será transcrita com a letra I se estiver em posição de sílaba acentuada, como em *lista*, e com a letra E se estiver em sílaba átona final de palavra, como em *pote* (salvo em algumas variedades do português). Já partindo da letra para o som, a letra L se pronuncia com o som de uma consoante lateral em *mala*, mas quando aparece no final de sílabas, como em *mal*, o som é diferente. Cabe ao professor ter muita clareza e atenção com relação a esses aspectos, pois as crianças acabaram de internalizar que as letras simbolizam os sons, e acreditam que cada letra tem seu som.

O terceiro tipo de relação é o de concorrência, que ocorre quando duas letras estão aptas a realizar o mesmo som, no mesmo lugar, como é o caso das letras S e Z entre duas vogais (*mesa, reza, azar, casar*). Isso também acontece com as letras C, Ç e SS, CH e X, G e J. Segundo Lemle (2009, p. 16), “esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes”, sendo necessário recorrer ao dicionário para descobrir a letra que representa dado som em uma palavra na língua escrita e memorizar a grafia dessa palavra.

A proposta de Lemle (2009) para a alfabetização é que haja uma gradação de facilidade na aprendizagem das letras: o professor inicia a teoria da relação monogâmica ou biunívoca entre letras e sons, que é o caso das letras P, B, T, D, F, V e A; posteriormente, trabalha com as palavras que apresentam as relações de poligamia e poliandria, ou seja, uma letra representando diferentes sons, segundo a posição (*sala, casa, duas resto*), e um som representado por diferentes letras, segundo a posição (*casa, esquina, come, pequeno, bicudo*); em uma terceira etapa, trabalha a ortografia correta das partes arbitrárias do sistema, isto é, quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, como no caso de *exame*, que poderia também ser escrito com S ou com Z; e, por fim, a última etapa seria mais voltada para as regularidades ligadas à morfologia das palavras .

Dada a heterogeneidade da correspondência entre grafema e fonema na língua portuguesa, em que nem sempre é possível prever como é a grafia de uma palavra com base apenas em sua pronúncia, há necessidade de um trabalho contínuo, sistemático, com as dificuldades ortográficas dos alunos, pois

[...] apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez

que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18).

Cabe ressaltar que a escrita não deve ser compreendida como um produto, mas como um processo, que demanda atenção não só às arbitrariedades do sistema ortográfico e à relação entre oralidade e letramento, mas também à relação entre o sujeito e a linguagem, levando em consideração as representações que o escrevente constrói sobre sua escrita, sobre o interlocutor e sobre si mesmo. No processo de alfabetização, a variedade linguística de origem dos falantes interfere e manifesta-se concretamente na escrita dos alunos. Apoiados na oralidade e considerando a variedade linguística utilizada em suas comunidades de fala, os alunos que falam *caroça*, *oreia* ou *ni mim*, por exemplo, tendem a reproduzir essa mesma linguagem na escrita.

No entanto, esse tipo de linguagem não é aceito na escola. Magda Soares, por exemplo, analisa:

O uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada (SOARES, 2000, p. 17).

As crianças que chegam à escola falando português não padrão são, às vezes, consideradas deficientes linguísticas, caso em que não se leva em conta o conhecimento já adquirido pelo aluno, cuja expressão é espontânea. No entanto, estigmatizar os alunos com base na variedade linguística que utilizam pode desencadear um sentimento de incapacidade e diminuir a criatividade em buscar estratégias para a aquisição da escrita. Do ponto de vista científico, isto é, da Linguística, não é possível admitir que uma forma linguística seja superior ou inferior a outra; contudo, é fato que a variedade padrão tem de ser aprendida na escola, pois este, talvez, pode ser um dos únicos ambientes que permitirá a aprendizagem dessa variedade, por meio de um trabalho sistematizado com a língua.

Conforme Bortoni-Ricardo (2005, p. 40), “nos diversos domínios sociais, inclusive na sala de aula, as atividades próprias da oralidade são conduzidas em variedades informais da língua, enquanto para as atividades de letramento, os falantes reservam um linguajar mais cuidado”. No contínuo de oralidade-letramento, não existe

barreiras e nem fronteiras específicas; ou seja, os usuários da língua transitam entre os dois polos, de modo que eventos comunicacionais letrados ora apresentam traços de oralidade, ora apresentam traços de escrita, e vice-versa. Para Albertini (2017, p. 451-452), “não se trata de uma interferência do oral no escrito, mas de uma íntima relação entre fatos linguísticos (falado/escrito) e práticas sociais (orais/letradas), portanto, a escrita constitui-se pelo encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito”. Trata-se do entrecruzamento de duas concepções indissociáveis, isto é, fala e escrita.

Esse entrecruzamento é nítido na escrita da criança em fase de alfabetização porque a escrita do aprendiz irá reproduzir essa relação íntima entre os fatos linguísticos e as práticas sociais. No entanto, no caso da nasalização, nem sempre o problema reside na transferência de aspectos da oralidade na escrita, pois a nasalização ocorre normalmente na fala dos alunos; neste caso, trata-se mais propriamente da dificuldade de o aluno representar graficamente o som nasal, a depender da fase de alfabetização em que se encontra, especialmente se for considerado que o português apresenta diferentes marcas de nasalização das quais o aluno precisa se apropriar para grafar os sons nasais de acordo com a norma ortográfica. A relação entre fala e escrita pode ocorrer, contudo, nos casos de nasalidade dialetal.

1.3 O ENSINO DA ORTOGRAFIA

A aprendizagem da ortografia tem servido, historicamente, tanto para facilitar a comunicação escrita quanto para fazer acepção de pessoas, pois, socialmente, os erros ortográficos são frequentemente relacionados ao fracasso escolar, e o aluno torna-se alvo de constante discriminação, uma vez que os erros ortográficos são interpretados como um reflexo de uma formação de má qualidade. Por essa razão, a escola não pode negligenciar o trabalho com a norma ortográfica, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Morais (2003) afirma que as discussões acerca do ensino da ortografia ainda são bastante controversas, por se tratar de um objeto marcado por preconceito:

Refiro-me aos professores e outros cidadãos que têm uma postura persecutória ante os alunos (ou usuários da língua que já saíram da escola) quando cometem erros ortográficos. No outro extremo, estão

os educadores que, mais úteis e significativos, enxergam na preocupação um sinal de conservadorismo, de reacionarismo, algo 'politicamente incorreto' (MORAIS, 2003, p. 9).

Faz-se necessário que o professor pense no ensino da ortografia como objeto de reflexão e leve também a criança a refletir constantemente sobre a forma adequada de representar a escrita. A grafia correta das palavras “tem uma função relevante, reflete uma tentativa de unificar a forma como escrevemos” (ALVES, 2000, p. 11), mas também reflete prestígio social.

Alves (2000) refere-se à existência de

[...] diferentes formas de abordagem pedagógica em relação ao ensino da ortografia, desde as listas de palavras, aos ditados e treinos ortográficos, que continuaram sendo usados apesar de diversas demonstrações nas produções escritas dos alunos quanto à sua ineficiência. Diante da constatação dos educadores que esses recursos não estavam sendo eficientes, surge na escola a suposição de que é pela correção que se ensina ortografia, que aponta para o infeliz reconhecimento da ineficiência destes recursos utilizados ao longo dos anos. A ortografia deixa de ser ensinada, passa a ser apenas corrigida e continua sendo bastante exigida (ALVES, 2000, p. 12).

Cagliari (1992; 2002) e Morais (2000; 2003), entre outros pesquisadores do tema, defendem o equilíbrio entre duas abordagens: produzir textos e dominar a ortografia, pois “um ensino sistemático, que pouco a pouco leve à reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia, ajudará a criança exatamente a se tornar melhor escritora” (MORAIS, 2003, p. 24). Em outras palavras, o aprendiz deve compreender a ortografia como uma convenção que tem por objetivo uniformizar a escrita e facilitar a comunicação escrita.

Durante a alfabetização, o aprendiz adquire as regras que regem o código escrito. Nesse processo, é comum que o aluno faça analogia, estabeleça relações e formule hipóteses acerca da escrita, considerando-a como representação gráfica fiel à fala, distanciando-se, assim, da norma ortográfica.

Nessa fase do processo, segundo Miranda (2012), o aprendiz:

[...] passa a retomar partes de um saber já internalizado acerca da fonologia de sua língua para desenvolver, paulatinamente, seu conhecimento ortográfico, que vai sendo construído a partir do cruzamento de informações que emergem da fonologia e também da sua relação com as práticas letradas. Consideramos que as etapas

iniciais de aquisição, a influência dos conhecimentos linguísticos, especialmente aqueles relacionados à fonologia, desempenha um papel mais central em se comparado àqueles relativos às práticas de letramento, presente desde antes e mesmo depois do período escolar. A correlação entre esses dois tipos de conhecimentos tendem a mudar com o aumento da escolaridade, pois à medida que a experiência escolar aumenta, podemos supor que a informação letrada passa a exercer maior influência nas escolhas gráficas dos sujeitos escreventes (MIRANDA, 2012, [s.p.]).

De acordo com essa autora, o aprendiz enfrenta obstáculos mais complexos ligados aos limites cognitivos, os quais precisam ser superados na tarefa de compreender as convenções do código escrito. A partir disso, a criança passa a estabelecer estratégias de compreensão da escrita que a leva entender, sucessivamente, a relação entre sons e sinais gráficos. Nesse sentido, o aprendiz busca estabelecer relações entre o conhecimento natural da língua, ou seja, o conhecimento já adquirido, e as convenções do código escrito na busca de reconhecer as propriedades do novo objeto de estudo, a escrita. Nesse processo, ocorrem erros ortográficos, que, para Miranda (2012), do ponto de vista da aprendizagem, são pistas reveladoras do conhecimento construído pelo aprendiz acerca das formas ortográficas e de suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema ortográfico.

Bortoni-Ricardo (2004) não considera o “erro” ortográfico uma transgressão, pois, segundo a autora, a ortografia é um código que não prevê variação. A autora aponta também que esse tipo de erro é avaliado muito negativamente pela sociedade. No entanto, apesar dessa avaliação social, a escola não pode considerar uma transgressão à ortografia como deficiência do aluno, expô-lo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. Ao contrário, esses “erros” devem ser vistos como pistas que permitem ao professor verificar o que seus alunos já sabem, com o intuito de preparar intervenções pedagógicas que os levarão a aprender a forma gráfica normatizada. Segundo essa autora, “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 9). Portanto, esses erros não acontecem por acaso, mas estão apoiados em processos linguísticos. Em concordância com a aceção de Bortoni-Ricardo (2004), nesta dissertação, utiliza-se a designação “erro”, situando esse termo no contexto das hipóteses levantadas pelos alunos com relação à grafia das palavras.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 54) categoriza o erro ortográfico a partir de uma perspectiva variacionista, ou seja, considerando as implicações da variação dialetal

na escrita. No Quadro 1, estão elencadas as quatro grandes categorias propostas pela autora em relação aos erros ortográficos cometidos pelos alunos.

Quadro 1 – Categorias de erros ortográficos conforme Bortoni-Ricardo (2005)

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.	
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	

Fonte: Reproduzido de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54)

Os erros decorrentes da natureza arbitrária da língua são aqueles que resultam do conhecimento insuficiente das convenções da norma ortográfica, em virtude das relações não biunívocas entre fonema e letra, além do uso de diacríticos e certas peculiaridades morfológicas, como a diferença ortográfica do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural (ÃO/AM) e dos erros por acentuação gráfica.

Quanto aos erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, Bortoni-Ricardo (2005) distingue desta forma as regras fonológicas categóricas das regras fonológicas variáveis: enquanto as primeiras são sempre aplicadas, independentemente das características sociodemográficas que identificam o falante e do contexto situacional, as regras variáveis podem aplicar-se ou não, dependendo de fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos. Vale frisar que a classificação em regras categóricas ou variáveis, bem como a distinção destas últimas em subcategorias (variáveis graduais e variáveis descontínuas), têm de levar em conta as variedades regionais.

Quanto às categorias 3 e 4 apresentadas no Quadro 1, Bortoni-Ricardo afirma:

Um problema difícil no estudo do português brasileiro contemporâneo é o de estabelecer distinções entre regras variáveis que definem uma estratificação gradual, ou seja, quando há um aumento crescente na frequência de uso em diversos grupos sociais, e as regras que indicam uma demarcação descontínua e definida entre os grupos sociais e que estão, portanto, presentes no repertório verbal de alguns estratos e ausentes na linguagem dos demais (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56).

Com base em Bortoni-Ricardo (2005), Gomes (2008) analisou redações escolares de alunos de uma escola pública do Distrito Federal para verificação das dificuldades fonológicas apresentadas pelos escreventes. Com base nos dados coletados, o autor exemplifica alguns tipos de erros decorrentes da interferência das regras fonológicas categóricas: a) Vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal, como em *atrabalhar*, *uque*; b) Neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica, como em *piqueno* e *quenti*; e c) Nasalização de ditongo por assimilação progressiva, como em *muinto*.

Os erros decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais funcionam como indicadores de variedades sociais, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados, como nestes exemplos de Gomes (2008): a) Despalatalização das sonorantes palatais, como em *oliar* (*olhar*); b) Monotongação, como em *otro*; e c) Queda do /r/ como marca de infinitivo, como em *anda* (para *andar*).

Já os traços descontínuos são geralmente provenientes de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa, como é o caso destes exemplos de Gomes (2008): a) Semivocalização, como em *veio*² (para *velho*); b) Troca do /r/ pelo /l/, como em *silva* (em vez de *sirva*); c) Metátese, como em *sastifeito*.

Tendo em vista as categorias apresentadas, entende-se que erros de diferentes naturezas merecem diferentes tratamentos no ensino. É preciso levar em conta a correspondência entre grafema e fonema, as arbitrariedades do sistema e a variedade linguística usada pelo aluno, além de outros aspectos.

1.4 NASALIZAÇÃO E NASALIDADE NO PORTUGUÊS

A nasalidade do português brasileiro envolve um complexo padrão de alternâncias em que vogais nasalizadas, como em *cama*, por um lado, e vogais e ditongos nasais, como em *campo* e *cão* (respectivamente), por outro. Isso contribui para que se confundam os delicados limites entre fonologia e morfologia.

² Este exemplo de Gomes (2008) mostra uma ocorrência que pode não estar relacionada a marca dialetal, como ocorre na linguagem de adolescentes, inclusive dos altamente escolarizados, que utilizam *veio* ou *véi* para se referir a alguém por quem se tem uma grande amizade.

Camara Jr. (1991) foi pioneiro no estudo da nasalidade do português, no Brasil, na década de 50 do século passado. Segundo esse autor, a nasalidade das vogais é estruturalmente manifestada de duas maneiras nas línguas do mundo: 1) pela nasalidade pura das vogais, como ocorre no francês, em que /bõ/ (*bon*) opõe-se a /bɔ̃n/ (*bonne*); 2) pelo contato da vogal com uma consoante nasal adjacente, como ocorre no português. Por essa perspectiva, não há vogais nasais puras no português, mas vogais nasalizadas por uma consoante nasal em final de sílaba. Camara Jr. (1991) apresentou a proposta dos arquifonemas, que são fonemas com traços distintivos comuns a dois ou mais fonemas e que, por isso, perderam sua capacidade de distinguir vocábulos, pois ocorrem em ambientes fônicos onde a oposição entre os fonemas é neutralizada. Com relação à nasalização, esse autor demonstra que o arquifonema nasal /N/ seria responsável por acarretar a ressonância nasal da vogal. O ditongo nasal, típico de posição final, também seria analisado como ditongo mais o arquifonema nasal.

Outras propostas de descrição da nasalização no português foram apresentadas posteriormente, tais como a de Bisol (1998), conforme relatam Battisti e Vieira (2014), a qual pressupõe dois processos de nasalização: 1) o de assimilação, em que o arquifonema /N/ se expande para a vogal e adquire traços articulatorios da consoante seguinte ou da vogal ou do ditongo por ele nasalizada, assim como propôs Camara Jr.; nesse caso, a assimilação “cria a vogal nasal interna (*canto, senda, samba*) ou o ditongo externo de caráter variável em palavras sem vogal temática (*homem, fórum, jardim*)” (BATTISTI; VIEIRA, 2014, p. 175); e 2) o de estabilidade, que “cria o verdadeiro ditongo nasal em palavras com vogal temática: *irmão, põe, pão*” (BATTISTI; VIEIRA, 2014, p. 175). Esses dois processos permitem verificar que há diferenças em relação à natureza dos ditongos nasais (no cotejo com o processo de assimilação), com exceção dos ditongos que ocorrem no interior de palavras, como em *câimbra* (também *cãibra*) e *muito*, de caráter excepcional e, por isso, já lexicalizadas.

Existe ainda outro caso envolvendo a nasalidade das vogais no português, resultante do contato da vogal com uma consoante nasal adjacente:

[...] é preciso distinguir a nasalidade transmitida por uma consoante nasal na mesma sílaba, como em *lança*, daquela resultante do contato com uma nasal na sílaba seguinte (*lama*). No primeiro caso, *lança* opõe-se a *laça*, ou seja, a emissão nasal da vogal é fonológica, tem

valor distintivo. Já no caso de *lama*, uma possível emissão oral da vogal tônica não acarreta oposição (BATTISTI, 1997, p. 19).

Battisti (1997) diferencia, portanto, as vogais nasais, que apresentam caráter distintivo, como nos pares *tampa/tapa*, *mintol/mito* e *franco/fraco*, das vogais nasalizadas, que não apresentam essa característica de produzir contrastes de sentido. Em outras palavras, a nasalidade em *tampa*, comparado à não nasalidade em *tapa*, modifica o sentido, o que não ocorre em vocábulos como *chama* e *feno*, em que a eventual pronúncia da vogal nasalizada sem nasalidade não muda significado.

Battisti (1997) aponta outra característica que opõe tais vogais, que é a relacionada com o acento: enquanto as vogais nasais podem ocorrer em sílaba tônica ou átona, como ocorre em *tampa* e *tampado*, as vogais nasalizadas ocorrem apenas em sílaba tônica, como ocorrem em *grama* e *gramado*, em que a vogal da primeira sílaba se nasaliza em *grama*, mas não em *gramado*. A exceção a este último caso, conforme lembra Battisti (1997), é o contexto de nasal palatal, como em *banho/banhado*, em que o acento parece não desempenhar nenhum papel frente à nasalização, e de diminutivos, como em *pano/paninho* e *cama/caminha*. É interessante que, no caso do verbo *caminhar* na terceira pessoa do singular do presente do indicativo (ela *caminha*), a vogal não é nasalizada. Vale ressaltar que a nasalidade diferencia semanticamente *caminha* como diminutivo de cama de *caminha* como verbo.

Ferreira e Correa (2010) também se referem aos conceitos de nasalização e nasalidade para descrever os dois tipos de ocorrência envolvendo a produção de vogais nasais:

Na nasalização, a produção da vogal nasal é independente do dialeto da Língua Portuguesa. As vogais são nasalizadas devido à existência em final de sílaba de determinadas consoantes nasais (“m” e “n”) posicionadas imediatamente após a vogal e pelo emprego do acento gráfico til (~), como por exemplo, nas palavras: som, tinta e fã [...]. Diferentemente, a nasalidade resulta da emissão da vogal nasal devido à existência de consoantes nasais localizadas na sílaba seguinte da vogal nasalizada, como por exemplo, na palavra cama (FERREIRA; CORREA, 2010, p.41).

Para essas autoras, a nasalidade tem valor dialetal, pois o falante pode nasalizar ou não certas palavras de acordo com a variedade linguística que usa, como é o caso da palavra *banana*, que pode ser pronunciada com o primeiro A nasalizado

ou não nasalizado, a depender do dialeto utilizado pelo falante. Nesse caso, não se usam marcadores na escrita para assinalar a nasalidade. No processo de nasalização, por outro lado, há valor distintivo para a escrita, de modo que se torna necessário empregar marcadores específicos para sua representação.

Albertini (2017) distingue quatro modos de representar graficamente a nasalidade no português: a) por meio dos grafemas M e N em posição inicial (como em *Moto*, *Noto*); b) também por meio desses grafemas em final de sílaba (como em *caMpo*, *caNto*); c) por meio do dígrafo NH em início de sílaba (como em *miNHa*); e d) por meio do símbolo gráfico ~ (til) em cima de vogal (como em *irmÃ*). A autora também aponta a nasalização por contiguidade da consoante nasal na sílaba seguinte, como é o caso do primeiro A em *cama*, *cana* e *banha*. Esse tipo de nasalização da vogal é resultado de um processo de associação, não sendo representada ortograficamente.

Nessa classificação de Albertini (2017), observa-se que, além das vogais nasalizadas, estão incluídos, no fenômeno da nasalização em português, os casos das consoantes M e N em início de sílaba e do dígrafo NH (nasal palatal). Trata-se da nasalidade consonantal, conforme o verbete do Glossário Ceale: “A nasalidade consonantal, na nossa língua, se manifesta no /m/ (lama, mato); no /n/ (fino, nulo); no /ɲ/, representado pelo dígrafo ‘nh’ (banho)” (ALKIMIM, [s.d.], [s.p.]).

Botelho (2007) descreve desta forma a nasalidade e a nasalização no português:

De fato, a nasalidade se dá quando a corrente de ar, após passar pela glote e encontrar o véu palatino abaixado e a passagem nasofaríngea aberta, tem uma parte do ar desviado para a cavidade nasal, criando os sons nasais ou os nasalizados. Na prática, os sons nasais distinguem-se dos sons nasalizados. Os fonemas nasais do português são: /m/, /n/ e /ɲ/ (que se verificam, respectivamente, em: “mato, nora e unha”), pois nesses sons se verifica um prévio fechamento total na cavidade bucal, além do abaixamento do véu palatino. Ou seja, só consoantes podem ser nasais, como ocorre com o /m/, em que a obstrução é obtida pela aproximação dos lábios; com o /n/, em que a obstrução é obtida pela junção da ponta da língua com a parte posterior dos dentes superiores; e com o /ɲ/, em que a obstrução se dá com a parte anterior da língua encostada no palato duro. Quando não há obstrução total do ar na cavidade bucal, mas há a ressonância nasal, o som é nasalizado, como é o caso das “vogais nasais” (assim consideradas pelas gramáticas normativas e compêndios gramaticais) (BOTELHO, 2007, p. 56).

É por essa razão, segundo esse autor, que Camara Jr. defendeu a tese de que não há vogal nasal em português, mas vogais nasalizadas, pois “a vogal é sempre um som bucal, cuja emissão da corrente de ar se faz livremente, ao contrário do que ocorre com a emissão da corrente de ar na produção de uma consoante, que se caracteriza como um obstáculo” (BOTELHO, 2007, p. 56). O autor ainda reforça que a nasalização da vogal pode ser fonética, em que a vogal (sempre oral) recebe uma leve nasalação por conta do contato com uma consoante nasal da sílaba seguinte, como em *cana* e *aranha*, ou fonológica, em que a nasalação da vogal se dá por conta do contato com um elemento nasal (arquifonema /N/) ao fim da sílaba, como em *tampa* e *mundo*.

Destaca-se que, para a elaboração de atividades da proposição didática apresentada neste trabalho, considera-se a tanto a nasalização marcada pelo uso de P e B em final de sílaba e pelo til quanto a consoante nasal NH, considerando-se classes de palavras e contextos ortográficos das palavras com esses marcadores, conforme se sintetiza no quadro a seguir.

Quadro 2 – Contextos gráficos e classes de palavras relacionadas às formas de marcar graficamente a nasalização

Marcador	Contexto gráfico	Classe de palavras	Exemplos
M / N	<u>M</u> antes de P e B; <u>N</u> antes das demais consoantes: final de sílaba, no meio de palavra	Diversas	<i>campo, bomba</i> <i>canto, sonda</i>
	<u>M e N</u> : final de palavra	Diversas	<i>bom, atum</i> <i>próton, pólen</i>
NH	Início de sílaba	Diversas	<i>nenhum, minha, alinhar,</i> <i>galinha</i>
		Diminutivo de substantivos e adjetivos	<i>casinha, bonitinho</i>
Til [-]	<u>Vogal nasal ã</u> : final de sílaba/palavra (incluindo a forma plural e o diminutivo)	Substantivos e adjetivos	<i>romã/romãs/romãzinhas</i> <i>cristã/cristãs</i>

<u>Ditongo nasal ão/ãos,ães, ões</u> : final de sílaba/palavra (incluindo plural, diminutivo e aumentativo)	Substantivos	<i>pão/pãozinho/pãezinhos</i> <i>alemão/alemães</i> <i>são/sãos</i> <i>valentão/valentões</i>
<u>Ditongo nasal ão</u> : final de sílaba/palavra	Verbos (3ª pessoa do plural – presente e futuro do presente do indicativo)	<i>estão, virão</i>
<u>Ditongo nasal ãe/ães</u> : final de sílaba/palavra (com ou sem S)	Substantivos (incluindo nomes próprios)	<i>mãe/mães</i> <i>Magalhães, Guimarães</i>
<u>Ditongo nasal õe</u> : final de sílaba	Verbos terminados em <i>-or</i>	<i>põe, dispõe, propõe</i> <i>compõem, supões</i>
<u>Ditongo nasal ái ou aim</u> : final de sílaba, no interior de palavra	Substantivo	<i>cãibra ou câimbra</i> OBS.: Exemplo único na categoria; tem duas grafias.

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre os ditongos nasais tônicos, Battisti (1997) esclarece:

Os ditongos nasais (tônicos) do português brasileiro são *-ão*, *-ãe*, *-õe* e *-ui(N)*, como em *mão*, *mãe*, *põe* e *muito*. O mais abundante é o primeiro, *-ão*; o último, *-ui(N)*, é encontrado em *muito*, apenas, ou numa variável pronúncia monossilábica de *ruim*. Os outros dois, *-ãe* e *-õe*, correspondem, o mais das vezes, à flexão de plural de *-ão*: *alemão* – *alemães*, *leão* – *leões*. Essa assimetria entre singular-plural se repete na relação masculino-feminino. Há *alemão* – *alemã*, *irmão* – *irmã*, mas *leão* – *leoa*. Agrupadas essas formas, e a elas somado o aumentativo, a falta de uniformidade fica ainda mais evidente (BATTISTI, 1997, p. 13-14).

Battisti (1997) lembra que o ditongo *-ão* também pode ser átono, como em *órgão*, *órfão*, *bênção*, contexto em que esse ditongo é passível de redução (*órgão* > *órgu*, *órfão* > *órfu*, *bênção* > *bênçu*, em algumas modalidades de fala do português brasileiro). Isso também ocorre em formas verbais na terceira pessoa do plural (*cantam*, *cantavam*, *cantaram*), bem como nas sequências *-eN* e *-oN* em final de palavra, geralmente ditongadas no português brasileiro (*homem* > *homi*, *nylon* > *nylu*).

Segundo Battisti (2002), o fenômeno da redução dos ditongos nasais átonos acontece na língua portuguesa desde os primórdios e envolve variáveis linguísticas –

contexto fonológico precedente, contexto fonológico seguinte, vogal do ditongo e classe de palavra – e extralinguísticas – localização geográfica, escolaridade e sexo. A autora observou que as variáveis linguísticas, especialmente as relacionadas ao contexto fonológico anterior ou seguinte, predominam sobre as extralinguísticas.

Os resultados do estudo de Battisti (2002) em relação às variáveis linguísticas que atuam na redução dos ditongos nasais átonos foram os seguintes:

a) classe de palavra: o ditongo é preservado mais em verbos (*fizeram*) que em nomes (*ontem*), pelo fato de os sufixos flexionais dos verbos serem importantes para estabelecer relações de concordância, o que não ocorre os substantivos (distinções de sentido não se perderiam nesse contexto);

b) contexto fonológico precedente: não se mostra como forte condicionador da regra de redução (*busquem, gritem, comem, iam*), pois a tendência de aplicação da regra quando uma consoante está presente é moderada, e quando não há consoante antes do ditongo, é baixa;

c) contexto fonológico seguinte: o contexto vocálico átono da palavra seguinte favorece a aplicação da regra (*homem amigo*);

d) vogal do ditongo: mostrou-se neutra como condicionante de aplicação da regra de redução.

Em relação às variáveis extralinguísticas, Battisti (2002) obteve os seguintes resultados:

a) localização geográfica: nos estados sulinos, houve maior redução dos ditongos nasais átonos em Santa Catarina, redução intermediária no Rio Grande do Sul, e pouca redução no Paraná;

b) escolaridade: a redução se mostrou maior entre os falantes com menor escolaridade, e menor no grupo com maior escolaridade;

c) sexo: isoladamente, a variável se mostrou neutra em relação à redução.

O estudo de Battisti (2002) confirma resultados de estudos prévios acerca da redução da nasalidade: “a eliminação da nasalidade em contexto final átono já era registrada nos primeiros documentos em língua portuguesa e descrita em tratados posteriores sobre a evolução da língua” (BATTISTI, 2002, p. 201).

Ressalta-se que as noções apresentadas nesta subseção objetivam apenas oferecer um panorama geral sobre a nasalidade/nasalização no português brasileiro, sem a intenção de aprofundar os estudos teóricos sobre o tema, que não é objetivo desta dissertação. Além disso, como se trata de estudo voltado para o ensino da

língua portuguesa, evitou-se o uso de linguagem muito técnica (nomenclatura) quando possível.

1.5 O REGISTRO DA NASALIZAÇÃO E DA NASALIDADE NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Entre os conflitos envolvendo a escrita de crianças em início da alfabetização, está a representação gráfica dos sons nasais. Para escrever, a criança utiliza conhecimentos que são fonológicos e representações fonéticas (oralidade), acrescentando a esse percurso outro elemento que deve ser aprendido: as normas ortográficas do português que dizem respeito à nasalidade. Esse processo de assimilação e apropriação da escrita é bastante conflituoso para o estudante, que apresenta dificuldades e oscilações durante a representação das nasais, já que há diversas formas de marcar a nasalização na grafia das palavras.

Segundo Alves (2000), durante o processo de alfabetização, os registros dos alunos demonstram uma sensibilidade aos detalhes nas pronúncias e às semelhanças entre os sons da fala que, muitas vezes, passam despercebidos pelos adultos. Essas hipóteses de escrita servem de evidência para o professor conhecer as concepções de escrita e os processos que as crianças utilizam para registrar os sons da fala, informações que a escrita de acordo com a norma ortográfica não é capaz de fornecer.

É importante que o professor considere o entrecruzamento entre práticas de oralidade e práticas de letramento. Os textos dos alunos aparecem como resultado do trânsito que o escrevente faz por diferentes práticas de linguagem, tanto orais quanto escritas. Por isso, os modos de representação da nasalidade nos textos de alunos em processo de alfabetização demonstram tantas oscilações, pois é nesse cruzamento entre práticas sociais orais/faladas e práticas sociais letradas/escrita que as tentativas dos alunos acontecem. Dessa forma, de acordo com Albertini (2017, p. 452), “as marcas de escrita que se relacionam às grafias não-convencionais da coda nasal seriam indícios desse cruzamento entre práticas orais/faladas e práticas sociais/escritas.”

Considerando que, no processo de nasalização, há o valor distintivo para a escrita e a necessidade de empregar marcadores específicos para sua representação, Ferreira e Correa (2010) propõem as seguintes categorias para a grafia em desacordo com a norma linguística:

- Omissão do marcador de nasalização: o aprendiz escreve a palavra sem representar o marcador de nasalização – pente por pete;
- Substituição do marcador de nasalização por outro: a criança escreve a palavra substituindo os marcadores de nasalização na escrita da palavra, como trocar o marcador til (~) pela letra n – ímã por íman;
- Emprego de mais de um marcador de nasalização: ao escrever a palavra, o aprendiz representa a nasalização através de dois marcadores leões por leõens;
- Substituições não relacionadas à nasalização: a criança percebe a presença de um som diferente na sílaba, no caso a nasalização, mas o representa por outra letra que não as consoantes nasais m ou n – tonta por touta;
- Modificações nas palavras: no ato da escrita, há omissões, inversões, substituições e/ou adições de letra(s) na palavra impossibilitando o entendimento da palavra ditada, por exemplo, redonda por redoba. (FERREIRA; CORREA, 2010, p. 45).

Ocorrências dessa natureza são recorrentes na escrita de alunos em processo de alfabetização, como apontam os dados coletados para esta pesquisa, conforme se apresenta na próxima seção. A título de exemplo, nas produções escritas dos alunos, ocorreu a omissão do marcador de nasalização em *vede* (*vende*) e *trita* (*trinta*); ocorreu a substituição do marcador de nasalização por outro em *trimta* (*trinta*) e *forão* (*foram*); houve o emprego de mais de um marcador de nasalização em *bastãnte* (*bastante*) e *trocãondo* (*trocando*); ocorreu substituição não relacionada à nasalização em *geite* (*gente*) e *coupro* (*comprou*); e ocorreram modificações nas palavras em *lebra* (*lembrar*) e *camaliur* (*camaleão*). No caso *geite* e *coupro*, vale lembrar a tendência de vocalização das nasais, como ocorreria em *tambei* (por *também*) e *amaro* (por *amaram*), por exemplo.

Nesta dissertação, defende-se que, no ensino de Língua Portuguesa, é importante abranger todas as categorias expostas no Quadro 2, anteriormente apresentado. É bastante frequente que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo do Ensino Médio se confundam, por exemplo, com as formas verbais da terceira pessoa do plural no pretérito perfeito e no futuro do presente do indicativo, como em *viram/virão*, ou mesmo grafem incorretamente verbos na terceira pessoa do plural no presente, como *vejão* (por *vejam*, no modo imperativo) ou *achão* (por *acham*, no modo indicativo).

1.6 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O CASO DA NASALIZAÇÃO

A aquisição da escrita, conforme anteriormente pontuado, é um processo complexo, em que a criança passa por diversas fases de apropriação da língua escrita. A construção de um novo conhecimento, nesse período, envolve tanto sua capacidade de abstração como de reflexão. De acordo com Miranda e Cunha,

Durante esse processo, será necessário que sejam feitas retomadas, as quais podem trazer, para o nível da consciência, conhecimentos já internalizados sobre a língua e sua estrutura, especialmente aqueles conhecimentos do âmbito da fonologia, por se tratar de exercício de apropriação de um sistema de escrita que tem base alfabética (MIRANDA; CUNHA, 2013, p. 343).

Ou seja, essas constantes retomadas feitas pelo aluno permitem-lhe perceber as trocas, as omissões de fonemas que realiza durante a escrita. Nesse processo, atividades reflexivas que promovam a consciência fonológica possibilitam desenvolver, no aprendiz, “um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (LOPES, 2004, p. 241). Tais atividades ajudam os alunos a decodificar e discriminar as unidades fonológicas da linguagem, porque permitem que eles ignorem por um momento o significado das palavras e prestem atenção à sua estrutura.

Nesse processo, o aluno deve compreender que a escrita é um simulacro da fala. Aos poucos, ele irá compreender que “as palavras são formadas por pequenas unidades de som, como as sílabas e os fonemas” (MADRIL, 2014, p. 4). O entendimento de que as palavras são constituídas de fonemas é chamado de consciência fonológica. Segundo Madril (2014, p. 5), “a consciência fonológica, como um ramo da consciência metalinguística, é entendida como a capacidade de refletir sobre a linguagem, mais especificamente sobre os sons que formam as palavras”. A consciência fonológica é, então, a consciência de que as palavras são formadas por sons distintos ou até mesmo grupos de sons e que podem ser segmentados em unidades menores.

Para Madril (2014), as habilidades de consciência fonológica são divididas em três tipos: consciência da sílaba, consciência das unidades intrassilábicas e

consciência do fonema. A consciência da sílaba ou consciência silábica consiste em observar que as palavras são compostas por unidades chamadas sílabas, que podem ser separadas, transpostas, alteradas. Ou seja, o indivíduo tem a capacidade de manipular tais unidades de modo a formar novas palavras, brincando, assim, com a língua. Já para desenvolver a consciência das unidades intrassilábicas, é preciso ter a capacidade de percepção de que as sílabas são compostas por grupos de sons, como ocorre com as palavras que iniciam com o mesmo som ou grupo de sons (*Macaco/Médico; CRavo/CRiança* etc.) e com as palavras que têm a mesma rima silábica (*feijÃO/anÃO*). Finalmente, a consciência fonêmica é aquela em que o indivíduo identifica e manipula os diversos fonemas de uma língua. Atividades de consciência fonêmica fazem o aluno perceber que o número de letras não corresponde ao número de fonemas.

Madril (2014), respaldada em alguns autores, menciona dois processos que mostram a interdependência entre a aquisição da língua e o desenvolvimento da consciência fonológica: alguns defendem que este facilita o processo daquela, e outros acreditam que a aquisição da língua favorece o desenvolvimento da consciência fonológica. A autora se posiciona da seguinte forma:

Acredita-se que a reciprocidade entre os dois processos é a ideia que melhor reflete o desenvolvimento infantil. Ao adquirir habilidades metafonológicas, a criança tem maior sucesso no aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, à medida que evolui no seu processo de alfabetização, ela desenvolve novas habilidades de consciência fonológica (MADRIL, 2014, p. 6).

Nesse sentido, ao desenvolver as habilidades metalinguísticas, o aluno aumenta sua capacidade de aquisição da leitura e da escrita. Do mesmo modo, também, a instrução formal em um sistema de escrita alfabético desenvolve ainda mais a consciência fonológica.

Lopes (2004) indica o uso de jogos para desenvolver a consciência fonológica. Por exemplo,

A identidade fonêmica pode ser trabalhada em atividade na qual inicialmente, é proposto à criança trabalhar com histórias em que um fonema aparece repetidamente em várias palavras, mostrando-se a letra correspondente a esse fonema, sendo solicitado em seguida à criança que repita as palavras ditas pelo aplicador e logo depois que

faça a identificação do fonema inicial de cada palavra (LOPES, 2004, p. 242).

Outras sugestões da autora é trabalhar com fantoches e com cartões. Nesse sentido, a proposta didática apresentada nesta dissertação, mais adiante, contempla estratégias variadas, como as apontadas por Lopes (2004), para desenvolver a consciência fonológica dos alunos e sua aquisição da norma ortográfica.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, descreve-se a contextualização e metodologia da pesquisa, caracterizando-se o tipo e o método de pesquisa e os procedimentos de coleta inicial dos dados. Apresentam-se, também, a sistematização dos dados coletados e um breve diagnóstico da abordagem da representação gráfica da nasalização no livro didático indicado para a turma em que os dados foram coletados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, e na qual “[...] o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado” (ANDRÉ, 2009, p. 28). No caso do Profletras, o investigador parte de um problema verificado em seu cotidiano, no contexto educacional, e procura entendê-lo/interpretá-lo e fornecer possíveis soluções para esse problema ou alternativas para minimizá-lo.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A pesquisa desenvolvida no Profletras como pode ser apropriadamente caracterizada como qualitativa interpretativista, em que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 42), “a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações”. No contexto educacional, a finalidade da pesquisa qualitativa é construir e aperfeiçoar teorias que versam sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto durante o processo de aprendizagem dos

educandos. Como a pesquisa contou com análise de dados previamente coletados, recorreu-se à análise interpretativa dos dados, pois é nessa perspectiva que se situam as pesquisas realizadas na área da educação (VASCONCELOS, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A pesquisa, inicialmente, seria desenvolvida como pesquisa-ação, por ser este método concebido “[...] em estreita associação com a resolução de um problema coletivo no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Ou seja, a pesquisa-ação permite que o pesquisador se engaje na situação estudada, transformando-o em um observador participante. Por meio dessa abordagem, o professor-pesquisador não apenas observa, mas atua na própria realidade dos fatos observados de forma prática.

Contudo, devido à ocorrência da pandemia de Covid-19 e consequente isolamento social, com a suspensão de aulas presenciais nas escolas, a pesquisa passou a assumir um caráter propositivo. A pesquisa propositiva (ou prescritiva), de acordo com Bonat (2009, p. 12), “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado”, e a elaboração da proposta didática objetiva contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao oferecer possibilidades de trabalho com a nasalização do português.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa utilizou dados coletados no início de 2019, com base em registros escritos de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal localizada em Cascavel (PR). A escola é uma das mais antigas da cidade e está localizada em um bairro de classe média baixa. A turma, composta por 26 alunos, encontrava-se entre as etapas silábico-alfabética e alfabética. Os alunos, de um modo geral, estavam no processo de silabação, ou seja, durante a leitura, conseguiam ler de modo a sonorizar sílaba por sílaba; porém, alguns conseguiam ler textos de forma fluente e interpretar as atividades propostas.

O *corpus* para a análise inicial, que constituiu o ponto de partida da pesquisa, foi composto de textos coletados e analisados com base em pesquisas que versam sobre a representação da nasalização, ortografia, alfabetização e fonética e fonologia.

A coleta dos dados foi realizada em dois momentos. Em um primeiro momento, os dados foram extraídos de produções escritas contidas em avaliações diagnósticas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História. Nesse primeiro momento, não houve motivação para produção de dados que contivessem o fenômeno da representação da nasalização. As produções selecionadas foram produzidas sem interferência da professora no processo de registro escrito. As propostas de escrita que levaram às produções coletadas foram feitas em cumprimento ao trabalho pedagógico planejado com a coordenação da escola, não sendo controladas previamente para o desenvolvimento da pesquisa apresentada nesta dissertação. Posteriormente, foi realizada uma nova coleta, a partir de um ditado de palavras e frases contendo sons nasais, em uma atividade diagnóstica de Língua Portuguesa, a fim de verificar como os alunos efetuariam o registro. Considerou-se a nasalização/nasalidade tanto das vogais nasais como da consoante nasal palatal NH.

Os dados foram analisados e classificados de acordo com a proposta de Ferreira e Correa (2010): omissão do marcador de nasalização; substituição do marcador de nasalização por outro; emprego de mais de um marcador de nasalização, substituição não relacionada à nasalização e modificações nas palavras.

Na primeira categoria, consideraram-se as ocorrências de vocábulos em que houve apenas a omissão do marcador de nasalização ou em que houve, além da omissão do marcador, alterações mínimas, que não interferissem ou interferissem minimamente em seu reconhecimento. Essas alterações estão relacionadas a três aspectos: a) alteamento vocálico, como em *calidario* (calendário), em que o E foi substituído por I; b) monotongação que provavelmente não resulte em mudança na sílaba tônica, como em *coziéro* (cozinheiro), em que o ditongo EI foi reduzido para E; e c) uso de um grafema inadequado para representar o fonema naquela palavra específica, embora fosse adequado para representar o mesmo fonema em outra palavra, como em *bixino* (bichinho), em que foi usado X em vez de CH, ou em *kita* (quinta), em que foi usado K no lugar de QU, ou ainda em *seseta* (sessenta) e *paredo* (parecendo), em que o S foi usado no lugar de SS e C, respectivamente. É importante ressaltar que, no caso do alteamento vocálico e da monotongação, trata-se de influência da oralidade na escrita.

Na segunda categoria, substituição do marcador de nasalização por outro, incluem-se as ocorrências de palavras em que o aluno usou um marcador de nasalização, mas que não é o previsto pela norma ortográfica. Da mesma forma que

ocorreu no caso anterior, foram consideradas, aqui, palavras em que houve alterações mínimas, que não interferissem ou interferissem minimamente em seu reconhecimento. Essas alterações estão relacionadas aos seguintes aspectos: a) alteamento vocálico, como em *cãopu* (campo) e *in* (em), em que O e E foram substituídos por U e I, respectivamente; e b) uso de -ÃO no lugar de -AM na terminação de verbos na terceira pessoa do plural, que se trata de um erro ortográfico bastante comum entre os aprendizes brasileiros, mesmo em níveis mais avançados do ensino (embora, a rigor, o uso de -ÃO favoreça mudança de sílaba tônica). Nessa categoria, foram também colocados casos em que o M no início de sílaba foi trocado pelo N, como *anarela* (amarela). Foi incluído, também, o caso de *muinto* (muito), em que foi acrescentado um marcador não existente na grafia da palavra, provavelmente devido ao fato de que os falantes categoricamente a nasalizam na oralidade.

Na categoria relativa ao emprego de mais de um marcador de nasalização, consideraram-se os vocábulos em que os alunos usaram dois marcadores, como em *bastãnte* (bastante) e *camnpo* (campo), entre outros. Não se verificaram muitas ocorrências deste tipo nos registros dos alunos. Da mesma forma, na categoria relativa à substituição não relacionada à nasalização, como em *geite* (gente), houve poucas ocorrências, o que indica que o aluno apenas se confunde quanto ao uso dos marcadores previstos na norma ortográfica, demonstrando ter consciência do som nasal, ou simplesmente os omite, mas dificilmente substitui por grafemas não relacionados aos sons nasais.

Finalmente, na categoria relacionada a modificações nas palavras, foram inseridos vocábulos que, além das características anteriores (omissão ou substituição do marcador de nasalização, por exemplo), apresentaram outras alterações que poderiam prejudicar o reconhecimento da palavra, especialmente se considerada isolada de contexto. Assim, por exemplo, *copro* (comprou), além da omissão do marcador M, também apresenta monotongação que pode ser entendida como transformação de sílaba tônica por sílaba átona (diferentemente dos casos em que a monotongação parece não propiciar essa percepção por parte de quem lê); *camalam* (camaleão), além da troca do marcador til pelo marcador M, apresenta apagamento do E, que dificulta o reconhecimento da palavra; *camaliur* (camaleão) apresenta a substituição do ão por grafemas não relacionados à nasalização (*ur*); e assim por diante. Além dessas modificações exemplificadas, há outros casos, de diversas naturezas, tais como: omissão de vogal em sílaba, como em *cmalão* (camaleão);

omissão de sílabas, como em *brigau* (brigaram); troca de grafemas (não relacionados à nasalização) para representar determinados fonemas, como em *ecotrada* (encontrava); omissão do R em coda silábica, ou mudança para a sílaba seguinte, resultando em encontro consonantal (respectivamente, *capiteiro* e *capriteiro*, por *carpinteiro*); omissão do R em encontro consonantal, como em *bicava* (brincava), entre outros casos.

No Quadro 3, são expostos os dados da primeira coleta, e no Quadro 4, os dados da segunda coleta. Ressalta-se que os textos coletados foram numerados para fins de identificação, e estão representados nos quadros (primeira coluna) apenas os textos em que apareceram os erros ortográficos relacionados à representação gráfica da nasalização.

Quadro 3 – Erros ortográficos relacionados à representação da nasalização em produções de textos dos alunos na primeira coleta de dados

	Omissão do marcador de nasalização	Substituição do marcador de nasalização por outro	Emprego de mais de um marcador de nasalização	Substituição não relacionada à nasalização	Modificações nas palavras
Texto 2	<i>camioneiro</i> (caminhoneiro)	<i>ficão</i> (ficam)			
Texto 3		<i>ben</i> (bem) <i>juam</i> (João) <i>conprar</i> (comprar) <i>un</i> (um)		<i>camaleau</i> (camaleão)	<i>capriteiro</i> (carpinteiro) <i>nou</i> (não) <i>brigau</i> (brigaram)
Texto 4	<i>atedete</i> (atendente)				<i>copo</i> (comprou)
Texto 6	<i>vede</i> (vende) <i>pasario</i> (passarinho) <i>paredo</i> (parecendo) <i>vite</i> (vinte) <i>trita</i> (trinta) <i>cosiera</i> (cozinheira)				<i>karpideiro</i> (carpinteiro) <i>ei</i> (em)
Texto 8	<i>co</i> (com)	<i>pernelomgo</i> (pernilongo)			

		<i>bomzinho</i> (bonzinho) <i>quentinha</i> (quentinha) <i>campo</i> (campo) <i>fazemda</i> (fazenda) <i>carpimteiro</i> (carpinteiro)			
Texto 9	<i>calidario</i> (calendário) <i>capiteiro</i> (carpinteiro) <i>quoziero</i> (cozinheiro) <i>lipado</i> (limpador)	<i>trinta</i> (trinta)			<i>coando</i> (comprando)
Texto 10	<i>trita</i> (trinta) <i>mia</i> (minha) <i>lipar</i> (limpar)	<i>parecião</i> (pareciam)			
Texto 11		<i>forão</i> (foram) <i>conprar</i> (comprar) <i>conprou</i> (comprou) <i>viagen</i> (viagem)			<i>amigino</i> (amiguinho)
Texto 12	<i>domigo</i> (domingo) <i>kita</i> (quinta)		<i>camnpo</i> (campo)		
Texto 13	<i>fazeda</i> (fazenda) <i>seseta i sico</i> (sessenta e cinco) <i>trita</i> (trinta) <i>quareta</i> (quarenta) <i>kapitero</i> (carpinteiro)	<i>cãopu</i> (campo)			
Texto 14	<i>pasariho</i> (passarinho)	<i>un</i> (um) <i>anarela</i> (amarela)			
Texto 15	<i>seguda</i> (segunda) <i>carpitero</i> (carpinteiro)	<i>con</i> (com) <i>veren</i> (verem)			<i>mei</i> (mãe) <i>soum</i> (som)

		<i>ficaren</i> (ficarem) <i>con</i> (com)			
Texto 16	<i>copo</i> (comprou)				<i>viageão</i> (viagem)
Texto 17	<i>bricou</i> (brincou) <i>bicava</i> (brincava) <i>domigo</i> (domingo)	<i>con</i> (com) <i>fin</i> (fim)	<i>bastãnte</i> (bastante)	<i>geite</i> (gente)	<i>tonmirão</i> (dormiram)
Texto 18	<i>elegati</i> (elegante)				<i>cmalam</i> (camaleão)
Texto 19		<i>viagen</i> (viagem) <i>bon</i> (bom) <i>campo</i> (campo) <i>una</i> (uma) <i>anor</i> (amor)			
Texto 20	<i>coprado</i> (comprando) <i>seguda</i> (segunda) <i>trita</i> (trinta) <i>seseta</i> (sessenta) <i>fazeda</i> (fazenda) <i>mia</i> (minha) <i>lipadoi</i> (limpado)				<i>ningum</i> (nenhum)
Texto 21	<i>cuidado</i> (cuidando)	<i>viagen</i> (viagem) <i>bon</i> (bom) <i>quamdo</i> (quando) <i>in</i> (em)			<i>ne</i> (em)
Texto 22	<i>bixino</i> (bichinho) <i>coziero</i> (cozinheiro) <i>carpitero</i> (carpinteiro)	<i>querião</i> (queria)		<i>coupro</i> (comprou)	<i>ecotrada</i> (encontrava)

Texto 23		<i>estavão</i> (estavam) <i>un</i> (um) <i>viagen</i> (viagem) <i>campo</i> (campo) <i>doningo</i> (domingo) <i>irman</i> (irmã)	<i>trocãondo</i> (trocando) <i>mannhe</i> (mãe)		<i>conprendo</i> (comprando) <i>pasaringo</i> (passarinho)
Texto 24	<i>tia</i> (tinha) <i>pasario</i> (passarinho) <i>bo</i> (bom) <i>quita</i> (quinta) <i>quize</i> (quinze) <i>coziero</i> (cozinheiro)				<i>camaliur</i> (camaleão) <i>copro</i> (comprou) <i>vazedo</i> (fazendo)
Texto 25					<i>camalam</i> (camaleão)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 – Erros ortográficos relacionados à representação da nasalização em produções de textos dos alunos na segunda coleta de dados

	Omissão do marcador de nasalização	Substituição do marcador de nasalização por outro	Emprego de mais de um marcador de nasalização	Substituição não relacionada à nasalização	Modificações nas palavras
Texto 1	<i>apredis</i> (aprendiz)	<i>criamça</i> (criança)			
Texto 2	<i>mae</i> (mãe)	<i>lenbrar</i> (lembrar) <i>apremdis</i> (aprendiz)			
Texto 3		<i>man</i> (mãe) <i>muinto</i> (muito)			
Texto 4	<i>maga</i> (manga) <i>metira</i> (mentira) <i>lebra</i> (lembrar)		<i>mãenhe</i> (mãe)		
Texto 5		<i>lenbrar</i> (lembrar)		<i>milha</i> (minha)	

Texto 6	<i>maga</i> (manga) <i>lebra</i> (lembrar) <i>irteligete</i> (inteligente)	<i>sentio</i> (sentiu)			
Texto 7		<i>lenbrar</i> (lembrar)			
Texto 8		<i>lenbrar</i> (lembrar)			
Texto 9		<i>lenbrar</i> (lembrar)			
Texto 10		<i>lenbrar</i> (lembrar) <i>mamga</i> (manga) <i>mãoga</i> (manga)	<i>mãonta</i> (manta)		
Texto 11	<i>lebra</i> (lembrar)	<i>mentira</i> (mentira) <i>minia</i> (minha)	<i>mãnga</i> (manga)		
Texto 12					<i>motilha</i> (mentira) <i>xose</i> (chance) <i>monhe</i> (mãe)
Texto 14				<i>lerbrar</i> (lembrar)	
Texto 15	<i>apredis</i> (aprendiz)	<i>mentira</i> (mentira)			
Texto 16	<i>metira</i> (mentira) <i>criaça</i> (criança)	<i>muinto</i> (muito)			
Texto 17	<i>lebrar</i> (lembrar) <i>apredis</i> (aprendiz)				
Texto 18		<i>muinto</i> (muito)			
Texto 20	<i>mata</i> (manta) <i>maga</i> (manga) <i>metira</i> (mentira) <i>iteligete</i> (inteligente) <i>lebra</i> (lembrar)				

Texto 22		<i>apremdis</i> (aprendiz) <i>chamce</i> (chance)			
Texto 24	<i>maga</i> (manga) <i>mata</i> (manta) <i>metira</i> (mentira)				<i>letra</i> (lembrar)
Texto 25		<i>apremdis</i> (aprendiz) <i>lenbra</i> (lembrar)			

Fonte: Elaborado pela autora

Pode-se observar alguns aspectos interessantes nos dados. Primeiramente, ressalta-se o caso de *quemtinha* e *bomzinho*, em que os escreventes usaram devidamente o marcador NH, evidenciando que a dúvida residiu apenas entre usar o N ou o M em final de sílaba, o que é um aspecto a considerar em uma eventual intervenção do professor, caso esse tipo de ocorrência seja recorrente na turma. Outro caso que pode ser trabalhado pelo professor é o representado pelo registro *camionero*, em que pode haver interferência da oralidade, já que muitas pessoas pronunciam dessa forma a palavra *caminhoneiro*.

Além disso, entre os dados coletados, verificam-se casos em que as grafias resultantes da tentativa dos alunos de escrever as palavras pretendidas por eles acabaram formando palavras que efetivamente existem no léxico do português, de acordo com a norma ortográfica: *cuidado*, *mia*, *tia*, *vede*, *maga*, *mata*, *copo*, *bicava* e *letra*. Contudo, ressalta-se que não foi a intenção do aluno reproduzir essas palavras, mas, sim, as palavras *cuidando*, *minha*, *tinha*, *vende*, *manga*, *manta*, *comprou*, *brincava* e *lembrar*, respectivamente. Esse também é um aspecto que pode ser trabalhado pelo professor em sala de aula, mostrando que a omissão ou substituição de grafema pode resultar em mudança do sentido pretendido. Essa questão pode ser abordada também com os pares mínimos nos quais o marcador de nasalização tem caráter fonológico, ou seja, quando sua omissão produz uma palavra com valor semântico distinto, como ocorre em *senda/seda*, *lombo/lobo*, *tampa/tapa* etc.

No Quadro 5, relacionam-se os erros ortográficos mais frequentes nos registros dos alunos, isto é, com recorrência de cinco ou mais vezes.

Quadro 5 – Erros ortográficos mais frequentes encontrados nos registros dos alunos

Palavra	Número de ocorrências	Grafias desviantes encontradas no texto
lembrar	15	<i>lenbrar</i> (6 vezes) <i>lebra</i> (3 vezes) <i>letra</i> (2 vezes) <i>lerbrar</i> <i>lebrar</i> <i>lebra</i> <i>lenbra</i>
comprar / comprou / comprando	11	<i>conprar</i> (2 vezes) <i>copo</i> (2 vezes) <i>conprou</i> <i>copo</i> <i>coupro</i> <i>copro</i> <i>coprado</i> <i>coando</i> <i>comprendo</i>
carpinteiro	7	<i>carpitero</i> (2 vezes) <i>capriteiro</i> <i>karpideiro</i> <i>carpimteiro</i> <i>capiteiro</i> <i>kapitero</i>
mentira	7	<i>metira</i> (4 vezes) <i>mentira</i> (2 vezes) <i>motilha</i>
manga	7	<i>maga</i> (4 vezes) <i>mamga</i> <i>mãoga</i> <i>mãnga</i>
aprendiz	6	<i>apremdis</i> (3 vezes) <i>apredis</i> (3 vezes)
viagem	5	<i>viagen</i> (4 vezes) <i>viageão</i>
mãe	6	<i>mei</i> <i>mannhe</i> <i>mae</i> <i>man</i> <i>mãenhe</i>

		<i>monhe</i>
trinta	5	<i>trita</i> (4 vezes) <i>trimta</i>
campo	5	<i>canpo</i> (3 vezes) <i>camnpo</i> <i>cãopu</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Vale ressaltar que os erros ortográficos evidenciam diferentes hipóteses dos alunos para representar a nasalização na escrita, assim como ocorre em diversos aspectos da relação entre fonema e grafema, muitos dos quais apareceram nas ocorrências coletadas, como a monotongação e a troca de grafemas (não relacionados à nasalização), só para citar dois exemplos. No caso da nasalização, a heterogeneidade com relação aos marcadores para representá-la em cada contexto pode justificar as oscilações verificadas. É importante, também, que o professor saiba intervir sistematicamente em relação às diferentes formas de representar esses sons na escrita, preferencialmente trabalhando um marcador por vez, assim como é importante que o material didático contemple os diferentes aspectos do fenômeno. Com relação a este último aspecto, descrevem-se brevemente, na sequência, resultados de análise do livro didático indicado para uso na turma em que os dados foram coletados.

2.3 ANÁLISE DIAGNÓSTICA DA ABORDAGEM DA NASALIZAÇÃO/NASALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO

Com o objetivo de verificar como o livro didático adotado para a turma em que os dados desta pesquisa foram coletados aborda a representação gráfica da nasalização/nasalidade, empreendeu-se uma análise do material intitulado *Vem voar: Língua Portuguesa* (SILVESTRE, 2017). Buscou-se verificar como são trabalhados os conteúdos relacionados às formas de marcar graficamente a nasalização, tendo em vista os diferentes marcadores e suas particularidades, para identificar se a abordagem contempla os aspectos não apropriados pelos alunos, conforme mostram os dados coletados. Embora esse material não seja o recurso mais utilizado nas aulas com a referida turma, justamente porque apresenta lacunas que precisam ser

preenchidas com outras atividades, sua análise se justifica pelo diagnóstico que proporciona, que pode direcionar para as atividades complementares necessárias³.

No material analisado, o conteúdo “som nasal” é apresentado explicitamente no Capítulo 2 (Unidade 1), com base em um poema, ao qual seguem exercícios que trabalham a sonoridade do poema, a consciência fonológica e as marcas da nasalização. No caso da consciência fonológica, os exercícios visam a fazer os alunos perceberem a diferença de pronúncia entre vogais orais e nasais: o som da vogal A nas palavras *bola* e *pião* e nas palavras *elas* e *quanto*; o som da vogal I nas palavras *ficam* e *brincam*; o som da vogal E nas duas vezes em que aparece na palavra *sempre*. Na sequência, os exercícios demandam que os alunos identifiquem, no poema, e registrem palavras com as letras N e M no final da sílaba; apresentam uma lista de palavras com essas marcas de nasalização; e solicitam que os alunos levantem hipóteses sobre a função do M e do N no final de sílaba, que é a de nasalizar as vogais. Os últimos exercícios dessa seção sistematizam o uso do til como marca de nasalização, por meio dos seguintes exemplos: *pião*, *coração*, *violão*, *botão/botões*, *avião/aviões*, *limão/limões*. No Capítulo 3 (Unidade 2), ao tratar da diferença entre os sons de P e B, retoma-se, por meio de uma breve nota, o contexto de M antes dessas consoantes e N antes das demais.

Outras situações em que aparecem palavras com os marcadores de nasalização (que não constituam ocorrências esporádicas) é quando se trabalha com o diminutivo e o aumentativo, em que o som nasal aparece por meio do ditongo ão para marcar aumentativo de algumas palavras, e o dígrafo NH, para marcar o diminutivo (Capítulo 7, Unidade 4), mas não há nenhuma indicação para que o professor trabalhe a nasalização nesses casos.

A análise desses dados mostrou que a abordagem das formas de representar a nasalização no português é frágil no material didático em questão, pois, além de ser feita de forma breve, não contempla todos os possíveis contextos de uso dos sons nasais no português. Foram explorados explicitamente os contextos de uso de M antes de P e B; porém, no caso do N antes das demais consoantes, embora apareçam exemplos de palavras com esse contexto, não há sugestão para que o professor explore esse uso no Capítulo 2 (essa explicitação ocorre em uma nota no Capítulo 3). Com relação ao M em fim de palavra, não foi apresentado seu uso em terminação

³ Veja-se uma análise mais completa desse material didático em Nascimento (2020).

verbal (presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo). No caso do emprego do til, não foram explorados os seguintes contextos: vogal nasal Ã; ditongo nasal ÃO em terminação verbal do futuro do presente do indicativo; e ditongo nasal ÃE em palavras como *mãe* e em plural de substantivos terminados em ÃO. E, finalmente, não foi trabalhado, especificamente como marcador de nasalização, o dígrafo NH, considerado um aspecto da nasalidade consonantal. Além dessas lacunas, o material concentra a abordagem de mais de um marcador de nasalização ao mesmo tempo, no conteúdo “som nasal”, o que pode causar confusão por parte do aluno na apropriação dos marcadores de nasalização (NASCIMENTO, 2020).

Nesse sentido, considerando-se que o livro didático não contempla todos os casos possíveis de representação da nasalização no português, e para os casos apresentados, não há exercícios suficientes para um trabalho eficaz no que diz respeito a esse aspecto da norma ortográfica, cabe ao professor complementar um trabalho mais abrangente e sistemático com os marcadores da nasalização. Esse foi o objetivo da elaboração da proposta didática, conforme se apresenta na próxima seção, com o objetivo de minimizar as ocorrências de erros ortográficos relacionadas a esse fenômeno.

3 O TRABALHO COM A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA NASALIZAÇÃO: PROPOSTA DIDÁTICA E ALGUMAS REFLEXÕES

3.1 APRESENTAÇÃO

Um dos requisitos do Mestrado Profissional em Letras é a utilização de um método de pesquisa voltado e aplicado à Educação Básica em escolas públicas. Por isso, a proposta didática apresentada nesta dissertação tem como finalidade atender aos objetivos desta pesquisa, cujo resultado esperado é disponibilizar um material didático que contribua para a minimização das dificuldades relacionadas à representação da nasalização na escrita pelos alunos em processo de alfabetização. Destaca-se que são propostas atividades para o trabalho não apenas com as vogais nasais, mas também com a consoante nasal palatal NH.

Esta proposta foi elaborada com base em jogos, brincadeiras e uso de objetos pedagógicos que pudessem levar os alunos à construção de seus próprios conhecimentos, ou seja, à apropriação do conteúdo de ensino – neste caso, o uso adequado dos marcadores da nasalização. Essa estratégia mostra-se relevante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, por meio do elemento lúdico, o professor pode atrair a atenção e o interesse dos alunos para os conhecimentos e as habilidades a serem desenvolvidas. Destaca-se que as atividades baseadas em poemas e cantigas são importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio da exploração da sonoridade (especialmente as rimas), de modo que podem ser consideradas no trabalho com a relação fonema-grafema.

A proposta didática foi planejada para ser aplicada em nove momentos (nove atividades) de uma hora e meia a duas horas cada, tendo como público-alvo principalmente turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, mas com possibilidade de ser adaptada a outros anos do Ensino Fundamental I. Não se trata de um projeto a ser desenvolvido sequencialmente, de forma ininterrupta: a ideia é que os diferentes marcadores não sejam trabalhados todos no mesmo bloco, mas pulverizados ao longo de um semestre letivo, por exemplo.

Indica-se integrar as atividades a um projeto (unidade temática) mais abrangente, que envolva principalmente o trabalho com a leitura e a escrita e que agregue outras atividades, para que as atividades sugeridas não sejam usadas isoladas de contexto, ou limitadas ao próprio contexto. Além disso, recomenda-se que

não sejam trabalhadas muito próximas entre si, pois, como se trata de diferentes marcadores com a mesma função, abordá-los de forma separada pode garantir mais sucesso na apropriação desse conhecimento. Somente após trabalhar sistematicamente com cada marcador é que se indica pensar em atividades com todos os marcadores ao mesmo tempo. Ressalta-se, por fim, que as atividades podem ser adaptadas para cada contexto e para cada projeto de ensino ou proposta de trabalho mais abrangente.

3.2 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

3.2.1 Atividade 1

Atividade: CAIXA MALUCA

Objetivo: Desenvolver a consciência fonológica dos sons nasais por meio do gênero fábula.

Recursos:

- Caixa decorada nas laterais com pontos de interrogação;
- Objetos e/ou cartões com imagens relacionadas aos seguintes itens: *bombom, carrinho, caminhão, enxada, mãos, balões, pente, penteadeira, planta, tampa, sombrinha, ímã, bomba, enxame, garganta, semente, tempestade, tronco, pimenta, tambor, bandeira, empada, rainha, linha, varinha, dinheiro, botão, mão, leão* (e/ou outras que contenham sons nasais);
- Texto impresso contendo a história *A caixa maluca*;
- Tirinhas de papel contendo as falas das personagens;
- Dedoches das personagens da história.

Procedimentos:

1. Apresentar aos alunos a “caixa maluca”, fechada, no interior da qual estão os objetos ou os cartões com imagens representativas de palavras com sons nasais, e dizer a eles que será usada no decorrer da aula. Pode-se estimular a curiosidade dos alunos, perguntando-lhes sobre seu possível conteúdo.

2. Proceder à contação da história *A caixa maluca*, de Flávia Muniz (2000).
3. Conversar com os alunos sobre a história: partes preferidas, caracterização das personagens e do cenário etc. Fazer o reconhecimento das características do gênero fábula.
4. Escolher alguns alunos para ler as falas das personagens da fábula. Para isso, distribuir a eles as tirinhas de papel com as falas das personagens e os dedoches, para ajudar na representação dessas falas.
5. Organizar os alunos em um círculo em torno da “caixa maluca” e solicitar que cada um, a seu tempo, retire um item da caixa e diga o nome do objeto ou da figura que pegou. Deixar os itens retirados expostos de forma a que todos possam visualizá-los.
6. Finalizada a tarefa, solicitar que os alunos repitam as palavras relacionadas aos itens que foram retirados da caixa. Perguntar o que essas palavras têm em comum, e informar ou confirmar que se trata de sons nasais. Explicar que, para falar ou para cantar, usamos vários órgãos (pulmões, boca, nariz, dentes, língua, lábios, céu da boca) e demonstrar como cada órgão funciona na emissão dos sons (os lábios podem estar abertos ou fechados, a língua pode estar para trás, na frente ou no meio etc.), dando exemplos. Fazer o exercício, com os alunos, de tampar o nariz ao falar determinadas palavras (com sons nasais) e observar em quais fonemas eles sentem as vibrações que ocorrem. Explicar que, no português, existem vários modos de representar os sons nasais na escrita, que vão ser estudados mais detalhadamente em aulas posteriores.
7. Criar, oralmente, uma fábula coletiva com base nos objetos e figuras retiradas da caixa.
8. Criar, juntamente com os alunos, um cartaz com as palavras com M e N e colar as fichas de palavras apresentadas na atividade, para que fique exposto na sala de aula.

3.2.2 Atividade 2

Atividade: BRINCADEIRA DAS FRUTAS E HORTALIÇAS

Objetivo: Trabalhar a pronúncia e a escrita de palavras contendo M e N em coda silábica (em meio e fim de palavra) com base no conteúdo “frutas e hortaliças”.

Recursos:

- Cartões com imagens de frutas e hortaliças diversas, entre as quais itens cujos nomes apresentem os sons nasais focalizados na atividade: *morango, carambola, framboesa, laranja, manga, melancia, tangerina, beringela/berinjela, vagem, coentro* etc., em número igual ou superior ao de alunos;

OBS.: Atentar para que, entre os itens, não estejam aqueles cujos nomes tenham outros marcadores de nasalização, para não confundir as crianças.

- Folha impressa com as atividades (Quadro 6);
- Quadro-negro e giz.

Procedimentos:

1. Apresentar aos alunos as imagens das frutas. Checar, antes de iniciar a brincadeira, se todos conhecem os itens retratados nas imagens. Dizer aos alunos que algumas das frutas e hortaliças mostradas nas imagens serão usadas na brincadeira seguinte.

2. Apresentar a sequência rítmica a seguir e praticá-la com os alunos:

Atenção! (3 palmas)
 Concentração! (3 palmas)
 Vai começar! (3 palmas)
 Já começou! (3 palmas)
 A brincadeira! (3 palmas)
 Das frutas! (3 palmas)

3. Orientar os alunos para que digam, cada um em seu turno, no momento certo da brincadeira (ao final da sequência rítmica), nomes de frutas, verduras ou legumes com os sons [ã], [ê], [ĩ], [õ] e [ü], sem repetir a fruta dita pelo colega anterior.

4. Terminada a brincadeira, escrever no quadro os nomes dos itens, fazer os alunos lerem e repetirem com atenção essas palavras, observando as marcas de

nasalização. Chamar a atenção para as palavras com M e N em final de sílaba e apresentar a seguinte explicação:

A letra M pode aparecer no início e no final da sílaba, do mesmo modo que a letra N. Porém, a letra M sempre é usada antes das letrinhas B e P, como nas palavras *tombo* e *tampa* [escrevê-las no quadro-negro], e a letra N é usada antes das demais consoantes [escrever exemplos no quadro-negro]. Além disso, sempre devemos usar a letrinha M no final de palavras, como na palavra *viagem*.

5. Mostrar a forma de articular os sons nesses contextos (por exemplo, diante das labiais, a pronúncia do som nasal é diferente de quando esse som está diante de outras consoantes).

6. Distribuir a folha de exercícios (Quadro 6) para que os alunos façam as tarefas propostas. Fazer a correção coletiva. Solicitar que os alunos leiam e repitam com atenção as palavras dos exercícios.

Variações:

a) Pode-se adaptar o jogo para trabalhar, posteriormente, com outros marcadores da nasalização: til – *almeirão, maçã, romã, poncã, mamão, melão, limão, agrião, pimentão, limões* etc.; NH – *abobrinha, inhame, cebolinha, salsinha* etc.;

b) Pode-se adaptar o jogo para trabalhar com outras temáticas, tais como animais, plantas, comidas e bebidas, utensílios de comida, materiais e objetos escolares, profissões etc., a depender da temática principal da aula ou do projeto.

Quadro 6 – Folha de atividades com palavras com M e N em fim de sílaba

EXERCÍCIOS ⁴				
1. Complete o quadro com os nomes das frutas e hortaliças que aprendemos na aula de hoje e outros que você lembrar, de acordo com o som nasal que elas têm. Alguns espaços poderão ficar em branco.				
AM	EM	IM	OM	UM

⁴ É importante que o professor ajude os alunos a entenderem o enunciado dos exercícios, especialmente se eles ainda não leem textos mais complexos.

AN	EN	IN	ON	UN

2. Leia as palavras das três colunas abaixo⁵. Depois, dentro de cada quadro, vamos ligá-las às combinações de letras que elas possuem: **AM, EM, IM, OM** ou **UM**.

TROMBA	AM	tempo	am	<i>limpo</i>	<i>am</i>
CUMPRIR	EM	combate	em	<i>bambu</i>	<i>em</i>
EMBORA	IM	ambulância	im	<i>tempo</i>	<i>im</i>
TAMBOR	OM	tumba	om	<i>umbigo</i>	<i>om</i>
CARIMBO	UM	impedir	um	<i>pombo</i>	<i>um</i>

3. Procure em jornais, revistas velhas e rótulos de produtos palavras em que a letra **M** aparece no final de sílaba. Recorte as palavras e cole-as abaixo.

--

4. Complete as palavras abaixo com as letras **M** ou **N**, mas lembre-se: antes de **P** e **B** e no final das palavras usamos a letra **M**.

BO_BEIRO	FO_TE
PI_GO	CA_PO
CA_TAR	DE_TE
TA_BÉM	TE_PO
bo_bo_	so_
pâ_tano	a_jo

⁵ As palavras grafadas em maiúsculas, minúsculas e estilo manuscrito têm por objetivo permitir ao aluno o reconhecimento de variadas fontes de letra.

jardi_	Belé_
u_bigo	ge_te
mu_do	re_to
pi_lura	o_da
to_bo	pi_la
pe_te	be_

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.3 Atividade 3

Atividade: BRINCADEIRA “VOCÊ SABE QUE FRUTA É ESTA?”

Objetivo: Trabalhar a pronúncia e a escrita de palavras contendo M e N em coda silábica (em meio e fim de palavra) com base no conteúdo “frutas brasileiras”.

Recursos:

- Cartões com imagens de frutas brasileiras cujos nomes apresentem os sons nasais focalizados na atividade: *umbu, ingá, pitanga, tamarindo, jambo, araticum/ariticum, laranja, ingá, manga, melancia, mangaba*;
- Folhas impressas com os nomes das frutas (um nome em cada folha);
- Dois cartões, um com a imagem de um pote, e outro com a imagem de uma ponte;
- Exercício impresso (Quadro 7);
- Quadro-negro e giz;
- Mapa do Brasil.

Procedimentos:

1. Explicar a brincadeira, que consiste em identificar frutas tipicamente brasileiras, ressaltando que algumas das frutas apresentadas não são comuns na região (no caso do contexto da pesquisa, a região Sul), ou que são mais conhecidas na zona rural, pois não são usualmente vendidas nos supermercados. Aproveitar este

momento para falar sobre a variação linguística regional (lexical), por meio de mapas ou multimídia.

2. Apresentar as imagens dos cartões sem dizer aos alunos os nomes das frutas representadas. Separadamente, apresentar as folhas impressas com os nomes das frutas.

3. Selecionar voluntários para juntar os nomes com as respectivas imagens, na tentativa de adivinhar os nomes das frutas (os colegas podem ajudar os alunos voluntários na identificação). Esta atividade pode ser feita em forma de competição entre equipes.

4. Fazer os alunos lerem e repetirem com atenção os nomes, observando as marcas de nasalização nas palavras. Relembrar a regra de uso de M antes de P e B, e N antes das demais consoantes. Pedir aos alunos que copiem as palavras em seus cadernos.

5. Mostrar os cartões com as imagens do pote e da ponte, e perguntar aos alunos se sabem o que os desenhos representam (a resposta esperada é *pote* e *ponte*). Perguntar qual é a diferença entre as duas palavras, e mostrar porque é importante escrever corretamente as palavras para não causar confusão na comunicação.

6. Entregar o exercício impresso (Quadro 7) e solicitar que os alunos façam a atividade com bastante atenção. Ao final, fazer a correção. Explicar o significado das palavras que porventura não conheçam.

Variações:

a) Pode-se adaptar a brincadeira para o conteúdo de espécies da fauna brasileira ou sul-americana: *anta*, *onça pintada*, *cupim* (inseto), *tamanduá*, *pintado* (peixe), *lambari* (peixe) etc.

b) No trabalho com os pares mínimos, pode-se solicitar que os alunos criem frases ou uma historinha com palavras do exercício.

Quadro 7 – Exercício dos pares mínimos

Escreva o par de cada palavra com som nasal.	
ata	nuca
logo	cato
tapa	meta
mudo	seda
lobo	seta

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.4 Atividade 4**Atividade:** DITADO MALUCO

Objetivo: Trabalhar a pronúncia e a escrita de palavras contenham ã e ão em final de palavra, com base no conteúdo “gênero dos substantivos”.

Recursos:

- Lápis de cor;
- Folha impressa com o Quadro 8;
- “Caixa maluca” contendo cartões com desenhos representando palavras com as terminações ão e ã;
- Quadro-negro e giz.

Procedimentos:

1. Explicar aos alunos que, em português, os substantivos têm gênero, ou seja, são geralmente usados no masculino ou feminino. Citar alguns exemplos e solicitar aos alunos que apontem outros. Pode-se aproveitar um conteúdo do livro didático para esta introdução ao tema.

2. Perguntar aos alunos: “E como se forma o feminino dos substantivos terminados em ão?”. Dar exemplos desses substantivos masculinos (que não estejam incluídos no exercício) e solicitar aos alunos que digam o feminino dessas palavras.

3. Entregar aos alunos a atividade (Quadro 8) e explicar que se trata de completar os pontilhados com o feminino das palavras. Após a correção, pedir-lhes que pintem as células em que o feminino das palavras tenha a terminação Ã.
4. Trazer novamente a “caixa maluca” com cartões contendo imagens que representem palavras que terminam em ÃO e Ã. Retirar uma plaquinha ou objeto por vez. Os alunos deverão escrever as palavras no caderno, em forma de lista.
5. Fazer a correção coletiva e solicitar aos alunos que repitam as palavras da lista.

Quadro 8 – Exercício para registro do feminino de palavras terminadas em ÃO

IRMÃO:	CAMPEÃO:	PATRÃO:	LEÃO:
CAPITÃO:	ÓRFÃO:	CIDADÃO:	LEITÃO:
CÃO:	ALEMÃO:	CRISTÃO:	GUARDIÃO:

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.5 Atividade 5

Atividade: BINGO

Objetivo: Trabalhar a pronúncia e a escrita de palavras contendo as terminações Ã e ÃO e seus respectivos plurais (ÃS e ÃOS/ÃES/ÕES).

Recursos:

- Cartelas de bingo (indicam-se 9 ou 12 divisões) com palavras que tenham as terminações ÃS, ÃOS, ÃES e ÕES (exemplo no Quadro 9);
- Folha impressa com exercício (Quadro 10).

Procedimentos:

1. Explicar a formação do plural de Ã e ÃO e dar alguns exemplos. Solicitar aos alunos que apontem outros exemplos. Pode-se aproveitar um conteúdo do livro didático para esta introdução ao tema.

2. Distribuir as cartelas de bingo e dizer aos alunos que será enunciada a palavra no singular, e quem tiver o plural dela na cartela deve fazer a marcação, até completar a cartela. Quem vai preenchendo a cartela primeiro fica aguardando até todos terminarem, pois a intenção não é premiar um vencedor ou incentivar a competição.
3. Após a brincadeira, solicitar que cada colega leia em voz alta as palavras de sua cartela, e anotá-las no quadro, desconsiderando as repetidas.
4. Solicitar aos alunos que copiem as palavras do quadro, prestando atenção na grafia.
5. Entregar o exercício impresso (Quadro 10) e solicitar que os alunos façam a atividade com bastante atenção. Ajudá-los a desenvolver a atividade.

Quadro 9 – Exemplo de cartela de bingo

corações	colchões	alemães
irmãos	pães	maçãs
cães	grãos	feijões

Quadro 10 – Exercício com o plural dos substantivos terminados em **ÃO**

Procure palavras terminadas em **ÃO** ou figuras em rótulos e pacotes de produtos e em jornais e revistas velhas. Recorte-as e cole nos respectivos espaços, conforme seu plural. Depois, escreva as palavras no plural.

ÃOS	ÃES	ÕES

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.6 Atividade 6**Atividade:** FRASES MALUCAS

Objetivo: Trabalhar a pronúncia e a escrita de palavras contêmham o dígrafo NH.

Recursos:

- Tiras de papel colorido com palavras de cinco frases (cada frase em uma cor de papel, e em cada tirinha, uma palavra da frase), a maioria escritas com NH, para montagem. Exemplos de cores e frases:
 - tiras de papel amarelo: *Minha galinha tinha uma linha na unha;*
 - tiras de papel rosa: *O golfinho manhoso tinha o focinho arranhado;*
 - tiras de papel azul: *A rainha tinha vergonha da feiçanha da aranha;*
 - tiras de papel verde: *Não tenho nenhum dinheiro no saquinho;*
 - tiras de papel branco: *Minha sobrinha tinha uma joaninha na caixinha;*
- Folha de exercícios de fixação (Quadro 11);
- Quadro-negro e giz.

Procedimentos:

1. Dividir a turma em cinco grupos e distribuir, para cada grupo, o conjunto de tiras de papel de uma cor.
2. Explicar que a tarefa de cada grupo é tentar montar sua frase maluca, colocando as tiras em ordem, e quem terminar deve avisar que concluiu (novamente, quem vai terminando a tarefa fica aguardando até todos a concluírem, pois a intenção não é premiar um vencedor ou incentivar a competição).
3. Após a brincadeira, solicitar que cada grupo leia em voz alta as frases que construíram, e anotá-las no quadro.
4. Perguntar: “O que você notou que é parecido nas palavras?”; “O que há de comum na maioria das palavras?”. Após os alunos lançarem suas hipóteses, confirmá-las ou, no caso de não acertarem, explicar a característica comum nas palavras.
5. Orientar para a leitura das frases em coro, solicitando para que prestem atenção na pronúncia. Pedir aos alunos que copiem as frases do quadro e concentrem-se na grafia das palavras.
6. Distribuir a folha de exercícios de fixação (Quadro 11) e solicitar que façam as atividades propostas. Fazer a correção coletiva, anotando as palavras no quadro-negro. Esta atividade pode ser dada como tarefa de casa.

Quadro 11 – Folha de atividades com o dígrafo NH

1. Observe o quadro e circule apenas palavras que contém o dígrafo NH :			
TENHO	sal	<i>jogou</i>	amanhã
jiló	galinha	carinho	VERMELHO
<i>sonho</i>	ALHO	<i>tenente</i>	galho
rede	<i>munheca</i>	vinho	cozinha
<i>minha</i>	telha	FARINHA	<i>ilha</i>
constatar	BANHEIRO	vida	GOL

2. Leia as palavras e separe-as em sílabas.			
LINHO		vinho	
SONHO		manhã	
NENHUM		pinho	
COZINHA		<i>coxinha</i>	
DINHEIRO		<i>minhoca</i>	
banheiro		<i>caminha</i>	
carrinho		<i>conhecimento</i>	

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.7 Atividade 7

Atividade: CANTIGA “CARNEIRINHO, CARNEIRÃO”

Objetivo: Trabalhar a pronúncia e a escrita de palavras no diminutivo (com o dígrafo NH) e no aumentativo (com a terminação ÃO).

Recursos:

- Folha impressa com a cantiga do folclore brasileiro *Carneirinho, carneirão* (Quadro 12);
- Violão para acompanhamento (opcional);
- Folha impressa com o texto *O tamanho das coisas* (Quadro 13).

Procedimentos:

1. Apresentar a cantiga popular *Carneirinho, carneirão*. Explicar o que é uma cantiga popular e o que é folclore (pode-se aproveitar o momento em que se trabalha com esse tema no currículo). Ensaiar a cantiga com os alunos.
2. Explorar a sonoridade do poema, com foco nas rimas.
3. Entregar aos alunos a folha com a cantiga (Quadro 12), para que completem as palavras. Após a correção, cantar novamente a cantiga com os alunos.

4. Solicitar que citem exemplos de outras palavras que rimam com *carneirinho* e *carneirão*, para poder trabalhar os diminutivos e aumentativos com a turma, como: *cachorrinho/cachorrão*, *ratinho/ratão*, *gatinho/gatão*, *elefantinho/elefantão*, *cavalinho/cavalão* etc. Escrever os pares de palavras no quadro e pedir que os alunos as copiem, prestando atenção na grafia.

5. Entregar o texto *O tamanho das coisas*, de Ofélia Fontes, em folha impressa (Quadro 13). Fazer a leitura e discussão do texto, conforme procedimentos usualmente adotados no trabalho com a leitura. Ressaltar as formas do diminutivo e aumentativo (som e grafia). Os alunos podem dramatizar a história, reescrevê-la em forma de história em quadrinhos ou ilustrá-la a seu modo para exposição em murais, além de outras atividades, a critério do professor.

Quadro 12 – Atividade de reconhecimento de rimas

Observe a música a seguir e complete os espaços que estão faltando.

Carneirinho, carneirão

Carneirinho,

Carneir __,

Neir __,

Neir __,



Olhai pro céu,

Olhai pro ch __,

Pro ch __,

Pro ch __,



Manda o Rei,

Nosso Senhor,

Senhor

Para todos se levantarem!



(Cantiga do folclore nacional)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da cantiga do folclore nacional encontrada na Internet

Quadro 13 – Atividade de leitura

Tamanho das coisas


Três gatos estavam brincando no pátio. Um era o gato amarelo. O outro, o gatinho preto, e o menor de todos era o gatinho cinzento.

Havia uma grande poça de água no pátio. O gatinho cinzento correu para lá e olhou para dentro da poça.

Na água ele viu um gato olhando para ele. O gatinho cinzento fez uma careta, o gato da água fez careta também.

O gatinho cinzento saiu correndo e gritou para os outros gatos:

- Corram, corram, um gatinho cinzento vem atrás de nós.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir do texto de Ofélia Fontes, em Seabra (2010)

3.2.8 Atividade 8

Atividade: BRINCADEIRA DO ONTEM E DO AMANHÃ

Objetivo: Trabalhar a pronúncia e a escrita de verbos na terceira pessoa do plural que apresentem o contraste das terminações AM (pretérito perfeito do indicativo) e ÃO (futuro do presente do indicativo).

Recursos:

- Folha de exercício impressa (Quadro 14).

Procedimentos:

1. Explicar a brincadeira aos alunos, que consiste em simular como uma mãe responderia a uma série de perguntas sobre seus filhos. Dizer que as perguntas serão feitas pelo professor (ou por um aluno voluntário), e os alunos devem responder a elas. Modelar um exemplo para que eles o sigam:

Pergunta: *Seus filhos mostraram o bilhete da professora?*

Resposta: *Ontem eles não mostraram, mas amanhã eles mostrarão.*

Outras perguntas: *Seus filhos contaram o que aconteceu no intervalo das aulas?; Seus filhos ajudaram nas tarefas domésticas?; Seus filhos comeram a salada no almoço?; Seus filhos beberam leite antes de dormir?; Seus filhos dormiram cedo?* (as frases e respectivas perguntas podem ser adaptadas).

2. Após a brincadeira, distribuir a folha impressa (Quadro 14). Explicar aos alunos que a atividade da folha é igual à feita oralmente, e eles deverão completar as lacunas nas respostas, prestando atenção na terminação correta dos verbos.

3. Após a correção do exercício, pedir aos alunos que deem exemplos de pares de verbos nos dois tempos verbais, tais como: *venderam/venderão, chegaram/chegarão, sentaram/sentarão* etc.

4. Pedir que criem, coletivamente, frases interessantes com cada par. Anotar as frases no quadro e pedir aos alunos que as copiem em seus cadernos.

Quadro 14 – Atividade com verbos no passado e no futuro

Leia as perguntas feitas a uma mãe e complete as respostas, conforme a atividade oral feita anteriormente.

Seus filhos mostraram o bilhete da professora?

MÃE: Ontem eles não, mas amanhã eles

Seus filhos contaram o que aconteceu no intervalo das aulas?

MÃE: Ontem eles não, mas amanhã eles

Seus filhos ajudaram nas tarefas domésticas?

MÃE: Ontem eles não, mas amanhã eles

Seus filhos comeram a salada no almoço?

MÃE: Ontem eles não, mas amanhã eles

Seus filhos beberam leite antes de dormir?

MÃE: Ontem eles não, mas amanhã eles

Seus filhos dormiram cedo?

MÃE: Ontem eles não, mas amanhã eles

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.9 Atividade 9

Atividade: CAIXA MÁGICA

Objetivo: Trabalhar a representação dos diferentes sons nasais por meio de atividade dinâmica e criação de história coletiva.

Recursos:

- Folha impressa com desenhos referentes às seguintes palavras: *chimpanzé, bênção, pimentão, caminhão, unhão, pinguim, sombrinha, mãezinha.*
- “Caixa mágica” contendo objetos e cartões com imagens representativas de palavras que apresentem sons nasais diversos, tais como: *leão, elefante, pinguim, tubarão, cão, chimpanzé, pomba, joaninha, bombom, carrinho, caminhão, enxada, mãos, pães, hortelã, balões, pente, penteadeira, planta, tampa, sombrinha etc.*

Procedimentos:

1. Entregar a folha com os desenhos. Explicar a atividade, que consiste em os alunos tentarem descobrir como se escrevem os nomes das figuras. Dar tempo para que escrevam suas hipóteses, e depois corrigir a atividade. Praticar a pronúncia e a escrita das palavras, chamando a atenção para a característica de conterem mais de um som nasal.
2. Apresentar a caixa aos alunos e explicar a brincadeira, que consiste em retirar dela, um a um, os objetos e cartões com figuras, para que os alunos falem o nome relacionados a eles. À medida que eles dizem os nomes, escrever no quadro as palavras.
3. Finalizada a tarefa anterior, solicitar que os alunos leiam e repitam com atenção as palavras registradas no quadro.
4. Criar, oralmente, uma fábula/história coletiva com base nos objetos e figuras retiradas da caixa. Escrever a história no quadro, à medida que os alunos forem criando a narrativa. Solicitar que os alunos ajudem a construir os enunciados que formam o texto.

5. Orientar para que os alunos copiem a história em seus cadernos. Eles poderão ilustrá-la.

3.3 ALGUMAS REFLEXÕES

As atividades apresentadas na proposta didática foram planejadas com o objetivo envolver todos os casos em que ocorrem sons nasais no português, a saber: uso do M em fim de palavra; uso do M e N em fim de sílaba, em contexto de travamento silábico; uso do dígrafo NH em palavras, incluindo os diminutivos; e uso do sinal gráfico til em *Ã/ÃO/ÃE/ÃS/ÃOS/ÃES*, em substantivos (incluindo os aumentativos e os plurais), adjetivos e verbos.

A proposta de desenvolvimento das atividades em vários momentos não contínuos baseia-se no objetivo de evitar um trabalho mais intenso e em curto período de um fenômeno tão complexo para as crianças em fase de aquisição da escrita. Como a nasalização é representada graficamente por meio de vários marcadores, considerou-se importante trabalhar um marcador por vez, permitindo que haja tempo para apropriação por parte das crianças. Também se objetivou um roteiro adaptável a diversas temáticas, para que o professor possa integrar as atividades propostas no tema ou conteúdo que está desenvolvendo, em cumprimento ao currículo.

Convém frisar um aspecto que se mantém em todos os blocos, que é o de favorecer a fixação da forma gráfica das palavras e sua associação com a forma falada: escrever ou copiar as palavras, lê-las em voz alta e até mesmo repeti-las, buscando fazer essas atividades com atenção. Contudo, é importante lembrar que, de acordo com Alves (2000) e Morais (2003), a aquisição da norma ortográfica não ocorre simplesmente pela exposição à escrita, mas por meio de uma abordagem sistemática, que permita reflexão constante e concreta a respeito grafia das palavras da língua.

Acredita-se que as atividades propostas possibilitam complementar a abordagem geralmente insuficiente nos materiais didáticos, como demonstra a análise apresentada anteriormente, em 2.3, em que se verificou a fragilidade do livro didático quanto ao trabalho com as formas de representar graficamente a nasalização no português. Nesse sentido, o professor, ao estar munido de conhecimento sobre o fenômeno em questão e dispor de sugestões didáticas, tem a possibilidade de realizar um trabalho mais abrangente e sistemático com os marcadores da nasalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, apresentou-se um estudo sobre a representação da nasalização no português. Com base em dados coletados de produções escritas de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental – portanto, em fase de alfabetização – de uma escola da rede municipal de ensino de Cascavel (PR), buscou-se refletir sobre os problemas ortográficos relacionados ao uso dos marcadores da nasalização e, a partir disso, desenvolver uma proposta didática para o trabalho com a representação dos sons nasais, almejando minimizar os erros ortográficos constatadas na escrita dos alunos. Inicialmente, este trabalho foi planejado como pesquisa-ação, e as atividades aqui propostas seriam aplicadas em sala de aula e posteriormente analisadas. No entanto, devido à pandemia de Covid-19 e consequente isolamento social, com a suspensão de aulas presenciais nas escolas, a pesquisa assumiu um caráter propositivo.

Nesse sentido, considera-se que o objetivo de apresentar uma proposta didática para o trabalho com a representação escrita da nasalização por alunos em fase de alfabetização foi atingido. Na proposta didática apresentada, foram inseridas atividades destinadas à exploração dos mais diversos contextos gráficos e morfossintáticos em que são usados os diferentes marcadores de nasalização, para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com possibilidade de serem adaptadas para outros anos do Ensino Fundamental I. As atividades, de forma geral, foram desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras, desenvolvendo-se a consciência fonológica, mas também se lançou mão de procedimentos de leitura em voz alta e registro das palavras no caderno, o que pode contribuir com a fixação da grafia dos termos. No entanto, é preciso tomar cuidado, pois, se esses procedimentos forem desprovidos de um trabalho mais reflexivo, tornam-se mecânicos e, conseqüentemente, ineficientes.

É importante considerar, ainda, que os erros ortográficos são, na verdade, hipóteses de escrita do aluno, o que evidencia a necessidade de o professor entender como se processa a aquisição da escrita e sua relação com a fala, informações que a escrita de acordo com a norma ortográfica não é capaz de fornecer. Conforme Albertini (2017), as marcas de escrita que se relacionam às grafias não convencionais da coda nasal seriam indícios do cruzamento entre práticas orais/faladas e práticas sociais/escritas.

A representação dos sons nasais na escrita é um fenômeno complexo, que demanda trabalho sistemático, de constantes retomadas para fixação da forma escrita. Além disso, é importante ter em mente que os sons nasais se distinguem dos sons nasalizados, o que requer atenção diferenciada no ensino.

Considerando-se que se trata de uma dificuldade significativa no processo de alfabetização e que perdura ao longo dos anos escolares, e havendo a necessidade de complementação do livro didático, espera-se que as sugestões de atividades apresentadas possam oferecer maiores subsídios para abordar o registro da nasalização. Nesse sentido, entende-se que a pesquisa realizada contempla o intuito de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, ao oferecer uma proposta de atividades cujo fim último é a melhoria da produção escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Índícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 1, p. 367-372, 1994.
- ABAURRE, M. B. M. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. *In: CASTRO, M. F. P. (Org.). O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1996. p. 111-78.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. *Educação em Revista*, n. 31, p. 135-151, 2000.
- ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v.1, p. 89-102, 1993.
- ALBERTINI, S. R. Registros de coda nasal no primeiro ano do Ensino Fundamental. *Estudos lingüísticos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 448-456, 2017.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. *In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.
- ALKIMIM, H. R. Nasalidade. *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale); Faculdade de Educação da UFMG, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/we+broot/glossarioceale/verbetes/nasalidade>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- ALVES, V. O. *A influência da consciência do contraste oral/nasal na aquisição inicial do sistema de nasalização da ortografia do português*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- BATTISTI, E. *A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos: uma abordagem baseada em restrições*. 1997. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- BATTISTI, E.; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do português. *In: BISOL, L. (Org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014. p. 166-201.
- BATTISTI, E. A redução dos ditongos nasais átonos. *In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Org.). Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2002.

- BISOL, L. A nasalidade, um velho tema. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 14, n. especial, p. 24-46, 1998.
- BONAT, D. *Metodologia da pesquisa*. 3. ed. Curitiba: Iesde Brasil, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BOTELHO, J. M. A nasalidade das vogais em português. *Soletas*, São Gonçalo, n. 14, p. 55-63, jul./dez. 2007.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43 -58, 2002. Disponível em: ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2097. Acesso em: 22 jun. 2020.
- CAMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CAPISTRANO, C. C. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. 2007. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CHACON, L.; BERTI, L. C.; BURGEMEISTER, A. Ortografia da nasalidade em ataque e coda silábica na escrita infantil: características fonético-fonológicas. *Verba Volant*, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 405-411, 2011.
- CHACON, L. et al. O registro escrito da nasalidade em crianças de educação infantil. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*. São Paulo, v. 16, n. 4, p. 405-411, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15160342011000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2019.
- FERREIRA, F.; CORREA, J. Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro. *CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 40-50, jan./fev. 2010.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMES, A. M. *A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impr.), Campinas, v. 8, n. 2, p. 241-243, dez. 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, T. H. S. Aquisição da escrita e o processo de alfabetização e letramento nos estudos linguísticos e educacionais. *Akrópolis*, Umuarama, v. 23, n. 1, p. 3-14, jan./jun. 2015.

MADRIL, L. S. F. Consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e letramento: sequências didáticas na alfabetização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Udesc, 2014. p. 1-21. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1296-0.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

MENDONÇA, C. S. I. *A nasalidade distintiva no início da aquisição da língua escrita*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MIRANDA, A. R. M. Ortografia: reflexões sobre a aquisição e o ensino. In: LEFFA, V.; ERNEST, A. (Org.). *Linguagens: metodologias de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012. [S.p.]. Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Ortografia-reflex%C3%B5es-sobre-a-aquisi%C3%A7%C3%A3o-e-o-ensino.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N. Índícios de reestruturação do conhecimento fonológico da criança em dados de reparo na escrita inicial. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 343-354, jul./set. 2013.

MORAIS, A. G. Ortografia: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? O que é preciso investigar? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, p. 59-71, 2000.

MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MUNIZ, F. *A caixa maluca*. 3. ed. Ilustrações de Michele Iacocca. São Paulo: Moderna, 2000.

NASCIMENTO, E. B. O registro da nasalização em textos de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e a abordagem da ortografia no livro didático: algumas possibilidades de trabalho. *In*: CORBARI, C. C.; SELLA, A. F.; SCHRÖDER, L. T.; BUSSE, S. (Org.). *Do fonema ao discurso: resultados de pesquisas do Profletras*. São Carlos: Pedro & João, 2020. p. 165-189.

SEABRA, A. G. *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita – Livro do aluno*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2010.

SILVESTRE, A. R. *Vem voar: Língua Portuguesa*. v. 2. São Paulo: Scipione, 2017.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez; PUC/SP/EDUC, 2002. p. 277-297.