

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

VILMA OLIVEIRA SAMPAIO LEAL

**O APAGAMENTO DAS NASAIS EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA ESCRITA
DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA-PI

2018

VILMA OLIVEIRA SAMPAIO LEAL

**O APAGAMENTO DAS NASAIS EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA ESCRITA
DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI-PROFLETRAS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva

TERESINA-PI

2018

L433a Leal, Vilma Oliveira Sampaio
O apagamento das nasais em posição de coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental / Vilma Oliveira Sampaio Leal. – 2018.
145 f .

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS, 2018.
“Orientadora Profª. Dra. Ailma do Nascimento Silva.”

1. Ensino. 2. Ortografia. 3. Fonologia. 4. Nasalidade.
5. Estrutura da Sílab. I. Título.

CDD: 469.15



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

VILMA OLIVEIRA SAMPAIO LEAL

“O APAGAMENTO DAS NASAIS EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quinze horas, do dia 22 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
(Presidente)

Professora Dra. Antonia Edna Brito – UFPI
(1º examinadora)

Professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI Nº 0051

Para compreender o alfabeto e aprender as suas convenções, o principiante precisa 'partir' o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma especial, o significante (oral e escrito). Só observando os significantes oral e escrito (a palavra escrita como sequência de letras, a sequência de sons pronunciados quando falamos a palavra), para poder analisar seus 'pedaços' sonoros e gráficos, é que o aprendiz vai poder se apropriar da escrita alfabética.

Morais (2012)

A Deus por estar presente em todos os momentos de minha vida iluminando meus caminhos e ajudando-me a superar as dificuldades.

A meus filhos Bruna Isabely e Luiz Felipe e a meu esposo Washington por compreenderem os momentos em que estive ausente dedicada ao estudo.

AGRADECIMENTOS

À UESPI que, pela adesão ao Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, tornou possível a concretização desse projeto.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina - SEMEC por oportunizar a liberação de 20h para cursar o mestrado.

Ao corpo gestor da escola pesquisada por autorizarem e apoiarem a realização dessa pesquisa.

Em especial, a minha orientadora, Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva pelas orientações, confiança, incentivo e paciência durante a realização dessa pesquisa.

A todos os docentes do Curso Mestrado Profissional em letras da Uespi – Profletras que contribuíram para minha formação acadêmica.

À Profa. Dra. Nize Paraguassu pelo trabalho eficiente realizado na coordenação do curso.

Aos colegas do mestrado Lucélia, Vanessa, Cláudia, Ayra, Marilúcia, Evaldo, Rogério Batista, Rogério Carvalho, Benedito, Dariana, Kleoneide, Orlando, Lucilda pelos conhecimentos compartilhados.

À Solange Campelo, uma amiga especial, pelo apoio e incentivo.

A meus pais Maria e Messias que sempre me apoiaram e demonstraram orgulho pelo meu crescimento intelectual.

A meus familiares por me apoiarem e valorizarem minhas conquistas.

Enfim, a todos que, de algum modo, contribuíram para a realização desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho tematiza o apagamento das nasais em posição de coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de analisar os fatores que contribuem para o apagamento das consoantes nasais -m e -n em posições de coda silábica medial e final e, mais especificamente, elaborar uma sequência didática como proposta de intervenção para o fenômeno estudado. Buscamos fundamentação teórica em autores que abordam o tema como Câmara Jr. (1998), Cagliari (1997, 2009), Bisol (1998), Mezzomo (2004), Morais (2010, 20172), Zorzi (1998), dentre outros. Os dados foram coletados a partir de textos produzidos por alunos do 3º ano do ensino fundamental de escola pública municipal de Teresina-PI. Constatamos, a partir desta investigação, que a motivação para os erros de apagamentos em posição de coda advém do desconhecimento de como se representa a nasal nessa posição. O erro infantil, neste estudo, revela as hipóteses formuladas pela criança na construção do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, elaboramos uma proposta de intervenção com vistas a contribuir para a formação de professores e para a superação de conflitos deparados pelas crianças quanto ao emprego da nasal em posição final de sílaba. A referida proposta consiste numa sequência didática organizada em módulos constituídos de atividades que aliam reflexão, ludicidade e aprendizagem, baseada em fascículos do PNAIC (2013) e em Morais (2010). Esperamos que, ao final dessa intervenção, haja uma compreensão do princípio gerador do uso do -m e -n em posição final de sílaba e, por conseguinte, a redução dos casos de apagamentos e usos não convencionais da nasal.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Ortografia. Fonologia. Nasalidade. Estrutura da sílaba.

ABSTRACT

This work discusses the deletion of the nasals in a position of syllabic coda in the writing of students of the 3rd year of elementary school, with the objective of analyzing the factors that contribute to the deletion of the nasal consonants -m and -n in positions of medial and final syllabic coda and, more specifically, to elaborate a didactic sequence as a proposal of intervention for the studied phenomenon. We seek theoretical foundation in authors that approach the subject as Camera Jr. (1998), Cagliari (1997, 2009), Bisol (1998), Mezzomo (2004), Morais (2010, 20172), Zorzi (1998), among others. The data were collected from texts produced by students of the 3rd year of elementary school in the municipal public school of Teresina-PI. Based on this investigation, we find that the motivation for the errors of deletions in position of coda comes from the ignorance of how the nasal is represented in this position. The child error, in this study, reveals the hypotheses formulated by the child in the construction of the alphabetic writing system. In this sense, we elaborate a proposal of intervention with a view to contribute to the formation of teachers and to overcome the conflicts faced by the children regarding the use of the nasal in the final syllable position. This proposal consists of a didactic sequence organized in modules composed of activities that combine reflection, playfulness and learning, based on issues from the PNAIC (2013) and Morais (2010). We hope that, at the end of this intervention, there will be an understanding of the principle that generates the use of -m and -n in the final position of the syllable and, consequently, the reduction of the cases of deletions and unconventional uses of the nasal.

KEY WORDS: Teaching. Orthography. Phonology. Nasality. Syllable structure.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Representação do processo de espraçamento.....	23
FIGURA 2: Diagrama arbóreo.....	24
FIGURA 3: Estrutura hierárquica de consoantes e de vogais.....	25
FIGURA 4: Nasal em posição inicial de sílaba.....	27
FIGURA 5: Nasal em posição de coda silábica.....	28
FIGURA 6: Espraçamento da nasalidade pela regra de fusão da raiz.....	28
FIGURA 7: Assimilação regressiva do traço [+dorsal].....	30
FIGURA 8: Assimilação regressiva do traço [+coronal].....	31
FIGURA 9: Processo de incorporação de traços de consoante seguinte pela nasal.....	32
FIGURA 10: Processo de formação do ditongo nasal.....	35
FIGURA 11: Derivação do ditongo lexical –ão.....	36
FIGURA 12: Sequência de duas vogais idênticas.....	38
FIGURA 13: Processo de nasalização in situ.....	40
FIGURA 14: Expansão da nasalidade em verbos com N morfêmico.....	41
FIGURA 15: Formação do ditongo por processo de assimilação mútua.....	42
FIGURA 16: Estrutura interna da sílaba.....	50
FIGURA 17: Hierarquia sonora.....	51
FIGURA 18: Filtro de restrição de onset complexo.....	52
FIGURA 19: Estrutura de sílaba com ditongo decrescente.....	54
FIGURA 20: Representação do mecanismo de epêntese.....	54
FIGURA 21: Assimilação nasal da coda para o onset da sílaba seguinte.....	57
FIGURA 22: Fórmula (M1) V(M2).....	58
FIGURA 23: Produção de texto III – S6.....	83
FIGURA 24: Produção de texto II – S12.....	85
FIGURA 25: Produção de texto – S14.....	87
FIGURA 26: Processo de assimilação de nasal.....	88
FIGURA 27: Produção de texto – S21.....	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Formas variantes da vogal da nasal.....	39
QUADRO 2: Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição.....	44
QUADRO 3: Um som representando por diferentes letras, segundo a posição..	45
QUADRO 4: Letras representativas de fones idênticos em um mesmo contexto	46
QUADRO 5: Grupos de ataque.....	52
QUADRO 6: Padrões silábicos do português.....	59
QUADRO 7: Incongruência entre o padrão silábico fonológico e o ortográfico...	60
QUADRO 8: Análise linguística: domínio ortográfico.....	61
QUADRO 9: Propriedades do sistema de escrita alfabética.....	68
QUADRO 10: Continuum dos níveis de consciência fonológica.....	70
QUADRO 11: Variáveis observadas.....	81
QUADRO 12: Ocorrências de outros casos de grafia da nasal.....	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Escala de sonoridade.....	51
TABELA 2: Realização correta da nasal.....	56
TABELA 3: Contexto de ocorrências de omissões.....	66
TABELA 4: Contexto de registros/apagamentos/outros casos de nasal.....	80
TABELA 5: Apagamentos de acordo com a posição.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Apagamento da nasal em coda medial quanto ao contexto vocálico	90
GRÁFICO 2: Apagamento da nasal em coda final quanto ao contexto vocálico.....	91
GRÁFICO 3: Apagamentos em contexto de tonicidade.....	94
GRÁFICO 4: Apagamento da nasal quanto à posição e à tonicidade	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ASPECTOS FONOLÓGICOS DA NASALIDADE.....	20
2.1 O Estruturalismo de Câmara Jr. e a Nasalidade.....	20
2.2 A Geometria de Traços e a Nasalidade.....	22
2.2.1 A geometria da nasalidade em Português.....	27
2.3 Nasalidade na Perspectiva da Fonologia Lexical.....	33
2.3.1 Os processos de nasalização: estabilidade e assimilação da nasal.....	34
2.3.1.1 <u>Processo de nasalidade por estabilidade</u>	35
2.3.1.2 <u>Processo de nasalidade por assimilação</u>	38
3 FONOLOGIA E ORTOGRAFIA.....	43
3.1 As relações entre o Sistema Fonológico e o Ortográfico.....	43
3.2 Estrutura Silábica do Português Brasileiro.....	49
3.2.1 A sílaba do ponto de vista fonológico.....	49
3.2.2 A aquisição da nasal em coda.....	55
3.2.3 Os padrões silábicos do português.....	58
3.3 Relação Fonologia, Ortografia e Ensino: um diálogo Necessário.....	60
4. AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	64
4.1 Fonologia e a Escrita Inicial.....	64
4.1.1 A escrita alfabética como sistema notacional.....	67
4.1.2 Consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética – SEA.....	69
4.2 A Nasalidade Distintiva do Português e sua Aquisição Escrita.....	71
4.3 Estado da Arte.....	73
5 METODOLOGIA.....	77
5.1 Caracterização da Pesquisa.....	77
5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa.....	78
5.3 Corpus da Pesquisa.....	78
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	82
6.1 Ocorrências de Apagamento da Nasal em Coda Medial e Final.....	82
6.2 Apagamentos da Nasal e Variável Contexto Vocálico.....	90
6.3 Apagamentos da Nasal e a Variável Tonicidade.....	93

6.4 Outros Dados.....	96
6.5 Proposta de Intervenção.....	97
6.5.1 Apresentação da sequência didática.....	99
CONCLUSÃO.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXOS.....	118
APÊNDICES.....	127

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com os estudos da psicogênese da língua escrita e do letramento, a alfabetização passou a ser concebida como processo de construção do sistema notacional¹ da língua e inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, o que exige da criança o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA) e da linguagem escrita, ambos com suas propriedades e convenções.

Nesse sentido, o SEA e a linguagem escrita não podem ser vistas como sinônimos; há entre esses domínios uma relação de hiperonímia, sendo o primeiro, mais restrito - envolvendo o entendimento da relação entre grafemas e fonemas, assim como a gradativa internalização de regularidades e irregularidades do sistema ortográfico vigente - e o último, mais abrangente - englobando não apenas o SEA, mas também aspectos como: paragrafação, pontuação, letra maiúscula, acentuação, segmentação, dentre outros.

Pesquisas empreendidas quanto à alfabetização das crianças e, em especial, à escrita alfabética evidenciam a necessidade do conhecimento de habilidades metafonológicas na apropriação do SEA. Diferentemente do que determinados métodos de alfabetização preconizam, tais habilidades não se limitam à consciência fonêmica, ou seja, à apreensão dos sons em fonemas, envolvem algo mais abrangente denominado de consciência fonológica.²

Desse modo, vale dizer que a consciência fonológica assume preponderante papel no domínio do SEA, tendo em vista requerer da criança a tomada de consciência da estrutura fônica interna das palavras da língua, ou seja, da percepção de que as palavras são constituídas de unidades sonoras distintas possíveis de serem manipuladas, através de operações diversas tais como: segmentar, unir, substituir, dentre outras. Ressaltamos que essa tomada de consciência acontece de forma gradual e em diferentes níveis (silábico, intrassilábico e fonêmico).

A análise de erros ortográficos em produções escritas de crianças em fase de alfabetização propicia a percepção do nível de consciência fonológica em que se

¹ Sistema de representação da pauta sonora que envolve questões conceituais e convencionais.

² De acordo com Morais (2012), consciência fonológica são habilidades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras.

encontram e das hipóteses formuladas sobre o funcionamento da escrita. Considerando a perspectiva psicogenética³ adotada neste trabalho, os erros ortográficos produzidos pelas crianças demonstram as tentativas em compreender o sistema de escrita e fazem parte das etapas de sua apropriação.

O governo federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o intuito de elevar o nível de alfabetização dos alunos e garantir a alfabetização das crianças até os oito anos, lançou, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em seu bojo, o Pacto trouxe formação continuada para professores, apoio material e a implantação de avaliações de processo. Dentre os temas propostos pelo PNAIC para a discussão com professores, a “Consciência fonológica” teve destaque pela relevância na apropriação do sistema de escrita. O estudo desse tema objetivou direcionar o olhar do docente para os constituintes das palavras, a relação grafema e fonema e o papel que ocupam na palavra, na frase e no discurso, assim como fazê-lo entender que a consciência fonológica não se limita ao reconhecimento dos fonemas das palavras, evitando, assim, a prática de um ensino de escrita alfabética restrita à consciência fonêmica.

Neste estudo, focalizamos os erros decorrentes do apagamento das consoantes nasais -m e -n em posição de coda silábica⁴ na escrita de crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Teresina-PI. Essa pesquisa justifica-se pela observância da dificuldade enfrentada por crianças, quanto ao preenchimento da nasalidade em posição de coda. Situações conflitantes como omissão, registros não convencionais, dentre outras na marcação da nasal evidenciam a complexidade do processo. É importante destacar, ainda, que se trata de um caso de regularidade ortográfica contextual, previsto nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC) para ser consolidado nessa fase de escolaridade, portanto não deve ser negligenciada.

Muitos estudos têm sido realizados sobre erros ortográficos na escrita de crianças em processo de alfabetização e apontam, dentre os que mais apresentam dificuldades, os relacionados a representações múltiplas, seja gráfica ou fônica, e à

³ O termo faz referência à teoria de Piaget, segundo a qual a criança constrói o conhecimento através de estímulos internos e externos.

⁴ Na teoria da sílaba proposta por Selkirk (1982), a coda silábica é um constituinte pertencente à rima numa relação intrínseca ao núcleo (vogal) e o seu preenchimento é opcional.

posição de coda silábica, como os de Miranda (2009), Morais (1999), Silva (1981), Zorzi (1998).

A representação gráfica da nasalidade em posição de coda traz dificuldades para a criança em processo de alfabetização tanto por questões fonéticas quanto fonológicas. Segundo Cagliari (2009), foneticamente, devido à redução da força muscular na produção da sílaba, a coda torna-se menos audível, o que poderia justificar ocorrências de apagamento. Fonologicamente, as diferentes possibilidades de grafia (grafemas -m e -n e o til) em posição medial e a realização como glide em posição final para preenchimento da nasalidade acentuam essa dificuldade.

Dessa forma, a relevância deste trabalho encontra-se na oportunidade de entendermos a motivação para os erros registrados na escrita das crianças quanto ao processo de apagamento das nasais em coda e de contribuir para uma reflexão acerca da apropriação do sistema de escrita. Esperamos, também, que a compreensão dos erros de natureza ortográfica, aqui percebidos como reveladores de hipóteses construídas pelos alunos, possibilite o redirecionamento das intervenções pedagógicas de forma a garantir a aprendizagem consciente da escrita e não meramente mecânica.

Para tanto, além da análise dos erros de apagamento da nasal em final de sílaba evidenciados nos dados coletados, será apresentada uma proposta de intervenção pautada no ensino reflexivo da ortografia, julgando ser mais produtivo para a compreensão e, por conseguinte, para a apropriação das regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais da norma ortográfica, como é o caso da nasal em coda.

A referida proposta apresenta como pressuposto básico a aprendizagem consciente da escrita ortográfica, ou seja, pauta-se num trabalho reflexivo e construtivo, o qual contemplará situações didáticas desafiadoras que propiciem uma aprendizagem produtiva e não reprodutiva. Partindo desse entendimento, as atividades contidas na proposta de intervenção propõem-se à descoberta do princípio gerador das regras que envolvem a grafia da nasal em coda, à assimilação dessas regras e ao uso convencional da nasal na escrita.

Elegemos como objetivo geral para esta pesquisa analisar os fatores que contribuem para o apagamento das consoantes nasais -m ou -n em posição de coda silábica medial e final e, mais especificamente, elaborar uma sequência didática como proposta de intervenção para o fenômeno estudado.

Com este estudo buscamos responder a algumas questões: Que fator (es) é/são determinante(s) para o apagamento do -m e -n em posição de coda medial - como em “campo/capo” - e final - “homem/homi”, “falam /fala” - nas escritas de alunos do 3º ano do ensino fundamental? O reconhecimento da funcionalidade dos ditongos nasais nos verbos - como em “amam” -, por carregar a noção de tempo, número e pessoa, contribui para a preservação da nasalidade? A noção de número nos verbos - “fala/falam” -, em contextos sintáticos, é prejudicada pelo apagamento da nasalidade?

Defendemos como hipóteses para essas questões que: 1) o apagamento do -m e -n em posição de coda silábica medial e final decorre do desconhecimento de como se representa a nasal em posição final de sílaba em português. 2) o apagamento do -m e -n em posição final de coda silábica resulta da não apropriação pelas crianças do padrão silábico CVC (consoante+vogal+consoante). 3) o reconhecimento da funcionalidade dos ditongos nasais em verbos contribui para a preservação da nasalidade. 4) a noção de número nos verbos, em contextos sintáticos, é prejudicada pelo apagamento da nasalidade.

Nessa lógica, estruturamos esta dissertação em seis capítulos, sendo que o primeiro capítulo consta da presente introdução. O segundo capítulo apresenta os aspectos fonológicos da nasalidade do Português Brasileiro e está subdividido em três seções: a primeira contempla os estudos estruturalistas de Câmara Jr. sobre a nasal em coda, cujo pressuposto é de que essa se constitui de um grupo formado por vogal oral mais elemento consonantal (arquifonema); a segunda discorre sobre a nasalidade do ponto de vista da teoria de Geometria de Traços e a última traz uma abordagem da nasalidade na perspectiva da fonologia lexical concebendo a existência de dois processos de nasalização: um gerado no léxico e o outro no pós-léxico.

O terceiro capítulo discorre sobre a natureza fonológica do sistema ortográfico, as relações estabelecidas entre fonologia e ortografia, a estrutura silábica do português e os elementos constitutivos do sistema fonológico - os fonemas; discute também as relações entre fonologia, ortografia e ensino numa perspectiva reflexiva.

O quarto capítulo aborda aspectos da aquisição da escrita na perspectiva de um sistema notacional a partir de evidências encontradas em escritas iniciais de crianças, assim como a importância de refletir sobre os segmentos sonoros das

palavras, analisando-os conjuntamente com a escrita de forma a facilitar a compreensão do SEA; o referido capítulo expõe, ainda, como as crianças representam a nasalidade distintiva e finaliza com apresentação de resultados de pesquisas sobre o tema estudado.

O quinto capítulo descreve a metodologia adotada para este estudo em relação aos aspectos teórico-metodológicos, aos procedimentos de coleta de dados, à caracterização dos sujeitos e do campo de pesquisa. O sexto capítulo trata da análise e discussão dos dados, apresenta, também, uma proposta de intervenção para a realidade observada.

Finalmente, o último capítulo traz as conclusões a que chegamos sobre o estudo realizado.

2 ASPECTOS FONOLÓGICOS DA NASALIDADE

A nasalidade em português é uma questão polêmica por haver divergências entre teóricos da área de fonética e fonologia no tocante à existência ou não de vogais nasais. Tais discordâncias impulsionaram pesquisas acerca da nasalidade, mais especificamente, quanto ao status da vogal nasal – monofonemático ou bifonemático, resultando em diferentes abordagens teóricas.

Em vista disso, apresentamos, no presente capítulo, os aspectos fonológicos da nasalidade concernentes ao estudo pretendido – nasal em posição de coda. Elegemos esse aporte teórico por considerarmos relevante na identificação dos fatores que motivam o apagamento da nasal em final de sílaba na escrita de crianças em processo de consolidação da alfabetização.

Inicialmente, fazemos uma abordagem dos estudos estruturalistas de Câmara Jr. (1999) quanto ao status da vogal nasal. Em seguida, abordamos a nasalidade sob a luz da teoria de Geometria de Traços, a partir de estudos de Cagliari (1997) e Matzenauer (2005). Por fim, apresentamos a nasalidade na perspectiva da fonologia lexical, tendo por base os estudos de Bisol (2013).

2.1 O Estruturalismo de Câmara Jr. e a Nasalização

A linguística estruturalista foi instaurada no Brasil nos anos de 1960, levando pesquisadores a utilizarem os pressupostos dessa nova orientação na defesa de suas teses. Mattoso Câmara Jr. foi um dos mais célebres praticantes do estruturalismo e, até hoje, é referência em estudos sobre a fonologia da língua portuguesa. A tese “Para um estudo da fonética brasileira”, publicada em 1953, garantiu à Câmara Jr. reconhecimento e valorização por ser um dos primeiros estudos estruturalistas da língua portuguesa do Brasil realizado por um brasileiro.

Vários foram os aspectos fonológicos descritos pelo autor, entretanto, embora seja uma referência para os estudos fonológicos, alguns aspectos não tiveram o aprofundamento necessário, devido a limitações da teoria tomada por base – a estruturalista. Em virtude das lacunas deixadas, pesquisadores foram impulsionados a investigar tais fatores e o fizeram à luz de teorias em ascensão (Geometria de Traços, Fonologia Lexical, Fonologia Métrica etc). Dentre os fenômenos que suscitaram discussão e, conseqüentemente, impulsionaram e

impulsionam pesquisas até hoje, citamos o fenômeno da nasalização no tocante às vogais nasais.

É consenso entre fonólogos e foneticistas que a representação da nasalização do português faz-se, em posição de onset, por três fonemas consonantais: /m/, /n/ e /ɲ/ com valores contrastivos entre si. Entretanto, em posição de coda, ou seja, pós-vocálica, há divergências de opiniões. Há uma corrente seguida por autores como Mateus e Andrade (2000) que defende ser a nasalização proveniente de vogais nasais na subjacência e outra, seguida por Câmara Jr., que a considera resultante de uma vogal oral e de um elemento consonantal.

Em termos de nasalização do português, o autor defende não existir, na subjacência, vogais nasais. Sua tese é a de que há uma nasalidade fonética por assimilação à consoante nasal da sílaba seguinte, como em [kẽma/ kama] que não provoca distinção de significado e outra, de natureza fonológica, cuja ausência incide em mudança de significado, por exemplo, [tẽmpa] em oposição a [tapa]. Sendo propósito desta pesquisa estudar a motivação para o apagamento da nasal em posição de coda silábica, aprofundamos aspectos referentes à nasalidade fonológica.

Segundo Mattoso Câmara Jr. (1999), a consoante nasal recebe o status de arquifonema, símbolo representativo de perda de contraste fonêmico, ao surgir em posição decrescente da sílaba (VC e CVC), estrutura essa considerada pelo autor como sílaba fechada ou travada, no caso em estudo, por um elemento nasal.

A defesa do autor sobre as vogais nasais serem uma combinação de vogal oral seguida de um elemento consonantal nasal (arquifonema) baseia-se nos seguintes argumentos:

(i) não há realização da crase, elisão da vogal final diante de outra vogal, quando a primeira vogal é uma nasal. Podemos confirmar o exposto através do exemplo “lã amarela” (l'amarela).

(ii) depois de vogal nasal só é permitida a presença de /r/ forte como verificamos no vocábulo “genro”, da mesma forma que ocorre se a sílaba anterior terminar em consoante a exemplo de “Israel”.

(iii) inexistência de hiato em contexto de vogal nasal.

Considerando o caráter distintivo da nasal em posição de coda e a existência de uma estrutura /VN/, pretendemos com esta pesquisa explicar o que leva as crianças a apagarem a consoante nasal, embora reconheçam a presença da

nasalização nas palavras. Entendemos não bastar admitir a existência de um arquifonema na estrutura subjacente para justificarmos essas ocorrências, mas também compreendermos os processos fonológicos realizados até a superfície.

Para tanto, apoiamos nossas análises em fonologias não lineares, a exemplo da Geometria de Traços que, por ser um modelo autossegmental cujos segmentos são analisados em camadas ou *tiers*, permitem a compreensão do processo gerador da vogal nasal e a explicação do fenômeno da desnasalização, ou seja, do apagamento da nasal em posição de coda na escrita de crianças, nosso foco de investigação.

2.2 Geometria de Traços e a Nasalidade

A Geometria de Traços (GT), modelo proposto por Clements e Hume (1995), surge como uma forma de representação hierárquica dos traços fonológicos cujos segmentos ficam dispostos em uma estrutura arbórea formada por nós de classe e nós terminais correspondentes, respectivamente, a traços fonológicos e a nós intermediários. O referido modelo filia-se à fonologia autossegmental que tem como princípio fundamental o fato de operar com autossegmentos e não apenas com segmentos completos ou matrizes inteiras de traços, como assegura Matzenauer (2005, p.45):

a fonologia autossegmental entendeu que não há uma relação “bijetiva” (de um-para-um) entre o segmento e o conjunto de traços que o caracteriza. Desse entendimento decorrem duas consequências importantes: a) os traços podem estender-se além ou aquém de um segmento e b) o apagamento de um segmento não implica necessariamente o desaparecimento de todos os traços que o compõem.

A manipulação dos traços isoladamente ou em conjunto parte da compreensão de que há a presença de uma hierarquização entre os traços que compõem o segmento, conforme afirma Matzenauer (2005, p. 46):

o segmento apresenta uma estrutura interna, isto é, [...] existe uma hierarquização entre os traços que compõem determinado segmento da língua. Esse entendimento tem como consequência não só uma nova representação formal dos traços que compõem o segmento, mas também a exigência de que essa representação revele que, nas regras fonológicas, os traços podem tanto funcionar isoladamente, como podem funcionar como um conjunto solidário.

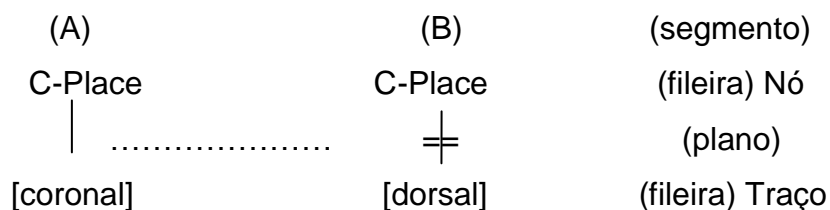
A motivação para o surgimento da fonologia autosegmental nasceu da necessidade encontrada por Goldsmith (1976,1991 apud CAGLIARI, 1997) em especificar os tons e suas regras, já que no modelo gerativo a ausência de uma organização interna das matrizes impedia a tarefa.

Em relação às investigações feitas por Goldsmith sobre as línguas tonais, Matzenauer (2005, p.45) pontua, como relevante para análise dos processos fonológicos da língua portuguesa do Brasil, o fato de que “o apagamento de um segmento não implica o desaparecimento do tom que recai sobre ele, mas que esse tom pode espriar-se para outra unidade fonológica”. Segundo a autora, na Língua Portuguesa, esse fenômeno acontece em relação aos traços segmentais caracterizado como processo de assimilação ou espriamento.

Para representar a hierarquia entre os traços de um segmento, assim como a manipulação desses traços dando conta dos fenômenos fonético-fonológicos, Clements propôs uma Geometria de Traços (1985,1989,1991,1993 apud CAGLIARI, 1997) cujos traços fonológicos são organizados em planos.

Cagliari (1997) atesta que foram criados planos formados por fileiras superior e inferior, contíguas, ligadas por linhas de associação. Essas com a função de evitar a eliminação de segmentos e sinalizar a aplicação de processos fonológicos. O exemplo, a seguir, mostra a aplicação de um processo de assimilação ou espriamento em que o traço do segmento B, hipoteticamente velar, torna-se palatal por ter assimilado traço do segmento A. Nesse processo, há um corte e a eliminação do traço original do segundo elemento.

Figura 1: Representação do processo de espriamento



Fonte: Cagliari (1997, p.18)

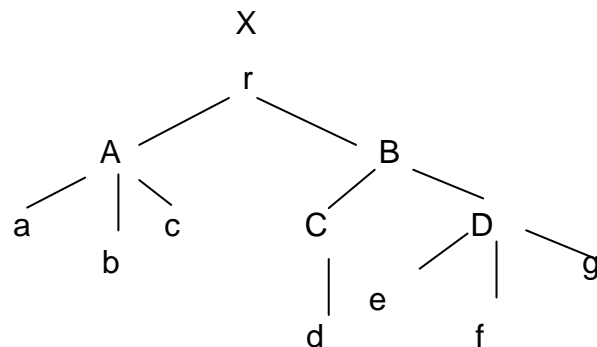
As linhas de associação fazem a ligação de nós até chegar a um traço terminal. Um nó raiz, por exemplo, faz conexão com os nós inferiores,

independentes (laríngeo e cavidade oral), com os traços terminais [consonantal] e [sonorante] e com um traço terminal independente [\pm nasal].

Na Fonologia de Geometria de Traços (FGT), todo nó representa uma classe de elementos. Cagliari (1997, p.19) destaca, sobre as classes naturais, que “os processos fonológicos que atuam em um nó agem sobre todos os elementos abaixo dele.” A propósito disso, o autor ressalta a importância de “levar em conta os planos que essas fileiras determinam”, não apenas as linhas de associação e os traços terminais.

Essa configuração pode ser vista na figura abaixo:

Figura 2: Diagrama arbóreo



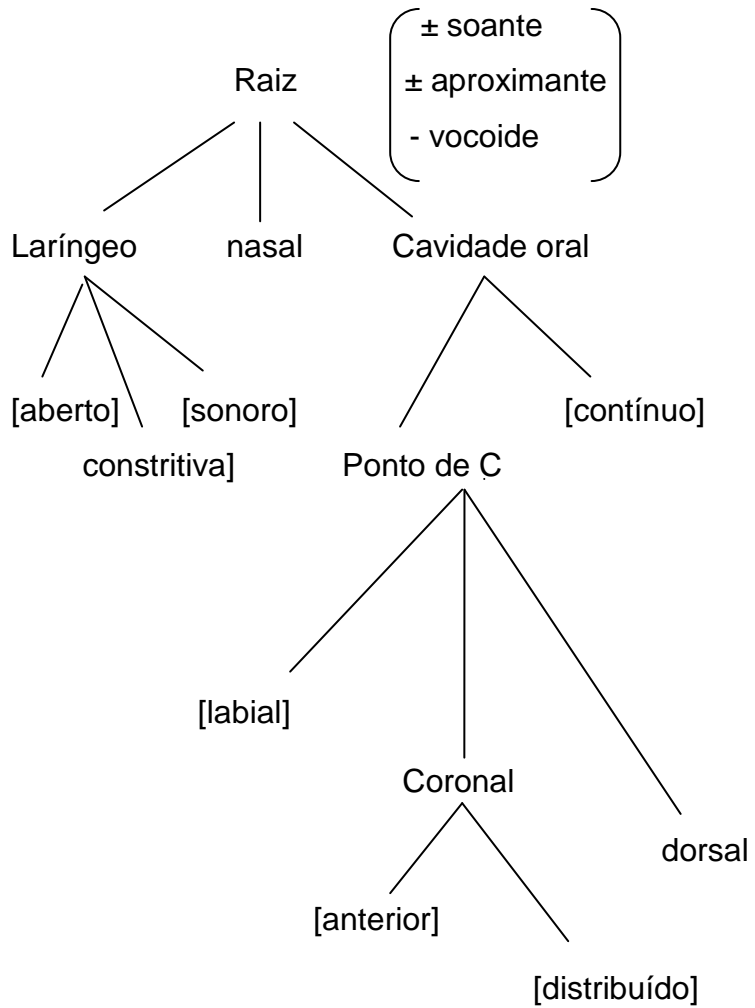
Fonte: Hume (1995, p. 249 apud MATZENAUER, p. 48)

No diagrama apresentado, os planos são ligados por linhas de associação, sendo “X” uma unidade de tempo abstrata que domina “r”, o nó de raiz, por sua vez responsável por dominar todos os traços. Os nós A, B, C, D constituem os nós de classes responsáveis por dominar traços fonológicos inferiores - os nós terminais *a, b, c, d, e, f, g*. Em relação aos nós A e B, por se encontrarem em *tier* diferentes, não há dominação entre eles; já o nó B domina os nós de classe C e D e esses, por conseguinte, dominam os nós terminais imediatamente inferiores.

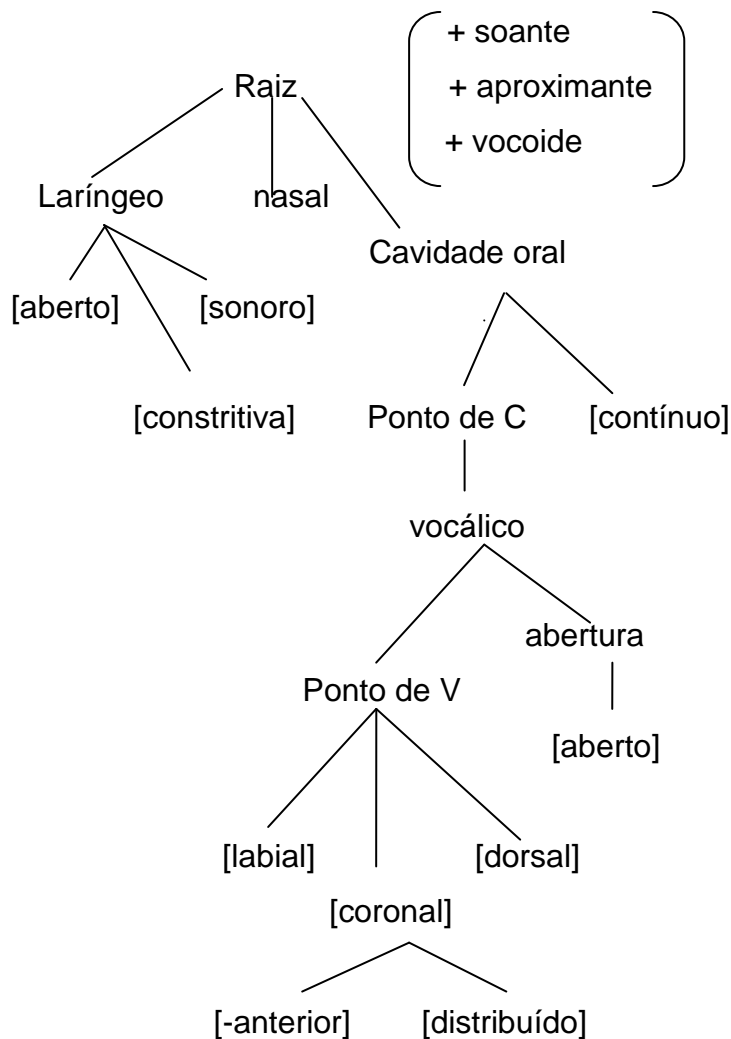
A seguir, na figura 3, apresentamos a representação hierárquica de consoantes e de vogais.

Figura 3: Estrutura hierárquica de consoantes e de vogais

(a) Consoantes



(b) Vogais



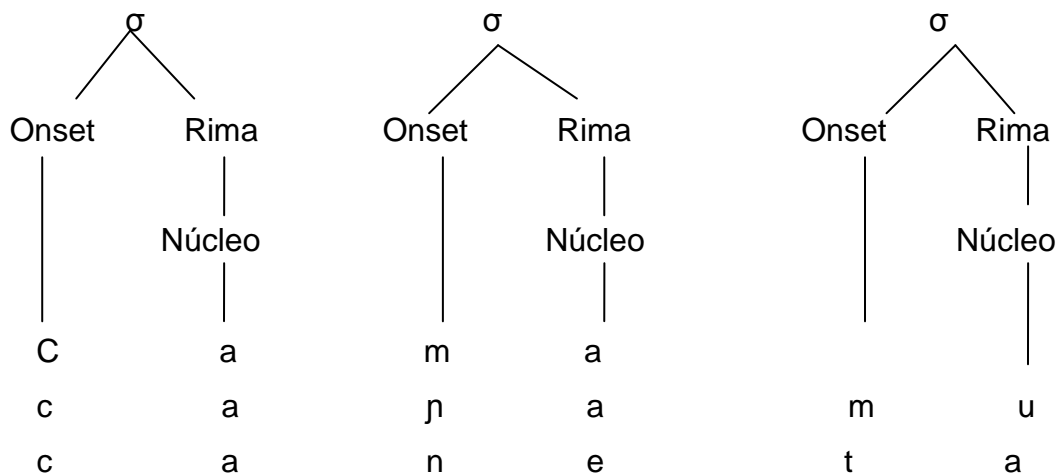
Fonte: Matzenauer (2005, p. 50)

A estrutura arbórea formalizada, na figura 3, apresenta uma geometria de traços ligada às vogais e, outra, à unidade de tempo de consoantes, sendo que a diferença entre ambas encontra-se a partir do nó Ponto de C. Enquanto na geometria de consoantes, o nó Ponto de C domina os traços de ponto [labial], [coronal] e [dorsal]; na de vogais, o nó vocálico domina os traços de ponto e de abertura. Destacamos, também, na configuração, em análise, que o traço nasal encontra-se ligado diretamente à raiz sem a presença de nós intermediários. Segundo Cagliari (1997), um processo fonológico a depender do plano em que se encontra poderá alterar apenas o traço terminal desde que se encontre num plano particular, como é o caso da nasal.

2.2.1 A geometria da nasalidade em português

No Português Brasileiro (PB), os fonemas consonantais /m/, /n/ e /ɲ/ geram dois tipos de nasalidade: o primeiro, nomeada de nasalidade fonética, não estabelece distinção de significado em termos de ausência/presença e decorre de um espriamento do traço nasal; o segundo, nasalidade fonológica, ao contrário da primeira, provoca alteração de significado e é responsável por gerar a vogal com qualidade nasal, tendo em vista, na visão de Câmara Jr. (1998), inexistir vogais nasais no PB.

Figura 4: Nasal em posição inicial de sílaba

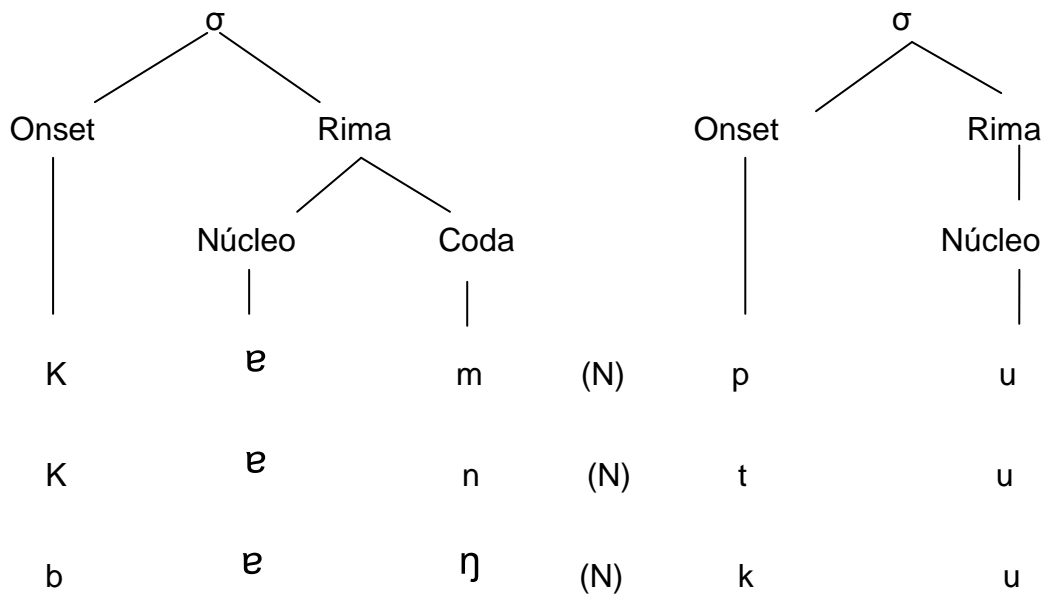


Fonte: Adaptado de Cagliari (1997, p. 38)

Os fonemas nasais, quando se encontram na posição de onset no interior de palavras, nasalizam, obrigatoriamente, a vogal precedente caso seja uma vogal /a/ acentuada; contudo, se a vogal for átona ou de outra qualidade vocálica, a nasalização será opcional. Dessa forma, os exemplos configurados na figura 4 realizam-se foneticamente como: [cãma], [cânhamo] e [cãnet] ou [caneta].

A nasal em posição de coda, diferentemente da nasal em onset, possui natureza distintiva tendo sua representação autossegmental definida por apenas dois traços: [+son] ligado à raiz e [nas] ligado ao nó supralaríngeo; a partir desse nó, a autossegmentação é interrompida, ficando o segmento nasal flutuante por não haver especificação quanto ao ponto de articulação.

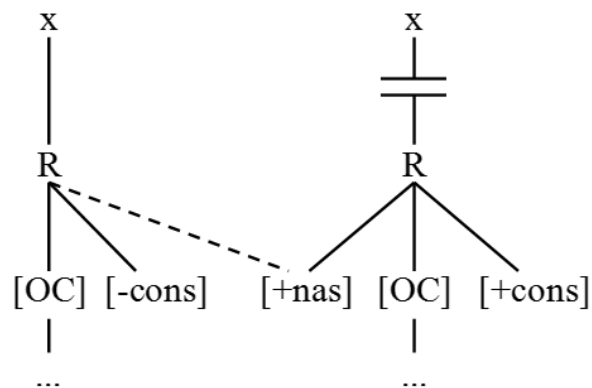
Figura 5: Nasal em posição de coda silábica



Fonte: Cagliari (1997, p.42)

Na figura 5, a autossegmentação, abaixo da raiz, ao ser interrompida, provoca a queda da nasal em virtude de não estar especificada; no entanto, não perde o traço [nas] por tornar-se flutuante, visto que, durante esse processo, a raiz da coda funde-se com a raiz do núcleo que a antecede; o traço flutuante acomoda-se na autossegmentação do núcleo, nasalizando a vogal por meio de um processo de espraiamento. Vejamos a formalização do processo fonológico de fusão de raízes na figura a seguir:

Figura 6: Espraiamento da nasalidade pela regra de fusão da raiz



Fonte: Pontes (2014, p. 28)

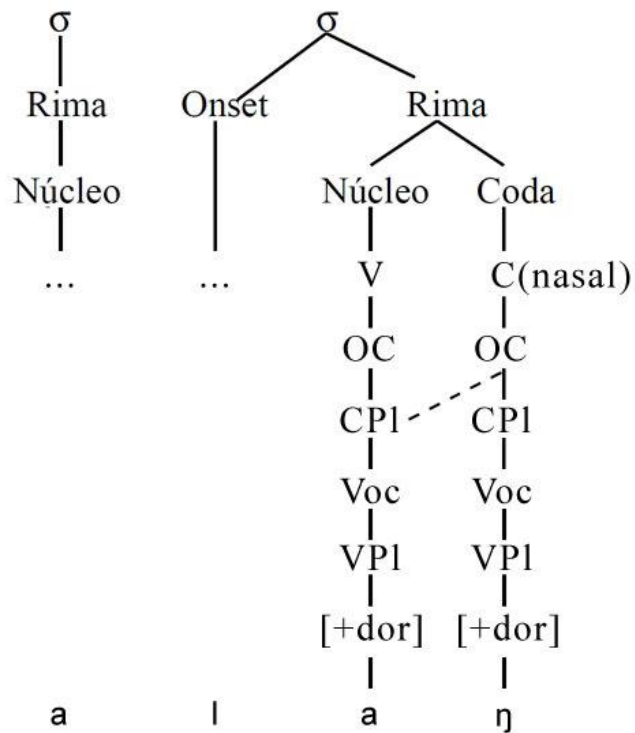
Na geometria apresentada, figura 6, a raiz do segmento nasal é desligada espalhando o traço nasal para a raiz do núcleo que a antecede, ou seja, da vogal; ao fundir as raízes, surge uma vogal nasalidade na primeira raiz que corresponde à hipótese bifonemática (VN) de Câmara Jr. (1999). Para melhor compreensão desse processo, observemos os exemplos abaixo:

Kampu	>	kãmpu	>	kātu
Kantu	>	kântu	>	kātu
Banku	>	bãнку	>	bãku

Outros dois processos podem ser verificados na nasal em posição de coda silábica: (i) a nasal recebe os traços da vogal precedente, através de uma assimilação regressiva; (ii) a nasal pode tornar-se homorgânica à consoante seguinte, quando essa for uma oclusiva [p], [t], [k].

O processo de assimilação regressiva acontece quando a nasal em posição de coda recebe os traços da vogal precedente, ou seja, após haver a assimilação da nasal, os traços de lugar de articulação do V-Place [+lab], [+dor] e [+cor] são espalhados para o C-Place da consoante nasal. As figuras 6 e 7 evidenciam o processo fonológico mencionado.

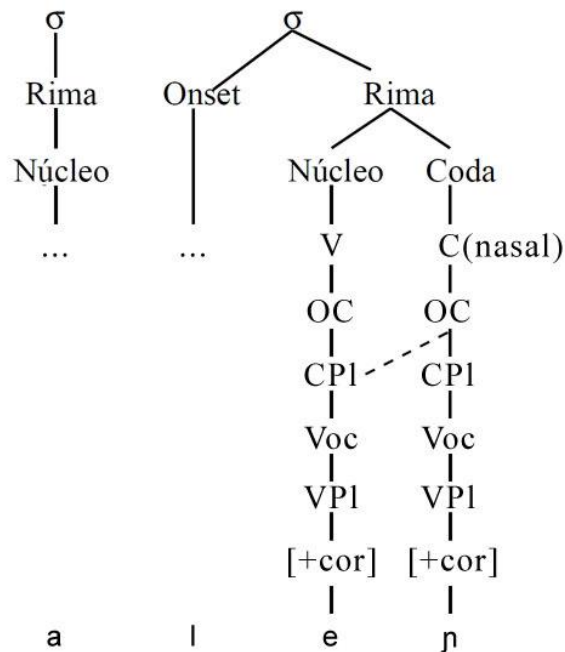
Figura 7: Assimilação regressiva do traço [+dorsal]



Fonte: Pontes (2014, p. 26)

Na figura 7, a nasal flutuante que não apresentava especificação quanto ao ponto de articulação recebe o traço [+dorsal] da vogal precedente diretamente do CPI vocálico por meio de uma assimilação regressiva e garante seu lugar passando a ser especificada.

Figura 8: Assimilação regressiva do traço [coronal]



Fonte: Pontes (2014, p. 27)

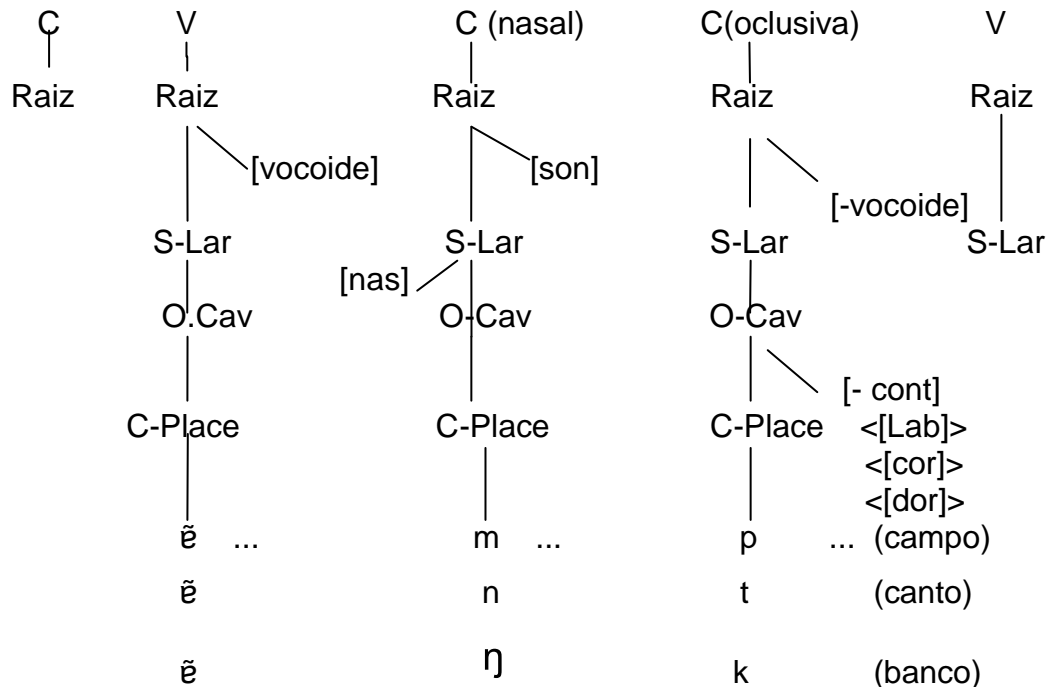
Na geometria constante da figura 8, o traço [+coronal] do nó vocálico (CPI) da vogal precedente [e] é promovido para o nó C-Place (CPI) da consoante nasal em final de palavra, tornando-a coronal.

O segundo processo de assimilação de traços ocorre por meio de uma assimilação progressiva à consoante oclusiva seguinte à nasal. Nesse processo, a nasal em posição de coda realiza-se como uma consoante nasal homorgânica à consoante seguinte, tendo em vista compartilharem os mesmos traços, conforme assegura Cagliari (1998 apud DOMINGOS, 2011, p.24):

a nasal que ocorre na coda pode realizar-se foneticamente como consoante nasal homorgânica à consoante seguinte se esta for [-cont], ou seja, uma oclusiva. Ocorre, então, uma assimilação progressiva dos traços de lugar da nasal, os quais passam a ser os mesmos da oclusiva seguinte. Neste caso dá-se um espriamento do nó Oral Cavity da oclusiva para o nó Supralaríngeo da nasal.

Apresentamos abaixo o processo de incorporação dos traços das oclusivas /p/, /t/, /k/ pela nasal, a partir dos exemplos “campo, canto, banco”.

Figura 9: Processo de incorporação de traços da consoante seguinte pela nasal



Fonte: Cagliari (1997, p.43)

A figura 9 representa o processo de assimilação progressiva mencionado por Cagliari (1998 *apud* DOMINGOS, 2011, p. 24) que consiste no compartilhamento de traços da oclusiva pela consoante nasal através de um espriamento do nó Cavidade Oral (OCav) para o nó supralaríngeo. Em [kẽmpu] houve o espriamento do traço [lab], em [kẽntu], o [cor] e em [bẽŋko], o traço [dors] garantindo, assim, a realização fonética da nasal em coda.

Os processos fonológicos formalizados até aqui nos levam a considerar que as dificuldades sentidas pelas crianças ao grafar a nasal em posição de coda, possivelmente, advêm da não especificação dessa consoante. Embora os traços assimilados pela nasal em posição final de sílaba não sejam perceptíveis pelas crianças em termos acústicos, o professor, tendo conhecimento das particularidades que envolvem N e da origem das dificuldades enfrentadas pela criança, poderá buscar metodologias facilitadoras da aquisição desse fonema.

Na seção seguinte, aprofundaremos a investigação sobre os processos envolvidos pela nasal em coda na perspectiva da fonologia lexical.

2.3 Nasalidade na Perspectiva da Fonologia Lexical

Nesta seção, detemo-nos na nasalização, especificamente, em posição de coda silábica por constituir o cerne do nosso estudo. Ancoramos nossas análises em pressupostos teóricos da fonologia lexical, segundo a qual as regras fonológicas aplicam-se em dois níveis distintos, o léxico e o pós-léxico, como assevera Bisol (2013, p. 114):

o português possui dois processos de nasalização que a partir da mesma base, originam, em níveis distintos, o lexical e o pós-lexical, o ditongo nasal e a vogal nasal respectivamente. O primeiro, de caráter lexical, desassocia a nasal tautossilábica, sem traços articulatórios, para dar lugar à vogal temática e a reassocia à rima, de onde percola até os elementos terminais. O segundo é um processo pós-lexical de assimilação de N *in situ*, isto é situado ao lado da vogal. Este cria vogais nasais; aquele, ditongos nasais.

Embora nosso estudo remeta à vogal nasal, entendemos ser pertinente apresentar, também, a formação do ditongo nasal como forma de contribuir para que o professor tenha uma visão, em sua totalidade, da nasalidade do PB e, conseqüentemente, possa analisar os dados presentes na escrita de crianças do ciclo de alfabetização com segurança e conhecimento.

A fonologia lexical, teoria voltada para análise da interação de regras morfológicas e fonológicas, teve seu apogeu na década de 1980, a partir de estudos de Kisparsky (1982) e Mohanam (1982). O modelo de análise funda-se na descrição das variações morfológicas e morfofonêmicas com a divisão da língua em camadas ou estratos.

O pressuposto principal dessa teoria relaciona-se à existência de dois tipos de regras fonológicas: lexicais e pós-lexicais, sendo que as regras lexicais aplicam-se no léxico interagindo com a morfologia, e as pós-lexicais, em frases ou sentenças sobre o resultado da sintaxe, podendo ainda ser aplicadas em palavras desde que haja desconsideração da informação morfêmica.

As bases teóricas da fonologia lexical, segundo Bisol (2013), concebem um léxico formado por dois níveis ordenados, o da raiz (nível 1), responsável pelos fenômenos da derivação, e o da palavra (nível 2), pelo processo de flexão incluindo a composição e a derivação com sufixos produtivos.

Para compreender melhor o processo de formação do léxico, trataremos algumas considerações sobre a vogal temática (VT) de acordo com Bisol (2013).

Uma questão pontuada pela autora remete ao nível em que a vogal temática é inserida. Descrições gramaticais conduzem ao entendimento de que VT é introduzida no nível da raiz, formando o radical e preparando para a introdução de um sufixo. Todavia, em raízes de terminação nasal subespecificada, a vogal temática faz parte do nível da palavra e funciona exclusivamente como marcadora de classe. É importante destacar, ainda, a existência de palavras sem vogal temática em palavras com nasal subespecificada, como em “armazém” e “homem”.

Em relação aos nomes de raízes com VT e sem VT, Bisol (2013) argumenta haver os que recebem marcador de classe: “irmão” (irma(N)+o), com a vogal final convertida em glide por silabação, denominados de ditongo nasal lexicalizado, ou submetida a um processo de fusão, “irmã” (irma (N)+a); e os que não têm marcador de classe: “bem”, “cetim”, “homem”, classificados como ditongos alternantes.

A nasalização de nomes com a presença e a ausência de VT é realizada por dois processos diferentes: o primeiro, gerador do ditongo lexicalizado, ocorre por estabilidade da nasal flutuante; o segundo, responsável pela formação do ditongo alternante, por assimilação, como será explicitado na subseção seguinte.

2.3.1 Os processos de nasalização: estabilidade e assimilação da nasal

Em relação à contribuição da Fonologia Lexical para explicar a nasalização em português, temos a distinção de dois processos de nasalidade: a nasalidade por estabilidade que ocorre no léxico e a nasalidade por assimilação, no pós-léxico. De acordo com Bisol (2013), tais processos encontram-se, assim, representados: o primeiro, formador do ditongo nasal, a nasal do grupo VN (vogal + nasal) se desassocia tornando-se flutuante, mas permanece estável devido ao *princípio de estabilidade*⁵ até ser reintroduzida, após a entrada da vogal temática; o segundo, formador de vogal nasal, ocorre com N subespecificado *in situ*⁶, por espraiamento sem que a nasal seja desassociada.

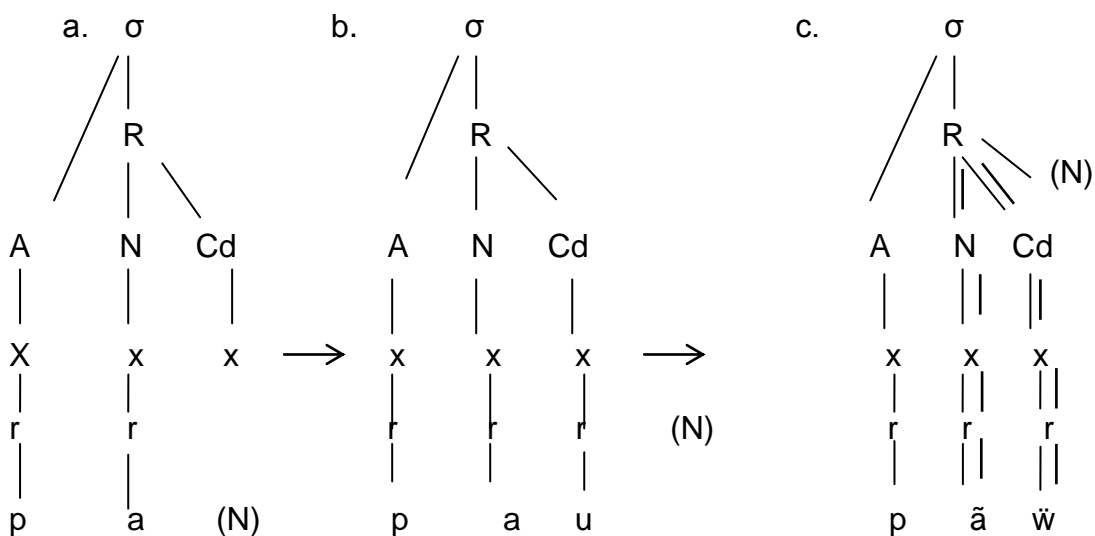
⁵ O princípio de estabilidade permite que um segmento flutuante permaneça estável até que sejam satisfeitas as condições para sua reassociação.

⁶ *In situ* é uma expressão latina que significa no local.

2.3.1.1 Processo de nasalidade por estabilidade

No processo de nasalidade por estabilidade, a nasal N é desassociada da rima ficando no aguardo para ser reintegrada; a vogal temática é introduzida na posição deixada vazia, a de coda; o traço nasal flutuante é reintroduzido à rima espraiando-se até os elementos terminais e, por fim, há a formação do ditongo nasal. Apresentamos, a seguir, a aplicação desse processo (BISOL, 2013, p. 122):

Figura 10: Processo de formação do ditongo nasal



Fonte: Bisol (2013, p. 122)

Em (a) a nasal é desligada de r (raiz) deixando a posição de coda vazia e fica flutuante até que possa ser reassociada à rima, em (b) o espaço livre é preenchido pela vogal temática, finalizando como se vê em (c) com a reintegração do traço nasal à rima e espraiamento da nasalidade por todos os elementos terminais.

Bisol (2013) destaca que esse processo de desligamento da nasal só acontece em posição final de itens lexicais com vogal temática, sendo que, em itens derivados, ela permanece *in situ* para receber, por assimilação, traço que lhe garanta manifestação fonética.

Verifiquemos agora como ocorre o processo de nasalidade em itens derivados do ditongo lexical - ão (irmão, irmandade, irmãos) na figura 11.

Figura11: Derivação do ditongo lexical - ão

	(irmão)	(irmandade)	(irmãos)
Léxico	[irmaN] N, VT(o)	[[irmaN]dade]N	[irmaN]N. VT(o), pl
Nível I	[irmaN]	[irmaN]	[irmaN]
Ciclo I			
AVT	(VT não satisfeita)		
SIL	[ir.maN.]	[ir.maN]	[ir.maN.]
AC	(*)	(*)	(*)
Ciclo 2			
Afix.	–	[[ir.maN.]dade] (*)	
CAA		[[ir.maN.dade]	
SIL		[[ir.maN.]da.de.]	
AC	–	(* .)	
Nível 2			
Morfologia:			
AVT	[[ir.'maN.]o]		[ir.maN]o]
Flexão			[[[ir.'maN]o]s]
Fonologia:			
CDN	[[ir.'ma]o] <N>		[[[ir.'ma]o]s] <N>
Sil e LV	[[ir.'ma]u.] <N>		[[[ir.'ma]u]s] <N>
RNP	[[ir.'mã]ũ.] ∨ [N]		[[[ir.'mã]ũ]s.] ∨ [N]. rima
Convenção <i>Bracketing</i>	[ir.'mã. ũ] ∨ [N], rima	[ir.maN.'da.de.]	[ir.'mãũs.] ∨ [N] rima
Pós-léxico			
Expansão de N		[ir.mãNda.de] ∨	
Implementação de N		[ir.mân.'da.de.] ∨	
Outras regras ...			
Saída	[ir.'mẽw]	[ir.mân.'da.dʃi.]	[ir.'mẽws.]

Fonte: Bisol (2013, p.125)

Leia-se: AVT, adjunção da Vogal Temática; RNP, Reassociação da Nasal à rima, com percolação; CAA, Condição do Apagamento do Acento; SIL, silabificação; e AC, Acentuação.

Como se vê na figura 11, na primeira e terceira entradas, temos itens lexicais com vogal temática cujo desligamento da nasal (CDN) se faz no nível 2, deixando espaço livre para receber a vogal temática. Essa, na silabificação, sofre o processo de elevação da vogal temática para vogal alta. Na sequência, a nasal é reassociada à rima e espraia-se até os segmentos terminais, formando o ditongo nasal. Na segunda entrada, por tratar-se de um item derivado, a nasal não é desassociada, permanecendo *in situ*, para receber, por assimilação, traços de segmentos vizinhos.

Como mencionado anteriormente, nomes com raízes de terminação nasal subespecificada podem ser submetidos ao processo de fusão para a adjunção da vogal temática. Embora não se crie um ditongo, o processo gera uma estrutura com duas posições na rima como explica Bisol (2013, p. 131):

quando da sequência de dois a em que a vogal baixa não se ajusta à posição de C da rima, mas à de núcleo já ocupada, o Princípio de Contorno Obrigatório (OCP)⁷ funde as duas vogais idênticas, provocando o alongamento da vogal, que preenche a posição de x vazia do molde CCVC.

A autora ressalva quanto ao alongamento de vogais que, embora inexista vogais longas no sistema fonológico do português, não se faz restrição em relação ao alongamento de vogal resultante do processo de fusão de dois “a”, caso um deles seja a vogal /ã/ nasalizada, tendo em vista ocorrer restrição somente sobre o sistema de vogais fonológicas. Para melhor compreensão do fenômeno, vejamos a formalização da palavra “irmã” a partir do nível 2 (palavra) na figura 12.

⁷ Termo criado originalmente por Leben (1973) para proibir uma sequência de tons idênticos.

Figura 12: Sequência de duas vogais idênticas

	(irmã)
Léxico	[irmaN] _{N, [+fem.]}
Nível 2	[ir.'maN]
Morfologia:	
AVT	[[ir.'maN]a]
Fonologia:	
CDN	[ir.'ma]a
	<N>
SIL/OCP	[[ir.'ma]:]
	<N>
RNP	[[ir.'mã]:]
	∕∕
	[N], rima
Convenção de Bracketing	[ir.mã:]
	∕
	N
Saída	[ir.'mẽ:]

Fonte: Bisol (2013, p. 130)

Bisol (2013) observa que a vogal /a/ nasalizada resultante da fusão de duas vogais cria uma vogal longa, embora inexista esse tipo de vogal no Português. A restrição quanto à vogal longa não afeta a nasal, apenas as vogais orais. O alongamento permite gerar uma estrutura com duas posições na rima, semelhante a um ditongo.

Finalizado o processo de nasalização por estabilidade que se fixa no léxico e é responsável pela formação do ditongo nasal, passaremos agora ao processo de assimilação *in situ* realizado no pós-léxico, gerador de vogal nasal – ocorre no interior da palavra (campo) - e de ditongo variável – situado no final da palavra (homem).

2.3.1.2 Processo de nasalidade por assimilação

O processo de assimilação, gerador da vogal nasal e do ditongo variável, ocorre *in situ* sem que haja desligamento da nasal e compreende duas etapas: a primeira, denominada de expansão da nasalidade (EN), incide no espraçamento do traço [nasal] para a vogal precedente; a segunda, referida por implementação da nasal (IN), consiste na assimilação pela nasal dos traços articulatórios do segmento vizinho, seja a vogal precedente ou a consoante que lhe sucede. Ressaltamos que o processo ora referido aplica-se no pós-léxico como apresentado na introdução deste capítulo.

No tocante à realização fonética de palavras com vogal nasal e ditongo variável em posição de coda, Bisol (2013) esclarece que, embora N não apresente os traços articulatórios que garantam a sua especificação, ele vem à superfície em detrimento de IN, através da assimilação dos traços dos segmentos vizinhos. Em virtude da assimilação de traços da vogal precedente ou da consoante seguinte em itens de N sem vogal temática, surgem, segundo a autora, formas variantes da nasal, como se vê, a seguir, nos exemplos retirados de Bisol (2013, p. 133).

Quadro 1: Formas variantes da vogal nasal

a) Nasal interna	b) Nasal externa
káNto > 'kěntʊ ~ 'kě: tʊ (canto)	ómeN > 'oměŋ ~ õměj (homem)
táNgo > 'těŋgu ~ 'tě:gu (tango)	setíN > se'tĩŋ ~ se'tĩj (cetim)
séNso > 'sěŋsu ~ sěŋsu ~ sě:sʊ (censo)	béN > 'běŋ ~ běj (bem)

Fonte: Adaptado de Bisol (2013, p. 133)

No quadro 1, acima, podemos notar que, além das possibilidades de variações já mencionadas, as nasais interna e externa podem ser eliminadas sem extinguir o espaço temporal. Também observamos que em (b) a nasal se manifesta como glide vocálico ou consonantal ao ser submetida ao processo de implementação de N.

Vejamos, a seguir, o processo de nasalização *in situ* nos itens lexicais “campo, homem e tom”, conforme apresentado por Bisol (2013, p. 134):

Figura 13: Processo de nasalização *in situ*

	(campo)	(homem)	(tom)
Léxico:	[kaNp] _{N, VT(o)}	[omeN] N.EX[-VT]	[toN]N.[-VT]
Nível 1			
AVT	[kaNpo]		—
SIL	[kaN.po.]	[o.meN.]	[toN.]
EX	—	[o.me<N>	—
AC	(* .)	(* .)	(*)
AEE	—	[ó.meN.]	—
Pós-léxico:			
EN	['kã N.po.] \	['o.meN.] \	['tõN.] \
IN	['kã m.po.] \	['o.mẽŋ.] / ['omẽj.] \ //	['tõŋ / tõw.] \ /
Apag. De N (opc.)	[kã:po]	n/a	n/a
Nucleação (opc.)	—	['o.mĩŋ.]	—
Outras regras			
...			
Saída	['kẽm. pu./ 'kẽ:pu.]	['õ.mẽj. / 'o.mẽŋ/ 'õ.mĩŋ.]	['tõŋ./ 'tõw]

Fonte: Bisol (2013, p.134)

No processo de nasalização *in situ*, a realização fonética, como se vê no terminal de saída dos vocábulos “campo”, “homem” e “tom” apresenta variações que se formam da seguinte maneira: em posição interna, a nasal manifesta-se com traços articulatorios da consoante seguinte ou da vogal precedente; em posição externa à palavra, N nasaliza a vogal e essa gera o glide num processo de assimilação mútua; outra variação ocorre com a assimilação de traços do segmento vizinho; e, ainda, conforme observamos em [õ.mĩŋ], a vogal subjacente pode desaparecer em decorrência da nucleação do glide. Mesmo não registrada na figura acima, há a possibilidade de uma quarta variante emergir por meio do apagamento de N, gerando a forma [ómi] comumente encontrada em variações populares e em

sílabas átonas, segundo Bisol (2013). Portanto, palavras de terminação acentuadas não são favoráveis ao apagamento da nasal.

As diferentes manifestações fonéticas geradas a partir da implementação da nasal podem influenciar na escrita e justificar os apagamentos, as trocas e inserções de segmentos evidenciados no processo de aquisição da escrita.

Uma questão também a ser considerada neste estudo envolve os verbos de terminações nasais que apresentam N morfêmico como em “falam e falem”, respectivamente, presente do indicativo e presente do subjuntivo. Nesses, assim como em nomes sem vogal temática, a nasalidade é formada por expansão de N e realizam-se foneticamente com variações, conforme Bisol (2013). Vejamos a seguir, a configuração pós-lexical das formas verbais “falam” e “falem” de acordo com a fonologia lexical.

Figura 14 – Expansão da nasalidade em verbos com N morfêmico

	Pres. Ind. (falam)	Pres. Subj. (falem)
Pós-léxico:		
EN(29)	[‘fa.lãN]	[‘fa.lẽN]]
Implementação de N:		
Opção 1	[‘fa.lãw]	[‘fa.lěj]
Opção 2	[‘fa.lũ’]	[‘fa.lĩŋ]
Opção 3	—	[‘fa.lẽŋ]

Fonte: adaptado de Bisol (2013, p. 137)

Na variação 1, a nasal cobre a vogal e há a expansão do traço articulatorio de nasalidade, gerando um glide nasal. Já na variação 2, observa-se o apagamento da vogal básica do ditongo em consequência do processo de nucleação que sofre o glide e a nasalidade vem à superfície como consoante. Finalmente, na variação 3, há a expansão da nasalidade para a vogal, e a nasal, ao assimilar o traço articulatorio da vogal, superficializa-se como consoante. Cabe ressaltar que a

variação 3 não se realiza nas formas do presente do indicativo, apenas nas do presente do subjuntivo.

Hipotetizamos nesta pesquisa que os apagamentos de N morfêmico em verbos seriam oriundos do desconhecimento da funcionalidade do ditongo variável em marcar a flexão. Acreditamos que o reconhecimento poderia preservar a nasal e até mesmo evitar variações dos tipo 2 e 3.

Bisol (2013) ainda faz considerações sobre os tempos futuro do presente e futuro do pretérito do indicativo, destacando que o ditongo nasal que surge nessas formas advém do mesmo processo evidenciado nas formas verbais “falam” e “falem” – assimilação mútua.

Figura 15 - Formação do ditongo por processo de assimilação mútua

	Futuro do presente	Futuro do pretérito
EM	[fa.la.raN]	[fa.la.ri.aN]
IN	[fa.la.rẽw]	[fa.la.'ri.ẽw]

Fonte: Bisol (2013, p.138)

A autora ressalta em relação a esses exemplos que a possibilidade de apagamento da vogal base do ditongo só acontece na forma do futuro do pretérito por ocorrer em sílaba átona. Considerando que os estudos da nasalização sempre evocam a tonicidade e o tipo de vogal como variáveis favorecedoras do apagamento ou da preservação da nasal, decidimos incluí-las em nossas análises.

Por fim, com a abordagem da fonologia da nasalização, dispomos dos fundamentos teóricos necessários à compreensão do fenômeno investigado – o apagamento da nasal em coda, no que concerne à estruturação interna dos segmentos nasais e à naturalidade dos processos fonológicos.

3 FONOLOGIA E ORTOGRAFIA

Neste capítulo, discorreremos sobre a natureza fonológica do sistema ortográfico, no entanto não é propósito deste estudo defender que exista uma relação bijetiva entre fonologia e ortografia, tampouco que todas as normas ortográficas tenham base fonológica. Dessa forma, abordamos as relações entre o sistema fonológico e ortográfico, apresentamos a estrutura silábica do português brasileiro, tendo em vista nosso estudo focalizar o segmento coda, e discutimos a relação entre fonologia, ortografia e ensino, na perspectiva de um ensino de ortografia reflexivo.

3.1 As Relações entre o Sistema Fonológico e o Ortográfico

A ortografia do português brasileiro é basicamente de natureza fonológica; isso não implica dizer que a ortografia mantenha uma relação bijetiva com o sistema fonológico da língua. Segundo Silva (1981), letra (grafema) e fone (fonema) podem manter entre si relações do tipo biunívocas, representação cruzada e representação desigual. As relações de natureza biunívoca são aquelas em que os fones só apresentam uma única representação; as de representação cruzada dizem respeito à possibilidade de representação múltipla, tanto dos fones quanto dos grafemas, e, finalmente, a representação desigual remete à desigualdade entre um número de segmentos ortográficos e fônicos.

É importante, antes de explorar cada tipo de relação, estabelecer a distinção entre letra e fone. Silva (1981, p. 25) define letra como “a menor unidade segmental ortográfica”. Em relação ao fone, a autora fala da dificuldade em estabelecer seus limites e, portanto, o conceitua a partir da percepção acústica como o “menor elemento segmental fônico”.

Estabelecida a distinção entre letra e fone, passemos às relações entre eles. As relações do tipo biunívocas são as mais simples, já que dizem respeito à correspondência de um para um, ou seja, cada letra corresponde a um fone ou vice-versa. No entanto, poucos são os casos desse tipo no português: p [p], b [b], t [t], d [d], f [f], v [v], a [a].

As relações de representação cruzada correspondem a situações em que uma letra representa diferentes fones e/ou fones apresentam múltiplas

representações. Segundo Silva (1981), o primeiro grupo traz dificuldades quanto à leitura, levando, muitas vezes, à desconsideração de diferentes operações fonológicas e de caráter dialetal. Em relação ao segundo grupo, a autora esclarece que as razões para a multiplicidade de símbolos gráficos são, em sua maioria, de natureza etimológica, sendo algumas para evitar ambiguidades e outras relacionadas à variação dialetal. A seguir, apresentamos dois quadros retirados de Lemle (1995) com as principais correspondências múltiplas, ou representações cruzadas, terminologia adotada por Silva (1981).

Quadro 2: Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição

Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z] [š] [ž]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	Sala Casa, duas árvores Resto, duas casas Rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal, diante de p e b	Mala, leme Campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	Nada, banana Ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	Bola, lua Calma, sal
e	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	Dedo, pedra Padre, morte
o	[o] ou [ɔ] [u]	Não-final Final de palavra	Bolo, cova Bolo, amigo

Fonte: Lemle (1995, p. 21)

Quadro 3: Um som representado por diferentes letras, segundo a posição

Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c	Diante de a, o, u	Casa, come, bicudo
	qu	Diante de e, i	Pequeno, esquina
[g]	g	Diante de a, o, u	Gato, gota, agudo
	gu	Diante de e, i	Paguei, guitarra
[i]	l	Posição acentuada	Pino
	E	Posição átona em final de palavra	Padre, morte
[u]	U	Posição acentuada	Lua
	O	Posição átona em final de palavra	Falo, amigo
[R] (r forte)	rr	Intervocálico	Carro
	r	Outras posições	Rua, carta, honra
[ãw]	ão	Posição acentuada	Portão, cantarão
	am	Posição átona	Cantaram
[ku]	qu	Diante de a, o	Aquário, quota
	qü	Diante de e, i	Cinquenta, equino
	cu	Outras	Frescura, piracuru
[gu]	gü	Diante de e, i	Aguenta, sagui
	gu	Outras	Água, agudo

Fonte: Lemle (1995, p. 22)

Os quadros 2 e 3 mostram relações múltiplas representativas de um som ou de uma letra em contexto específico, ou seja, a posição é quem determina o som (fonema) ou a letra (grafema) a serem usados. Na terminologia atual, tais correspondências são consideradas de regularidades contextuais, visto que apresentam regras para sua utilização, necessitando que seja inferido o princípio que rege tais regras. Mesmo havendo regras que normatizem o uso dessas grafias, acreditamos ser fonte de dificuldades para a criança em fase de aquisição de escrita devido à diversidade de representações.

Além dos casos de regularidades contextuais, há situações em que um som é representado por diferentes letras em uma mesma posição, sendo justificada

apenas por convenção ou origem etimológica, são as irregularidades ortográficas; e, por não existir uma regra, a escrita dependerá exclusivamente da memorização.

A seguir, apresentamos um quadro com as principais situações em que há concorrência entre letras na representação de um mesmo som.

Quadro 4: Letras representativas de fones idênticos em um mesmo contexto

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s, z, x	mesa, certeza, exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss, ç, sç	russo, ruço, cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss, c, sc	Posseiro, roceiro, asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s, ç	Balsa, alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s, c	persegue, percebe
[š]	Diante de vogal	ch, x	Chuva, racha, xuxu, taxa
	Diante de consoante	S x	Espera, testa Expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	Funis, mês, Taís Atriz, vez, Beatriz
[ž]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u	céu, chapéu
		i	mel, papel
Zero	Início de palavra	zero	ora, ovo
		h	hora, homem

Fonte: Lemle (1995, p. 24)

Percebemos, a partir dos dados apresentados, que em uma mesma posição há a possibilidade de diferentes grafemas, o que dificulta a escrita convencional. Considerando a dificuldade na internalização dessas irregularidades, os PCN de Língua Portuguesa (2001) destinam um maior tempo para consolidação dessas regras – o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º anos).

Em termos de representação desigual, em que os segmentos fônicos não correspondem a segmentos gráficos, Silva (1981, p. 64) apresenta quatro possibilidades:

1. O número de segmentos ortográficos é maior que os segmentos fonológicos: dígrafos - ch [ʃ], nh [ɲ] rr [r], ss[s], sc/sc/xc [s], gu [g], qu [k], lh[λ];
2. O número de segmentos ortográficos é menor que o de segmentos fonológicos: único caso é o x [ks/ kis];
3. Segmentos fônicos sem representação na escrita: fone [i] em palavras como abdicar [abidi'kah];
4. Segmentos ortográficos sem correspondência fonológica: l, r, h.

Em relação aos dígrafos, em português, o ensino trata-os como um segmento composto, ou seja, mais de uma letra representando um único som. No entanto, alguns segmentos (qu, gu, sc, xc) também podem se subdividir, em contextos específicos, desfazendo o dígrafo. Quanto aos grupos -qu e -gu, existem regras posicionais que colaboram para reduzir a complexidade do símbolo, mas não extingui-la (quadro 2), já que a nova ortografia aboliu o trema. Para os grupos -sc e -xc, aplicam-se regras fonológicas que definem quando constituem um segmento composto ou divisível. Vejamos a seguir essas regras com base em Silva (1981, p. 60 -62):

Regra 54
 sc \longrightarrow [s] $\left/ \begin{array}{l} \text{---} \\ \text{---} \end{array} \right.$ $\left\{ \begin{array}{l} e \\ i \end{array} \right\}$

Lê-se: O segmento (sc) à esquerda se realiza como fone[s] à direita, diante de -e. -i.

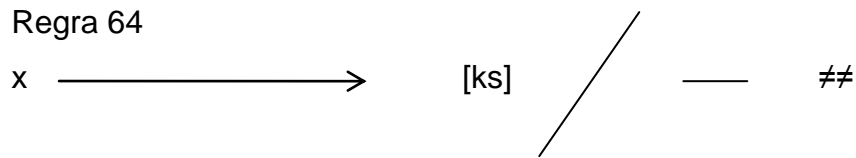
Ex. ascende / consciência

Regra 60
 xc \longrightarrow [s] $\left/ \begin{array}{l} \text{---} \\ \text{---} \end{array} \right.$ $\left\{ \begin{array}{l} i \\ e \end{array} \right\}$

Lê-se: O segmento (xc) à esquerda se realiza como fone [s] à direita diante de -i, -e.

Ex. excelente / excitar.

Quanto ao item 2, cujo segmento representativo é o -x, há uma complexidade em estabelecer o ambiente em que se realiza [ks] pela diversidade de fones [z], [s], [ks], [ʃ]. O único caso em que o x só apresenta o fone [ks] ocorre em final de palavra como verificamos através da regra fonológica encontrada em Silva (1981).



Lê-se: O segmento x à esquerda se realiza como [ks] à direita em final de palavras.

Ex. ônix, lux, tórax.

Os grupos 3 e 4 referentes a segmentos fônicos sem representação gráfica e a segmentos gráficos sem representação fônica apresentam maior complexidade em se tratando de escrita. No primeiro caso, evidencia-se o que chamamos de vogal epentética, ou seja, a inserção da vogal -i em grupos de encontro consonantal heterossilábicos, isto é, em que as consoantes se colocam em sílabas diferentes. Segundo Cagliari (2002 apud SILVEIRA, 2007, p.6), a epêntese realiza-se “entre sequências de oclusivas, de nasais e de fricativas com outras consoantes, como vemos em, *obter*, *submarino*, *abnegado*, *advogado*, *compacto*, *pigmeu*, *amnésia*, *afta*, dentre outras.” Vale destacar que a vogal epentética ocorre em termos acústicos, entretanto há registro de sua transposição para a escrita quando não se tem conhecimento dos itens lexicais. A justificativa para a inserção da vogal não se encontra apenas na influência da fala sobre a escrita, mas também na recusa em aceitar estruturas silábicas com coda preenchida diferente das consoantes (n, s, l, r).

No quarto grupo, em que segmentos gráficos não apresentam correspondência fonológica, temos as consoantes -l, -r, -h em contextos específicos como mostra Silva (1981, p. 52- 67): (i) o -l quando precedido de vogal -u em “azul” [a’zu]; (ii) o segmento -r em contexto de final de palavra “dar” [’da]; (iii) e o segmento -h em contexto de início ou final de palavra “humor” [u’mo] e “oh” [o].

No que tange à representação das nasais em posição de coda, vimos tratar-se de regularidades contextuais, isto é, de casos em que preexiste um princípio gerador, portanto não deveria ser fonte de dificuldades para as crianças. Entretanto pesquisas sobre escritas infantis revelam o contrário, como é atestado por Morais (2010, p. 38): “a escrita de vogais nasais e dos ditongos nasais constitui uma grande fonte de dificuldade para os aprendizes.” O autor argumenta que a dificuldade advém da multiplicidade de formas representativas da nasal e que inferir as regras de uso dessas formas exige observação de aspectos relacionados à posição dos grafemas e à tonicidade.

A seguir, apresentaremos a estruturação silábica do português Brasileiro identificando seus constituintes, aprofundando aspectos sobre a aquisição da nasal em posição de coda e discorrendo sobre os padrões silábicos do português.

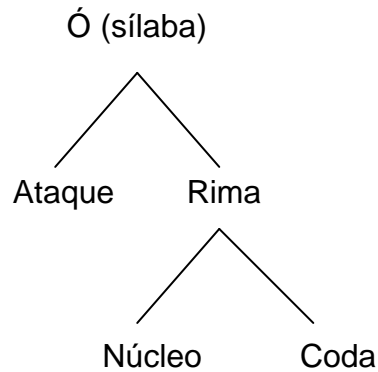
3.2 Estrutura Silábica do Português Brasileiro

Para análise do apagamento da nasal em posição de coda, cabe uma reflexão e um aprofundamento sobre o componente silábico do português, os segmentos que formam a sílaba e os processos fonológicos que afetam esses segmentos.

Sempre se concebeu as palavras da língua estruturadas em segmentos organizados em unidades silábicas, no entanto, apenas a partir dos anos 1970, a sílaba passou a ser vista sob o aspecto fonológico. Segundo Collischonn (2005), as pesquisas desenvolvidas em torno da sílaba foram impulsionadas pelos trabalhos de Hooper (1976) e Kahn (1976). Esse último é responsável por uma das teorias vigentes que concebe a sílaba como dotada de estrutura interna cujos segmentos se relacionam de forma igual, num mesmo plano estrutural, e prevê a aplicação dos processos fonológicos sobre a sílaba como um todo. Numa outra linha de pesquisa, estão os trabalhos de Selkirk (1982), que defendem ser a sílaba dotada de uma estrutura interna dividida em dois segmentos: o primeiro denominado de ataque e o segundo, de rima, sendo essa ramificada em núcleo e coda. As duas teorias concordam com a hierarquia fonológica da sílaba, entretanto, há discordância quanto a sua estrutura interna e a atuação dos processos fonológicos. A análise do corpus desta pesquisa tomará por base a teoria de Selkirk sobre a sílaba por julgarmos ser esse modelo capaz de dar respostas aos processos fonológicos envolvidos pela nasal em posição final de sílaba.

3.2.1 A sílaba do ponto de vista fonológico

De acordo com Selkirk (1982), a sílaba é uma unidade fonológica em que os segmentos encontram-se hierarquicamente organizados. Seus constituintes imediatos são denominados onset (ataque) e rima, sendo a rima subdividida em núcleo e coda, conforme diagrama formalizado na figura 16.

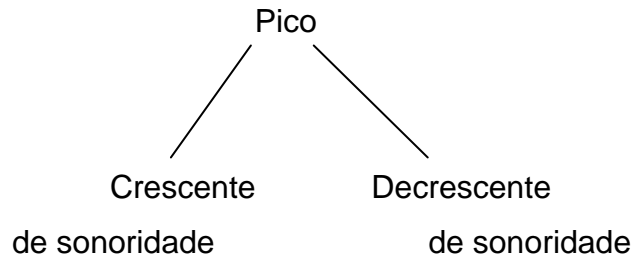
Figura 16: Estrutura interna da sílaba

Fonte: Collischonn (2005, p. 102)

O modelo hierárquico defendido por Selkirk (1982 apud MEDONÇA, 2003) encontra base nos seguintes argumentos: o primeiro diz respeito à restrição fonotática, ou seja, à forma como os segmentos estão organizados. Nesse sentido, para que dois ou mais elementos pertençam à mesma estrutura hierárquica, faz-se necessário que haja aceitação da presença desses elementos. Como exemplo de restrição fonotática, temos o segmento formado pelas consoantes **sl**, em posição de onset, não aceito no português, no entanto, perfeitamente aceitável no inglês (sleep), conforme afirma Medonça (2003). O segundo argumento relaciona-se com a natureza segmental das regras fonológicas, na perspectiva de serem aplicadas tanto na sílaba por inteiro, como também em segmentos. E o último defende que a sílaba pode funcionar como domínio de processos prosódicos.

Em relação aos constituintes da sílaba, o onset (ataque) pode ser preenchido por até duas consoantes e a rima, por vogais e consoantes, sendo que o núcleo, ramificação da rima, obrigatoriamente será ocupado por uma vogal; já a coda, segundo segmento da rima, poderá ter sua posição preenchida pelas consoantes L, R, S, N.

O preenchimento de cada constituinte é definido por uma escala de sonoridade que obedece a hierarquia apresentada na figura 17.

Figura 17: Hierarquia sonora

Fonte: Medonça (2003, p.28)

O pico refere-se ao nível de maior sonoridade, sendo em Língua Portuguesa preenchido pelas vogais. Desse modo, o elemento mais sonoro ocupará o núcleo da sílaba e os menos sonoros ocuparão as periferias (onset e coda). O onset, por encontrar-se na posição inicial, será preenchido por consoantes mais baixas em relação à escala de sonoridade, diferentemente da coda que, por assumir uma posição de travamento, é ocupada por consoantes mais sonoras.

Tabela 1: Escala de sonoridade

	[soante]	[aproximante]	[vocoide]	Escala de sonoridade
Obstruinte	-	-	-	0
Nasal	+	-	-	1
Líquida	+	+	-	2
Vogal	+	+	+	3

Fonte: Matzenauer (2005, p. 53)

Pela escala de sonoridade, todas as consoantes podem assumir a posição de onset (ataque) quando esse for simples, contudo, se complexo, haverá restrições em sua formação. De acordo com Collischonn (2005), o onset complexo é formado por uma obstruinte seguida de uma líquida. Entretanto, a autora atesta que essa regra não é geral como pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5: Grupos de ataque

	Obstruintes + //	Obstruintes +/r/	Exemplos
Labiais	pl,bl,fl,(vl)	pr, br, fr, vr	planta, blusa flor, prato, braço, fruta
Alveolares	tl, *dl, *sl, *zl	tr, dr, *sr, *zr	Atlas, trabalho, drama
Palatais	*ʃl, *ʒl	*ʃr, *ʒr	
Velares	Kl, gl	Kr, gr	Claro, glorioso, cravo, graça

Fonte: Adaptado de Collischonn (2005, p. 110)

As informações contidas no quadro 5 apresentam os grupos de obstruinte + líquida possíveis e não possíveis (asteriscados) de serem realizados em onset. Evidenciamos que os grupos **vl** e **vr** embora possíveis de realização nessa posição, apresentam algumas restrições: o primeiro grupo (vl), ocorre apenas em alguns nomes tomados de empréstimo e o segundo (vr) limita-se à posição interna à palavra, não se admitindo o uso em posição inicial.

Selkirk (1984 apud MEDONÇA, 2003) afirma existir filtros nas línguas capazes de selecionar elementos e sequências admitidas numa sílaba. No caso do onset da sílaba em português, Collischonn (2005) também destaca esse mecanismo e propõe um filtro capaz de excluir grupos formados de fricativas coronais e líquidas como *dl, *sl, *zl, *sr, *Zr, *ʃl, *ʒl, *ʃr, *ʒr. Segue a proposta:

Figura 18: Filtro de restrição de onset complexo

$$\left. \begin{array}{cc} + \text{cont} & + \text{cont} \\ + \text{cor} & + \text{cor} \end{array} \right\}^8 \text{ ataque}$$

Fonte: Collischonn (2005, p. 110)

Quanto à formação da posição de coda do português, há um número reduzido de consoantes possíveis de ocupá-la. A partir da escala de sonoridade apresentada na tabela 1, a coda só pode ser preenchida por elementos de

⁸ Lê-se: É proibida uma sequência de duas consoantes [+cont. +cor] no ataque silábico.

sonoridade decrescente. Mezzomo (2004) destaca as soantes //, /r/, /n/, o /s/ ou uma sequência das duas (soante+ /s/) como sons que funcionam em margem decrescente, sendo as primeiras formadoras de coda simples (livre) e a segunda, de coda complexa.

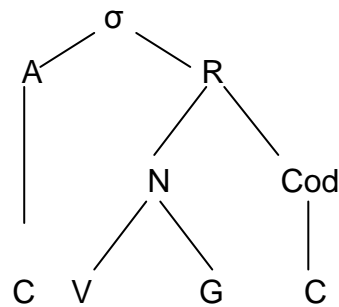
É importante destacar que não há unanimidade quanto aos segmentos que ocorrem em posição decrescente da sílaba, em termos fonológicos. Em relação à nasal, há polêmicas quanto ser um atributo da vogal, portanto, pertencente ao núcleo ou ser um travador consonantal, assumindo a posição de coda. Dentre os que defendem a nasal em posição de núcleo, citamos Mateus e Andrade (2002). A segunda hipótese é defendida por Câmara Jr. (1999), que a interpreta como um arquifonema, tendo em vista a presença das consoantes não incidir em contraste fonêmico como acontece em posição de onset. O autor explica que a nasal em margem decrescente sofre assimilação de traços da consoante seguinte, realizando-se como [m] diante de consoante labial, como [n] diante de consoantes anteriores e como um alofone [ŋ] posterior diante de consoante posterior.

Outro segmento que merece destaque é o dos glides ou semivogais, devido à indefinição quanto seu status vocálico ou consonantal. Câmara Jr. (1999), pioneiro em estudos da estrutura da língua portuguesa, inicialmente, classifica-os como fonemas consonantais, no entanto, os reinterpreta, mais tarde, como vogais fonológicas. O argumento posto pelo autor é de que, sendo os glides consonantais, esses assumiriam a função de travadores, o que ocasionaria exemplos como [aurora] semelhantes a [Israel], ou seja, a realização do [r] seria forte e não brando.

Para Mateus e Andrade (2002, apud FERREIRA, 2014, p. 29), os glides formadores dos ditongos decrescentes são de natureza vocálica, devendo assim assumir a posição de núcleo:

um ditongo decrescente pode ocorrer em posição tónica, pré-tónica ou pós-tónica. Na maior parte destes ditongos, a glide é fonologicamente uma vogal subespecificada e os dois constituintes do ditongo fazem parte do núcleo, facto que se comprova por as duas vogais serem afetadas por processos como a nasalidade.

Figura 19: Estrutura de sílaba com ditongo decrescente

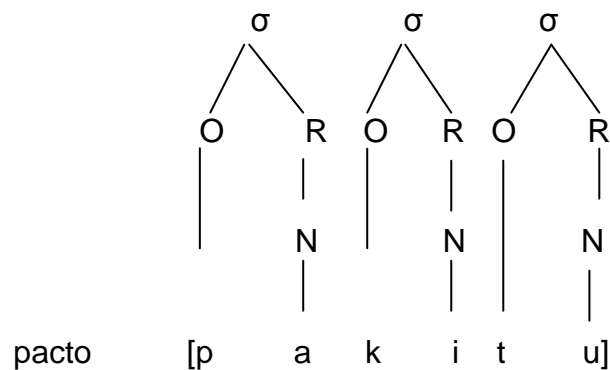


Fonte: Mateus e Andrade (2002, apud FERREIRA, 2014, p. 29)

A figura 19 formaliza a posição de Mateus e Andrade (2002) de que a vogal e a semivogal do ditongo decrescente acomodam-se no núcleo.

Concernente a grupos possíveis de se realizarem em coda, Collischonn (2005) faz referência às consoantes plosivas [t], [p], [d], [f], [g], [k] como em “ritmo”, “apto”, “advogado”, “afta”, ‘magna”, “cacto”. Vale ressaltar, no entanto, que essa ocorrência só é registrada em vocábulos tomados de empréstimos. É comum, entre os falantes do português, haver uma restrição quanto a essa realização, por não se aplicar à regra de boa formação da sílaba do português, que não está relacionada apenas à escala de sonoridade, mas também ao princípio de licenciamento prosódico. Segundo esse princípio, os segmentos precisam ser associados a um nó silábico, sob risco de sofrerem ajustes como a epêntese e o apagamento. No caso da epêntese há uma tendência à inserção de uma vogal na tentativa de reajustar a sílaba.

Figura 20: Representação do mecanismo de epêntese



Fonte: Mezzomo (2004, p.132)

No diagrama, figura 20, observamos que, com a introdução da vogal epentética, a plosiva [k] se desliga da posição de coda e se liga à sílaba seguinte na posição de onset.

3.2.2 A aquisição da nasal em coda

A aquisição fonológica de coda, segundo Mezzomo (2004, p. 132), “é uma das últimas estruturas a serem adquiridas”. Inicialmente as crianças adquirem estruturas silábicas do tipo CV e V e só depois passam a representar a coda. A autora também observa em seus estudos que, dentre os segmentos possíveis de ocupar essa posição, a nasal é um dos primeiros a ser adquirido, surgindo por volta dos 1:4, tanto em posição medial quanto em posição final. No entanto, a aquisição dessa última se dá aos 1:7, anterior à primeira, que ocorre entre 2:2 e 2:4.

Vale dizer que esse processo de aquisição da nasal em coda se dá gradualmente, não implicando linearidade. Conforme Mezzomo (2004), embora a produção correta aumente com a idade, regressões são percebidas durante esse processo.

Um dado relevante sobre a aquisição da nasal, e vale ressaltar que estamos tratando de aquisição oral, diz respeito ao fato de que as crianças não fazem uso de substituições ao produzirem a nasal, se não a usam corretamente, omitem-na. Alguns casos de ditongação sem nasalização, nasalização da vogal precedente sem o elemento consonântico nasal, alongamento da vogal precedente e assimilação podem ser percebidos, mas em números baixos, como apresentado, a seguir, na tabela 2:

Tabela 2: Realização correta da nasal em coda e estratégias de reparo

Posição	Recurso	Porcentagem	Exemplos
/n/ final	Produção corretada nasal	87,18%	‘trem’ → [‘trẽ]
	Omissão	10,26%	‘bem’ → [‘be]
	Ditongação sem nasalização	2,56	‘bom’ → [bow]
/n/ medial	Produção correta da nasal	69,61%	‘canta’ → [kãnta]
	Omissão	22,67%	‘pente’ → [‘petʃ]
	Nasalização da vogal sem consoante	4,30%	‘anda’ → [‘ãda]
	Assimilação	2,04%	‘comprou’ → [ko‘mo]
	Ditongação com [w]	0,70%	‘trabalhando’ → [ba‘jẽwblu]
	Ditongação com [j]	0,45%	‘presente’ → [pe‘zejtʃ]
	Alongamento da vogal	0,23%	‘rinocerante’ → [‘o:tĩ]

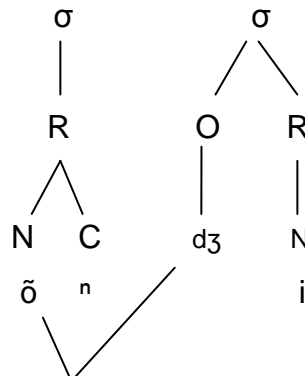
Fonte: Mezommo (2004, p. 134)

Em relação à omissão, os dados mostram uma prevalência em coda medial (22,67%), mais que em final (10,26%). Também podemos observar outro tipo de omissão quando a criança nasaliza a vogal sem produzir a coda (ex. ‘anda’ [‘ãda]). Mezommo (2004, p.135) explica que a realização desse tipo de produção ocorre “em quase todas as idades, com exceção das faixas etárias iniciais (1:4, 1:5 e 1:7)”. No que se refere à produção correta, observamos, tanto em posição medial quanto em final, um percentual elevado confirmando a aquisição da nasal em períodos iniciais.

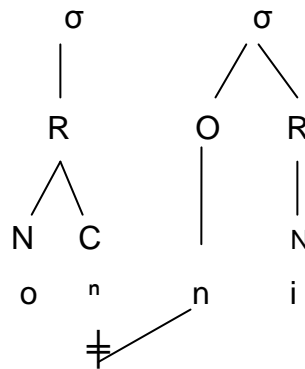
Um dado apresentado na tabela que merece comentário refere-se à assimilação nasal da coda para o *onset* da sílaba seguinte, como em [ko‘mo] para ‘comprou’. É possível perceber uma espécie de reordenamento de posição do segmento da coda passando para outra posição silábica (*onset*). Esse processo interfere na estrutura silábica transformando uma sílaba complexa (CVC) em simples (CV) mesmo não havendo a omissão da nasal. A figura 21 representa esse processo fonológico.

Figura 21: Assimilação nasal da coda para o onset da sílaba seguinte

Produção correta: onde [ˈõndʒi]



Produção com assimilação: [ˈoni]



Fonte: Mezzomo (2004, p. 135)

Vale comentar, também, um processo evidenciado nos dados da tabela 2, o alongamento compensatório, por exemplo [ˈo:tʃi] para “rinoceronte”, que consiste em alongar a vogal precedente como forma de preservação da unidade temporal da sílaba travada, ou seja, o aumento da duração da vogal preenche o tempo da coda, deixado em aberto devido a não realização da nasal. A partir dessa estratégia de reparo, a criança denuncia ter a percepção da existência de uma estrutura silábica complexa, no entanto, mostra ser incapaz de produzi-la.

Em termos de aquisição da nasal em coda, Mezzomo (2004) apresenta os ambientes fonológicos que favorecem o surgimento da nasal. Segundo a autora, os fatores concorrentes para a produção correta da nasal tanto medial quanto final envolve a sílaba tônica, isto é, há uma tendência na preservação da nasal em coda quando estiver em sílaba tônica. Em posição final, outros fatores favorecem a realização da nasal: a vogal precedente /u/ e palavras dissílabas. Em medial, observam-se fatores como a vogal precedente /a/ (‘canta’, ‘banco’), consoantes

seguintes com ponto de articulação labial ('tampinha') e as palavras dissílabas ('pintar').

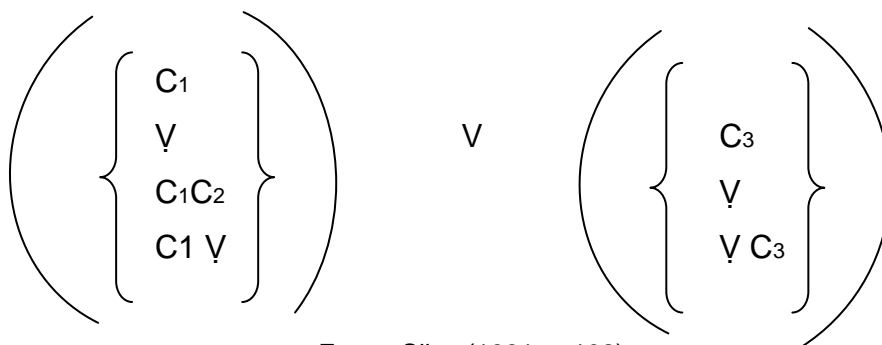
Com base no exposto e nos dados coletados para esta pesquisa, consideramos ser possível estabelecer relações entre a aquisição oral da coda nasal e sua aquisição escrita, embora pertençam a sistemas diferentes. Quanto aos pontos coincidentes, podemos destacar a aquisição gradual do segmento de coda, regressões, prevalência da omissão em coda medial sobre a final, dentre outras.

3.2.3 Os padrões silábicos do português

O padrão silábico determina o número máximo e o mínimo de segmentos em uma dada língua. Segundo Collischonn (2005), não há um consenso entre os autores sobre o máximo de segmentos que constitui a sílaba em português. Essa discordância relaciona-se com a dificuldade em fazer corresponder o padrão fonológico e o ortográfico.

Silva (1981), em sua abordagem sobre o padrão silábico do português, discute tanto o padrão fonológico quanto o ortográfico. Inicialmente apresenta uma fórmula capaz de gerar os diferentes padrões silábicos.

Figura 22: Fórmula (M₁)V(M₂)



Fonte: Silva (1981, p.102)

A fórmula apresenta a Vogal (V) como obrigatória e ocupando a posição de núcleo da sílaba, os parênteses indicam que os segmentos são facultativos na posição de margem, as chaves indicam as diferentes possibilidades de preencher um mesmo constituinte e os símbolos C e V representam respectivamente consoante e glide.

A partir da fórmula, figura 22, Silva (1981) distribui os padrões silábicos em quatro grupos, conforme o quadro 5:

Quadro 5: Padrões silábicos do português

Grupos	Padrão silábico	Exemplos
Elemento obrigatório	V	a, o, é, pia
Margem e Núcleo	C ₁ V VV C ₁ C ₂ V C ₁ VV	Pé, pó. dó. Lá loiô, laiá, Cravo, prato Régua, água, quase
Núcleo e margem	V C ₃ V V̄ V V̄ C ₃	Ar, ordem, ir Ai, oi, eu Ais
Margem, núcleo e margem	C ₁ VC ₃ C ₁ V V̄ C ₁ V V̄ C ₃ C ₁ C ₂ VC ₃ C ₁ C ₂ VV̄ C ₁ C ₂ V V̄ C ₃ C ₁ V V̄ C ₃ C ₁ V V̄ V̄ C ₁ V V̄ V̄ C ₃ V V̄ C ₃	Carta, parto, por Pai, réu <u>Pais</u> , <u>sais</u> , <u>tais</u> <u>Compras</u> , <u>obras</u> <u>Comprai</u> , <u>distrai</u> Constróis, destróis Quarto, guardo Uruguai Iguais Ioôs, iaiás

Fonte: Adaptado de Silva (1981, p. 102-103)

Silva (1981) faz algumas observações em relação ao padrão silábico quanto à simplicidade, grau de dificuldade e produtividade do padrão. Segundo a autora, há sílabas simples e complexas em diferentes graus, assim como padrões mais produtivos e menos produtivos. Em relação à produtividade, a autora destaca o padrão CV, tendo em vista a posição C₁ ser ocupada por todos os fones.

Quanto à posição de coda, é importante destacar que a autora não fez referência aos padrões formados por duas consoantes como C₁VC₃C₄ (monstro) e C₁C₂VC₃C₄ (transporte). Tal omissão pode ser justificada a partir do exposto por Bisol (1999 apud MIRANDA E MATZENAUER, 2010, p. 370) em relação à segunda consoante da coda. Para a autora, “o /S/ que ocupa essa posição liga-se à rima pela Regra de Adjunção de /S/ (RAS), a qual existe em função de um número muito reduzido de palavras da língua”. Em outras palavras, o /S/ será ligado ao nível da própria sílaba por considerar bem formada a rima.

Silva (1981) traz algumas considerações pertinentes sobre divergências entre o padrão silábico fonológico (PF) e o ortográfico (PO) como se nota no quadro 7.

Quadro 7: Incongruência entre o padrão silábico fonológico e o ortográfico

GRUPOS	RELAÇÕES	EXEMPLOS
1	PO > PF (CCV e CV)	Chave, carro, nascer
2	PO < PF (x - [ks]~[kis]) PO < PF (ditongo – monotongo)	Fixo, oxítono, Peixe [pe'xe], Comprou [koNpro]
3	PO ≠ PF (CVC/ CVV)	Papel, bem
4	PO<PF (nº de sílabas)	Optar [opitar]

Fonte: Elaborado a partir de Silva (1981, p. 105)

É interessante observarmos que Silva (1981) faz referência a grupos de palavras que trazem maior dificuldade para as crianças em apropriação da escrita, por se tratar, na maioria dos casos, de correspondências irregulares. No grupo 1 temos o que chamamos de dígrafos, ou seja, segmentos cujo padrão ortográfico é maior que o fonológico; no 2, palavras em que o padrão ortográfico é menor que o fonológico; no grupo 3, foram incluídas palavras em que a consoante da coda realiza-se como glide e, por final, o grupo 4 constituída por palavras que sofrem epêntese.

3.3 Relação Fonologia, Ortografia e Ensino: um diálogo necessário

Estabelecidas as relações entre o sistema fonológico e o ortográfico, cabe discutirmos o papel do ensino nesse contexto de forma a propiciar o aprendizado das complexas relações entre sons e letras. O primeiro ponto a ser considerado é que a relação som/grafia envolve correspondências regulares do tipo diretas e contextuais e correspondências irregulares. Lemle (1995) chama a atenção para o fato de haver uma gradação quanto ao nível de dificuldade entre esses três tipos de relação que precisa ser considerada ao se planejar o ensino/aprendizagem.

Morais (2004) também pontua algumas questões que devem ser consideradas no tratamento do ensino de ortografia: (i) o ensino sistemático da ortografia só deve ser iniciado após a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); (ii) o nível de dificuldades das regras ortográficas deve ser considerado, priorizando, inicialmente, as mais simples até chegar às mais complexas; (iii) o ensino de ortografia deve ser baseado na reflexão.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) encontram-se em concordância com as ideias de Lemle (1995) e Moraes (2004) como evidenciado, a seguir, no quadro 8 retirado dos Direitos de Aprendizagem definidos pelo PNAIC (2012) para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) relacionados ao domínio ortográfico.

Quadro 8: Análise Linguística: domínio ortográfico

Análise linguística	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Grafar corretamente palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P,B, T,D,F,V)	I/A	A	C
Grafar corretamente palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU;G/GU;R,RR;AS/SO/SU em início de palavra; JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C

Fonte: PACTO (2012, p. 25)

Conforme visto, as relações ortográficas foram distribuídas de acordo com o nível de complexidade, estabelecendo para o 1º ciclo de alfabetização as relações mais simples: as correspondências diretas e contextuais. No 1º ano, as relações do tipo diretas devem ser introduzidas (I) e aprofundadas (A); no 2º ano, o aprofundamento é continuado e, no 3º ano, espera-se que as relações diretas sejam consolidadas. As regularidades contextuais, por sua vez, devem ser introduzidas no

2º ano e aprofundadas e consolidadas no 3º ano. Já as regularidades morfológico-gramaticais e irregularidades, devido à complexidade, são tratadas nos seis anos finais do ensino fundamental.

Observamos, por meio do quadro 8, que as regularidades contextuais estão previstas para ser introduzidas apenas no segundo ano e aprofundadas no 3º ano, corroborado por Moraes (2012) ao reforçar que o ensino da ortografia só deve ser iniciado quando os alunos tiverem consolidado as correspondências grafema-fonema.

Deprendemos do exposto que a nasal em coda silábica, por se caracterizar como um caso de regularidade contextual, deve ser adquirida na etapa final do ciclo de alfabetização, ou seja, no 3º ano do ensino fundamental, ano do qual fazem parte os sujeitos investigados neste estudo.

Moraes (2010, p. 40) destaca que as regularidades contextuais exigem do aluno “modos distintos de raciocinar sobre as palavras” devendo, portanto, serem considerados na definição de estratégias metodológicas. O autor responsabiliza o ensino pela não internalização dessas regras, entendendo ser papel da escola assegurar a compreensão do princípio gerativo que as subjaz.

Quanto à metodologia usada para o ensino de ortografia, vale mencionar que é bastante comum encontrarmos professores fazendo uso de atividades mecânicas de identificação, correção de palavra errada, cópias e ditados. As propostas mais recentes pautadas no ensino construtivista defendem um trabalho baseado na reflexão e não em atividades de memorização. Os PCN de Língua Portuguesa de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (2001, p. 85) ratificam o exposto:

[...] é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafofonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente da modalidade escrita.

Ainda no tocante ao trabalho com a ortografia, os PCN de Língua Portuguesa para o ensino de primeira a quarta séries ou segundo ao quinto anos na nova nomenclatura (1997, p. 87) explicam que, embora “as restrições da norma estejam definidas basicamente no nível da palavra”, é possível organizar o ensino da

ortografia a partir de textos ou de atividades com palavras não vinculadas a textos específicos. Destaca também a necessidade de propor um trabalho contextualizado da norma ortográfica que faça sentido o aluno escrever corretamente, ou seja, os alunos devem ser convidados a escrever em situações comunicativas reais para interlocutores reais.

Além das atividades de produção textual, os jogos são excelentes estratégias para desenvolver as relações som/grafia nos anos iniciais, pois propiciam uma aprendizagem reflexiva, como também prazerosa pelo seu caráter lúdico conforme atesta Moraes (2012). No ciclo de alfabetização, são recomendados pelo PNAIC (2012), além da exploração de jogos, tais como bingo de sons, caça-rimas, trinca-mágica, disponibilizados pelo MEC, o uso de textos que o aluno saiba de memória como cantigas, poemas, parlendas, trava- língua.

Um ponto que merece destaque relaciona-se com a sistematização das atividades de apropriação do sistema ortográfico. Moraes (2014) esclarece ser necessário diagnosticar quais dificuldades precisam ser priorizadas e organizar o trabalho destinando em média 30 minutos a cada dia, durante cinco ou seis dias, para cada regra. O autor ainda faz uma ressalva no sentido de que, mesmo sendo trabalhadas as dificuldades ortográficas em atividades para esse fim, não devemos querer esgotá-las, pois essas deverão ser consolidadas ao longo do ensino fundamental. Encontramos posicionamento coerente com o de Moraes nos PCN de Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos (2001, p. 85) ao afirmarem que

o aprendizado de novas palavras, inclusive de sua forma gráfica, não se esgota nunca. Assim, mais do que investir em ações intensivas e pontuais, é preferível optar por um trabalho regular e frequente, articulado à seleção lexical imposta pelo universo temático dos textos selecionados.

Neste capítulo, objetivamos, de uma forma mais pedagógica e menos teórica, discutir aspectos sobre as relações entre o sistema fonológico e o ortográfico que permitissem olhar os erros cometidos pelas crianças não como problemas, mas como uma maneira privilegiada do professor entender como pensam as crianças e proceder à execução de um trabalho pedagógico coerente e eficaz.

No próximo capítulo, buscamos estreitar o olhar para a análise dos erros ortográficos, prioritariamente os de nasal em coda, a partir de estudos sobre a escrita infantil como os de Zorzi (1998), Mezzomo (2004), dentre outros.

4 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Após termos discutido sobre as relações entre o sistema fonológico e o ortográfico, abordamos, neste capítulo, aspectos da aquisição da escrita alfabética na perspectiva de um sistema notacional. Inicialmente, discorreremos sobre estudos relativos ao erro ortográfico e a contribuição desses para o entendimento das conexões estabelecidas entre os aspectos da fonologia do português e a escrita inicial, pontuamos alguns pressupostos da escrita alfabética e aprofundamos questões sobre a consciência fonológica como possibilidades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na sequência, procedemos à exposição de como as crianças representam a nasalização distintiva e, por fim, apresentamos pesquisas empreendidas sobre o tema estudado.

4.1 Fonologia e a Escrita Inicial

Pesquisas têm mostrado que erros em escrita inicial de crianças estão relacionados a questões fonológicas, mais do que ortográficas. Dentre esses erros, podemos citar os referentes à grafia de sílabas complexas, à troca de vogais -e por -i e -o por -u (alçamento), ao apagamento de consoantes em final de sílabas medial e final, esse último envolvendo a nasal em coda. Segundo Zorzi (1998), os erros cometidos pelos aprendentes justificam-se pelo fato de as crianças estabelecerem uma relação entre a escrita e os conhecimentos linguísticos advindos de experiências ou vivências com a linguagem oral.

Quanto aos conhecimentos linguísticos já trazidos pela criança, Miranda e Matzenauer (2010, p.365-366) afirmam que uma criança, ao chegar à escola,

[...] além de ter o domínio da língua nas suas dimensões estruturais e pragmático-discursivas, traz consigo as condições necessárias, não apenas linguísticas, mas também cognitivas, para interagir com a escrita, um objeto de conhecimento sobre o qual ela já tem algumas hipóteses construídas.

As relações entre os dados de escrita inicial e o conhecimento linguístico tornaram-se foco de interesse de muitas investigações, sendo uma das linhas de investigação mais destacadas a referente aos erros ortográficos. Nessa linha de pesquisa, vale referendar os estudos de Cagliari (1989), Carraher (1990) e Zorzi (1998) pela contribuição dada quanto ao estabelecimento de conexões entre a aquisição da escrita alfabética e os aspectos da fonologia do português.

Os estudos desenvolvidos pelos autores concebem o “erro” como reveladores da natureza do sistema de escrita e das convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades. Para esses autores, os erros não são aleatórios, mas inerentes ao processo de aquisição da língua escrita e, portanto, entender a motivação de tais erros é fator preponderante para uma atuação pedagógica eficaz por parte do professor.

Na busca de classificar as alterações ortográficas evidenciadas na produção escrita de crianças, Cagliari (1989), Carraher (1990) e Zorzi (1998) estabeleceram critérios, sendo alguns coincidentes. Os erros decorrentes do apagamento da nasal foram englobados por Cagliari (1989) na categoria “Modificação da estrutura segmental das palavras” que abrangem trocas, supressão, acréscimo e inversão de letras; por Carraher (1990), em “erros por ausência de nasalização” e, por Zorzi (1998), na categoria “omissão de letras”. Para subsidiar nossa análise de dados quanto ao apagamento da nasal, elegemos a pesquisa de Zorzi. Assim, faremos uma apresentação de dados e análises feitas pelo autor concernentes à categoria que engloba a desnasalização.

O modelo de classificação de Zorzi (1998) baseia-se na perspectiva construtivista segunda a qual a escrita é um processo envolvido por etapas de apropriação. Para o autor, o erro constitui um “obstáculo-conflito” passível de superação e não um indicativo de problemas de aprendizagem por parte da criança. Zorzi (1998, p. 21) ainda reforça que “o erro pode ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem”.

A noção de erro concebida, nesta dissertação, filia-se a de Zorzi (1998) por entendermos ser o ciclo de alfabetização uma fase de descobertas, formulações e reformulações e consolidação de conhecimentos por parte da criança e por que não dizer do professor, visto que através dos “obstáculos-conflitos” somos instigados a pesquisar e intervir nesse processo como mediadores.

Quanto à categoria de “omissão de letras”, o autor assevera que escrever uma palavra empregando todos os grafemas representativos dos fonemas é algo complexo para crianças em anos iniciais de escolarização. Conforme dados obtidos em sua pesquisa, os erros de supressão de letras ficaram em terceiro lugar superados apenas por aqueles concernentes a representações múltiplas (47,5%) e alterações decorrentes da oralidade (16,8%). Dentre os tipos de supressão com

maior frequência, aparece o apagamento do m e n em posição final de sílaba como podemos ver na tabela 3.

Tabela 3 – Contexto de ocorrência de omissões

Situação de ocorrência	Total %
Omissão de m ou n em final de sílaba	28,0
Omissão de vogal em encontro vocálico	11,2
Omissão de sílaba completa	10,9
Omissão de s em final de sílaba	7,8
Omissão de consoante em sílaba CV	6,2
Omissão de r em grupo consonantal	6,2
Omissão de l em final de sílaba	5,9
Omissão de r em final de sílaba	5,6
Omissão de consoantes em dígrafos	4,0
...	

Fonte: Adaptado de Zorzi (1998, p. 56)

Os dados apresentados mostram que, dentre as codas, a nasal é a que apresenta maior ocorrência de erros (28%). A partir dos resultados obtidos, algumas questões foram pontuadas pelo autor: As crianças não sabem como representar a nasalidade? A estrutura silábica é complexa para as crianças investigadas? Ou os dois são determinantes da omissão?

Zorzi (1998, p.58), evidenciando que os dados de omissões ocorrem em determinadas construções ou contextos silábicos, enumerou três possibilidades de justificativas: (i) as crianças ainda não desenvolveram a consciência fonêmica; (ii) as crianças desenvolveram a consciência fonêmica, mas desconhecem como determinados sons são grafados; (iii) as crianças não desenvolveram o procedimento de controle de escrita ou de autocorreção.

O autor ainda aponta os métodos de ensino utilizados pelas escolas como possíveis justificativas para os erros encontrados. Como parte das omissões está relacionada à estrutura silábica que foge ao padrão CV(consoante + vogal), Zorzi (1998) acredita que as metodologias aplicadas, possivelmente voltadas para aprendizagem das sílabas simples na perspectiva de ensino cumulativo, estejam contribuindo para a dificuldade de escrita evidenciada nos dados coletados.

Em termos de superação dos erros e consequente aprendizagem da ortografia, o autor destaca a importância de um trabalho reflexivo sobre a escrita em que o aluno tome consciência das regularidades e irregularidades do sistema. Nessa perspectiva, a escrita deve ser tomada não como um código, mas como um sistema notacional cujas letras notam (representam) a pauta sonora.

Essas considerações, bem como os resultados relatados, são especialmente importantes para este trabalho, de forma que retomaremos as reflexões de Moraes (2012) de modo detalhado quando da análise dos dados desta pesquisa.

4.1.1 A escrita alfabética como sistema notacional

A partir da década de 1980, Emília Ferreiro e Ana Teberosky difundiram uma teoria chamada de Psicogênese da língua escrita que impulsionou mudanças na forma de alfabetizar as crianças. O foco da alfabetização que, durante muito tempo, esteve voltado para os métodos de alfabetizar, com essa teoria, passou a ser o processo de aprendizagem da criança, o que ocasionou mudanças na forma de conceber o erro. Nessa nova perspectiva, o erro é visto como hipóteses de aprendizagem e, por consequência, a escrita, antes entendida como um conjunto de códigos a ser memorizados, passa a ser concebida como um sistema notacional.

Morais (2012) explica que os aprendizes precisam apropriar-se de aspectos conceituais e convencionais do sistema alfabético. Os primeiros estão relacionados à natureza do sistema de notação alfabética e os segundos, com as convenções sociais.

O autor também faz uma ressalva de que o aluno não desenvolve tais conhecimentos sozinho, necessitando do apoio do professor, que precisa estar fundamentado sobre as propriedades do SEA. Nesse sentido, Moraes (2012, p.51) elencou um conjunto de propriedades referente à notação alfabética na língua portuguesa, que será apresentado no quadro 9:

Quadro 9: Propriedades do sistema de escrita alfabética(SEA)

1. As letras apresentam um repertório finito e essas são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV(consoante+vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais (2012, p. 51)

Muitos desses princípios do SEA a criança já traz consigo e podem ser percebidos a partir de erros presentes em suas escritas espontâneas. No entanto, a internalização de todas as propriedades da escrita alfabética só acontecerá em etapas e dependerá da mediação do professor, cujo papel será de organizar situações didáticas capazes de levar o aluno a refletir sobre suas hipóteses ou conflitos vivenciados no momento da escrita.

Dentre as situações didáticas que concorrem para a apropriação do SEA, destacamos as de consciência fonológica por promoverem a reflexão sobre os segmentos sonoros em diferentes níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico. Na

sessão seguinte, discorreremos sobre o que é consciência fonológica e sua importância para o aprendizado da escrita alfabética.

4.1.2 Consciência fonológica e o sistema de escrita alfabética - SEA

Consciência fonológica e escrita mantêm entre si uma relação estreita no que diz respeito à relação entre a escrita e a pauta sonora. Em termos de consciência fonológica, Moraes (2012) explica que as crianças mesmo antes de frequentar a escola já vivenciam, inconscientemente, situações envolvendo a manipulação dos sons por meio de brincadeiras (repetição de parlendas, paródia de músicas e quadrinhas). Todavia, a relação entre a consciência fonológica e a escrita só passou a ser foco de investigação a partir da década de 1970.

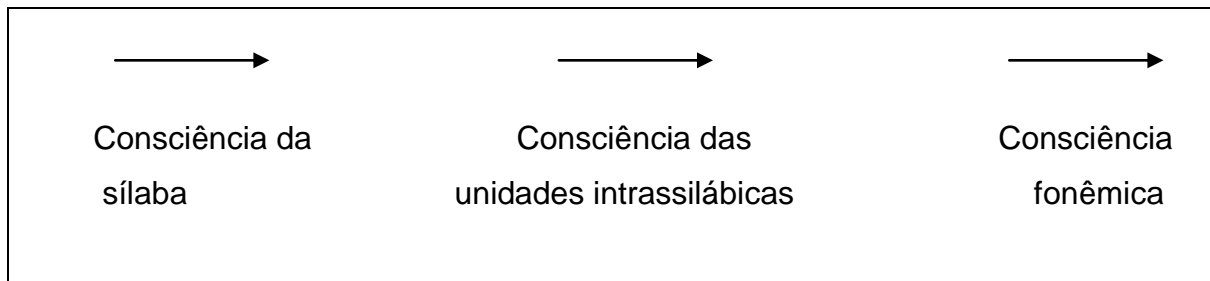
De acordo com o Pacto de Alfabetização na Idade Certa (2012, p.11), “a consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras em diferentes níveis: silábico, intrassilábico, e fonêmico”, em outras palavras, a consciência fonológica envolve a capacidade de manipulação dos segmentos sonoros das palavras, partindo das unidades maiores - as sílabas -, passando pelas unidades menores que a sílaba - as aliterações -, até chegar às unidades menores distintivas - os fonemas.

Moraes (2012, p. 85) ilustra algumas habilidades de consciência fonológica como apresentamos abaixo:

1. dizer que a palavra *computador* é maior que a palavra *casa*, porque *ca-sa* tem dois pedaços (sílabas) e *com-pu-ta-dor* tem quatro;
2. identificar que as palavras *palito* e *parede* começam parecidas, porque é “pa e pa”;
3. identificar que as palavras *vela* e *vaso* são as que começam parecido (quando apresentadas junto às palavras *mato* e *roda*), porque começam com /va/ e /ve/;
4. falar a palavra *chuveiro*, quando solicitado a dizer uma palavra que terminasse parecida com a palavra *coqueiro*, explicando que ambas terminam com /eiro/;
5. identificar que, no interior da palavra *tucano*, temos outras palavras: *cano*, *tu*, *tuca*.

Como percebemos, há uma variação considerável de habilidades de consciência fonológica relacionadas a operações cognitivas (comparar, identificar), a tipos de segmentos (rimas, fonemas) e à posição (início, meio e fim). Portanto, devemos evitar restringir consciência fonológica à consciência dos fonemas, visto que estaria limitando a um dos níveis. Um aspecto relevante sobre os níveis de consciência fonológica a considerarmos remete à defesa de autores como Gowswami e Bryant (1990), Chard e Dickson(1999), dentre outros, de que os níveis desenvolvem-se num *contínuum*, ou seja, numa escala gradativa.

Quadro 10: Continuum dos níveis de consciência fonológica



Fonte: adaptado de Neres (2015, p.58)

Como se pode verificar no quadro 9, o nível de consciência silábica corresponde ao nível de menor complexidade, por fazer parte da vida das crianças desde muito cedo através de brincadeiras, jogos, como assevera Freitas(2004). No tocante ao nível de unidades intrassilábicas, a autora considera de complexidade baixa, mas superior ao anterior, já que se trata da manipulação de unidades menores que uma sílaba. Esse nível envolve as aliteraões, ou seja, palavras formadas pelo mesmo onset (**min**hoca – **men**ino), e as rimas, palavras com semelhança de sons finais como em caminh**ão** – blus**ão**.

O nível de consciência fonêmica refere-se à habilidade de segmentar as palavras em unidades menores distintas - os fonemas, ou seja, relaciona-se à capacidade de a criança refletir sobre esses sons e perceber que a permuta deles, por exemplo [bota] ~ [boca], acarreta distinção de significado. De acordo com Freitas (2004), a complexidade desse nível de consciência fonológica encontra-se no fato de ser constituído por unidades abstratas de difícil percepção pelas crianças. Para que a criança perceba a diferença fonêmica, Moraes (2012) advoga a necessidade de que sejam desenvolvidas atividades de reflexão sobre as partes orais e escritas de palavras.

Tendo em vista o exposto, cabe à escola e ao professor organizar um trabalho que propicie ao aluno o desenvolvimento de habilidades fonológicas. Um ponto a ser considerado ainda é que, mesmo com o desenvolvimento de tais habilidades, não há garantia de a criança chegar à escrita alfabética, como atestado por Morais (2012, p. 91), “o desenvolvimento de habilidades fonológicas é uma condição necessária, mas não suficiente para a criança atingir uma hipótese alfabética”. Para o autor, chegar à hipótese alfabética exige que a criança estabeleça relações entre o oral e o escrito, portanto, em sua perspectiva, a reflexão dos segmentos sonoros da língua deve estar associada à língua escrita.

Partindo desse pressuposto, entendemos que a reflexão sobre os segmentos orais não deve constituir tarefa isolada e sim solidária, pois a materialidade da escrita pode contribuir para a redução da complexidade advinda da abstração dos segmentos sonoros.

Nesse contexto, faremos, na seção seguinte, uma exposição de resultados de pesquisas que demonstram como as crianças representam a nasalidade distintiva.

4.2 A Nasalidade Distintiva do Português e sua Aquisição Escrita

Como vimos na seção anterior, a aquisição da escrita acontece quando há compreensão das regras de funcionamento do SEA, que se dá por meio de um processo evolutivo em que a criança põe em jogo os conhecimentos linguísticos adquiridos dentro e fora da escola. Através das produções espontâneas das crianças e mais precisamente dos erros cometidos por elas, percebemos as hipóteses e reflexões que fazem sobre as representações fonológicas. Em investigações sobre contextos ortográficos, uma das dificuldades evidenciadas em escritas de crianças do primeiro segmento do ensino fundamental envolve a grafia da nasalidade distintiva por meio do uso das consoantes (m, n) e do diacrítico (~).

Correa e Ferreira (2010) observam, com base em pesquisas sobre a representação da nasalização, haver uma tendência à omissão da nasal, transformando uma sílaba travada em uma sílaba simples. Essa omissão, segundo as autoras, embora percebida em escritas de alunos de todos os anos de ensino fundamental, desaparece gradativamente ao longo da escolaridade. Mesmo com evidências de erros dessa natureza, as pesquisas sobre nasalização, segundo as

autoras, têm ocorrido de maneira fragmentada em termos das diferentes formas de registro e de aplicação, já que priorizam estudos com foco em regras contextuais (grafia da nasal m ou n antes de P ou B) e morfológicas (a grafia das terminações -am e -ão em formas verbais).

Uma questão relevante observada por Correia e Ferreira (2010) diz respeito ao fato de as escritas denunciarem uma hierarquia quanto à aquisição da nasalização distintiva que pode assim ser definida: (i) tendência ao apagamento da nasal; (ii) uso da consoante -n para marcar a nasalização, indiscriminadamente; (iii) reconhecimento das letras -m e -n como marcadores da nasalização; por fim, (iv) uso convencional dos marcadores nas palavras.

Em se tratando das formas gráficas -am e -ão para discriminar os tempos verbais, por envolver questões morfossintáticas, as autoras constataram haver dificuldades no emprego dessas pela semelhança sonora, já que a informação morfossintática parece não ser entendida por crianças do ciclo de alfabetização. Correa e Ferreira (2010) afirmam que há opção pela forma -ão na marcação dos verbos com terminação nasal como, por exemplo, a forma do pretérito [passaram] é igualada à forma do futuro [passarão].

A hierarquia evidenciada pelas autoras comprova o caráter construtivo e processual da escrita, no sentido de que a criança aos poucos vai se dando conta de como se organiza o SEA. De início, ela não tem clareza sobre as relações fonográficas; essas relações vão sendo construídas num processo evolutivo, conforme defende a teoria da psicogênese da língua escrita. Morais (2012, p. 53) sobre como a teoria psicogenética explica a origem dos conhecimentos da escrita, diz:

[...] é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito.

Medonça (2005), quanto à omissão da nasalização, considera importante destacar que embora a criança não faça uso dos marcadores de nasalização, ela poderá ter ciência de sua existência, sendo suficiente apenas a realização da vogal oral. Uma hipótese possível é de que esteja fazendo uso de conhecimentos linguísticos adquiridos quanto à possibilidade de uma letra representar diferentes sons, como no caso das vogais -e, -o, que apresentam mais de uma representação

fonológica. Partindo dessa perspectiva, a criança estaria interpretando a vogal nasal como monofonêmica com estrutura silábica simples e não bifonêmica, em sílaba travada. Em consonância com o exposto, Matzenauer (2010, p. 374 apud BATTISTI, 2014, p.10) argumenta que “a sequência vogal mais consoante nasal [...] pode estar sendo interpretada pela criança, do início do processo de aquisição da fonologia, como uma vogal com um traço nasal e não como uma estrutura CVC”.

No que tange à nasalização distintiva, mais precisamente aos casos de não representação da nasal, vale ficar atento para que erros dessa natureza não ultrapassem o ciclo de alfabetização, etapa essa em que as crianças devem, no mínimo, ter se apropriado da escrita alfabética, ou seja, grafar uma letra para cada fonema. Os casos de nasalização referentes a aspectos convencionais, como as regras contextuais de uso do -m antes de p e b e -n, antes das demais letras, e -am e -ão indicando respectivamente a oposição passado, futuro, contam com um tempo maior para a sua apropriação. Nesse sentido, o professor é parte fundamental nesse processo, devendo organizar atividades que propiciem a reconstrução das propriedades do sistema de escrita alfabética e de convenções ortográficas.

4. 3 Estado da Arte

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos sobre a nasalidade do português, contudo, poucos focalizam a sua representação escrita. As investigações se voltam mais para a produção oral desse processo fonológico, principalmente relacionadas à variação dialetal. Os poucos trabalhos existentes apresentam dados de apagamento da nasal, mas não lhes é dado um tratamento específico, o que reforça a relevância deste estudo.

Campos (2011), a fim de observar como o escrevente, jovem e adulto, lida com a complexidade da grafia da coda silábica nasal, realizou uma pesquisa intitulada “Grafias não convencionais da coda silábica nasal em dados de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização” em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), formada por doze adultos (seis do gênero feminino e seis do gênero masculino) com faixa etária entre 28 e 60 anos. O corpus da pesquisa foi constituído por palavras produzidas a partir de cinco propostas de escrita, totalizando 64 palavras (substantivos), com 68 possibilidades de coda nasal simples, chegando a um total de 673 possibilidades de ocorrência de sílabas desse tipo. Desse total, 135 fo-

ram excluídas, restando apenas 538 para análise. Das palavras que fazem parte do corpus, 283 apresentam como núcleo da rima a vogal /a/ e 255, as demais vogais do português. Os dados foram organizados em registros convencionais, não convencionais e não registro de coda. Quanto aos resultados obtidos, de modo geral, o registro da nasalidade ficou acima de 80%, independente da vogal; e o não registro, algo abaixo dos 20%. Vale ressaltar que o grafema -m´ obteve um registro de aproximadamente 70% quando a vogal da sílaba é /a/, de acordo com a autora.

A partir dos dados, Campos (2011) pontuou as seguintes conclusões: há, em sua maioria, o registro da posição de coda silábica nasal convencional, pelos alunos jovens e adultos, possivelmente pela vivência que esses sujeitos possuem com as práticas de letramento seja fora ou dentro da escola, já que se encontram no chamado termo II, equivalente ao 4º e 5º anos do ensino fundamental, como também pelo fato de já terem concluído o processo de aquisição da linguagem; os registros não convencionais da nasalidade relacionados à posição de coda dão-se com maior frequência através de trocas dos grafemas -m e -n por outros grafemas consonantais revelando o conhecimento dos alunos sobre as possibilidades de preenchimento da coda no Português Brasileiro; foram observadas pela autora também, em menor número, algumas inversões e inserções; em casos de nasalidade marcada pelo diacrítico (~), verificou-se um número maior de registros não-convencionais (86%) do que os convencionais (14%), ou seja, os escreventes trocaram o diacrítico (~) pelos grafemas -m, -n, -s e por outro diacrítico; uma hipótese apresentada por Campos (2011) é de que o escrevente faz reflexão sobre os contextos fonológicos possíveis de se grafar a nasalidade. Em síntese, a autora argumenta que a inserção do escrevente, jovem e adulto, em práticas de letramento contribui para o estabelecimento de relações entre fonologia e escrita, especificamente, quanto à grafia da coda nasal.

Medonça (2005) buscou, através de dados de escritas espontâneas de crianças em fase inicial de aprendizagem, identificar e discutir as hipóteses que são utilizadas por elas para representar a nasalidade contrastiva na escrita. A pesquisa denominada de “A nasalidade distintiva no início da aquisição da língua escrita” envolveu como sujeitos alunos das três primeiras séries do ensino fundamental de duas instituições de ensino da cidade de Itajaí-SC. O corpus dessa pesquisa foi constituído por 206 textos, 65 de primeira série, 69 de segunda série e 72 de terceira série. Desses, foram coletados 230 dados para análise, 54 na 1ª série, 83 na 2ª série e 63 na 3ª série e, em seguida, organizados em três grupos: ausência de marca da

nasalidade, formas não convencionais de marcar a nasalidade e outros casos. Quanto à análise de ausência de marcação, a autora observou omissões relativas às letras m ou n na posição de coda silábica, omissão do til e da semivogal na representação do ditongo e omissão do til em vogais e em ditongos; o grupo que trata das marcas não convencionais foi dividido em troca do m pelo n e vice versa em posição de coda medial e final, troca do til pelas letras m e n e vice-versa, dupla marcação da nasalidade e dificuldades na representação dos ditongos.

Em relação aos dados do grupo 1, damos destaque às omissões das consoantes -m e -n, por estarem diretamente relacionadas com o objeto de estudo desta dissertação. A partir do corpus levantado, Medonça (2015) detectou 12 dados na 1ª série, 21 na segunda série e 12 na 3ª série. Segundo a autora, na primeira série, a ausência da marca de nasalidade pode refletir a falta de clareza quanto às regras do sistema ortográfico ou por achar que não é necessário fazer tal marcação; na segunda série, considerou o aumento como relacionado ao fato de que as crianças escrevem mais e conseqüentemente os erros surgirem; na terceira série, a hipótese é de que a diminuição estivesse relacionada ao domínio de regras de preenchimento da coda silábica. Medonça (2015) observou, também, que as crianças, ao omitirem a coda silábica, estão dando preferência à estrutura silábica CV, no entanto, dados com palavras formadas por ataque ramificado ou sílabas com coda nasal presente mostraram a supressão da coda e preservação do ataque (presuto para presunto), contrariando a hipótese de simplificação da estrutura silábica. Segundo a autora, a criança apresenta maior dificuldade em representar a nasalidade do que outras codas.

Miranda (2015), com o objetivo de investigar a ortografia e a motivação de alguns erros ortográficos a partir das escritas de alunos do 6º ano do ensino fundamental, realizou uma pesquisa sob o título “A escrita ortográfica de alunos do 6º ano: a motivação fonológica para os erros produzidos” com uma turma de 21 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 09 do sexo feminino. O corpus da pesquisa foi constituído de textos espontâneos e não espontâneos colhidos durante o ano de 2014, totalizando 229 produções escritas. A autora procedeu à tabulação dos dados de acordo com a natureza motivacional do erro, analisou os erros ortográficos decorrentes de apoio na oralidade, relacionando-os aos processos fonológicos com maior número de ocorrências, dentre eles, a nasalização e a desnasalização que juntos foram responsáveis por 15,71% dos erros com motivação fonológica. Limitar-

nos-emos em apresentar os resultados e análises dos erros referentes à supressão da nasal em coda silábica.

Quanto à ocorrência desses erros, Miranda (2015) registrou 154 dados e constatou que os alunos, ao registrarem palavras com coda nasal, apagam o arquifonema nasalizador optando por uma estrutura silábica CV nos moldes canônicos. A autora destacou ainda algumas variáveis como favorecedoras do apagamento da nasal: pertencimento à classe gramatical, tonicidade e terminações específicas. Em relação a classes gramaticais, o apagamento deu-se indistintamente em todas elas, da mesma forma com a tonicidade, observando apenas um leve predomínio em sílabas tônicas. No que se refere às terminações, os dados mostraram um predomínio para a ocorrência de apagamentos em terminações /eN/ (35%), /iN/ (29%). Por fim, a autora destacou que, em formas verbais, outro processo foi evidenciado além do apagamento – a vogal “a” sofreu alçamento para a vogal média “o” (vivero>viveram).

Nesta seção destinada ao Estado da Arte (conhecimento), compilamos informações e resultados sobre o tema investigado - o apagamento da nasal em coda silábica - que foram tomados como referência para a análise dos dados desta pesquisa. Vimos que as omissões evidenciadas nas pesquisas compiladas redundam de fatores distintos. Na pesquisa de Medonça (2005), a autora observa que a ausência da marca de nasalidade possivelmente tenha relação com o fato das crianças desconhecerem a forma convencional de registrar a nasalidade em PB, hipótese essa também levantada em nosso estudo. Quanto ao estudo de Miranda (2015), sobressaiu-se a hipótese de que os alunos dão preferência à estrutura canônica consoante + vogal (CV), hipótese investigada como apresentada na introdução desta dissertação, e, finalizando, temos o estudo de Campos (2011) que, por ser um público (EJA), segundo a autora, inserido em práticas de letramento, o registro da nasal ficou em torno de 80%.

Em suma, as discussões realizadas nesta seção evidenciam que o erro infantil não deve ser tratado com a mesma rigidez do erro adulto, haja vista estar a criança em fase de construção do conhecimento da escrita. Entretanto, não devemos desconsiderar o erro, sob risco de se tornar um problema na fase adulta.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a concretização do estudo sobre o apagamento das nasais em posição de coda na escrita de crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Teresina-PI. Para tanto, optamos por organizá-lo em seções: a primeira seção versa sobre a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, à análise dos dados e aos procedimentos de coleta; a segunda seção apresenta a descrição dos sujeitos e o campo de pesquisa; e a terceira discorre sobre o corpus.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa, quanto aos seus objetivos, classifica-se como descritiva por descrever e interpretar os fenômenos que determinam o objeto de estudo. Conforme Gil (2002 p.42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”.

Em relação à análise dos dados, trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, pois combinamos duas modalidades de investigação: técnicas estatísticas e interpretação dos valores numéricos, ou seja, levantamento dos dados de ocorrências de apagamento das consoantes nasais -m e -n em posição de coda silábica na escrita dos alunos pesquisados e interpretação dos erros produzidos.

Segundo Goldemberg (2004, p.63), “a pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis relevantes de situações que podem ser estudadas quantitativamente.” Nesse ínterim, o autor reforça que “os métodos qualitativos e quantitativos [...] deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares.” Esse posicionamento vem respaldar a decisão pelo uso de métodos mistos.

Com base nos procedimentos, caracterizamos a pesquisa como de campo, já que os dados foram coletados em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Teresina-PI. Para Gil (2002, p.53), a pesquisa de campo “[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

5.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola municipal de Teresina-PI, localizada no bairro Areias, zona sul da capital. A escola funciona nos três turnos atendendo crianças, adolescentes e adultos do ensino fundamental na modalidade regular e EJA. Ao todo a escola possui 23 turmas, sendo assim distribuídas: 11 turmas do 1º ao 5º ano, no turno manhã; 09 turmas do 6º ao 9º, no turno tarde e 03 turmas, no turno noite. Em relação ao quadro discente, a escola possui uma matrícula de 561 alunos, já o docente é constituído por 33 professores, 16 funcionários e 03 estagiários.

Quanto à infraestrutura, a escola conta com 13 salas de aula, todas climatizadas, sala de professor, secretaria, diretoria, sala de coordenação pedagógica, cantina, laboratório de informática, biblioteca, quadra coberta. Vale ressaltar que a biblioteca e o laboratório de informática encontram-se desativados não atendendo a sua função, no momento.

Em razão de esse estudo focalizar erros relacionados à escrita ortográfica e considerando que o ensino sistemático da ortografia só deve ser ensinado após as crianças terem alcançado uma hipótese alfabética, foram selecionados como sujeitos da pesquisa alunos de uma turma do 3º ano do ensino fundamental.

Dos 26 alunos matriculados na turma, apenas 24 crianças, sendo 17 do sexo feminino e 07 do sexo masculino com idade entre 09 e 11 anos, farão parte da investigação por atender ao critério de escrita alfabética. Tratam-se de crianças residentes no Conjunto Santa Fé e nas áreas circunvizinhas, a maioria oriunda de família de baixa renda e beneficiários de programas sociais do Governo Federal. Entretanto, percebemos uma preocupação dos pais com a aprendizagem dos filhos ao acompanharem a evolução desses, na garantia de materiais complementares ao ensino, assim como na inserção dos alunos em aulas de reforço.

Os sujeitos da pesquisa estão codificados da seguinte forma: S1 para sujeito 1, S2 para sujeito 2, S3 para sujeito 3 e assim por diante.

5.3 Corpus da Pesquisa

Os dados considerados, neste estudo, foram coletados no segundo semestre do ano letivo de 2017 em uma turma de 3º ano do ensino fundamental por meio

de uma atividade diagnóstica formada por cinco propostas de produção textual. As produções de textos tomaram por base os conteúdos previstos nas diretrizes nacionais para o ciclo de alfabetização (PNAIC) e na proposta curricular do município de Teresina. Foram priorizados os gêneros textuais da ordem do narrar, por possibilitarem uma escrita mais espontânea cuja preocupação maior estivesse relacionada com as ideias e menos com a grafia. As narrativas normalmente fazem as crianças viajarem no imaginário escrevendo textos de maior extensão e, conseqüentemente, com mais possibilidade de contemplar vocábulos de diferentes estruturas silábicas. Em relação à espontaneidade da escrita, Morais (2007, p. 51, apud QUADROS, 2015, p.76) afirma que “[...] as produções espontâneas são uma fonte primordial: ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia”.

As propostas de produção textual contemplaram os gêneros fábula, conto e lenda conforme explicitado abaixo:

Atividade 1 – A atividade consistiu na produção de uma fábula tendo por mote a moral dada “Quem rir por último, rir melhor”. Durante duas semanas, trabalhamos com o gênero através de leituras de diferentes textos, estudo das características da fábula e, para fechar o trabalho, solicitamos aos alunos a escrita de uma história que contemplasse o exposto na moral.

Atividades 2 e 3 – Solicitamos a produção de contos a partir de duas gravuras, sendo que em momentos diferentes. Antecedendo as produções, os alunos tiveram contato com contos por meio de leituras diversas e estudo do gênero. As gravuras selecionadas envolveram contextos propícios para o surgimento de palavras com coda nasal.

Atividade 4 – A atividade de produção foi realizada a partir da exibição de um vídeo sobre a lenda do Curupira. Anterior ao vídeo, leituras de diferentes lendas foram trabalhadas. Tivemos o cuidado de não apresentar às crianças a lenda escrita do Curupira para que não sofressem nenhuma influência na forma de registro das palavras.

Atividade 5 - Após o trabalho com o gênero história em quadrinhos (HQ), propusemos aos alunos que reescrevessem em prosa uma HQ constituída só por imagens.

Após a aplicação da atividade diagnóstica, isto é, das produções textuais, coletamos o material de investigação – palavras em contexto de coda nasal. As palavras que formaram os dados da pesquisa foram retiradas de um total de 110 produções, haja vista que nem todos os alunos produziram os cinco textos solicitados. Dessas, foram coletadas 989 palavras para análise. Tabulamos, inicialmente, os dados considerando as ocorrências de registros e apagamentos da nasal em posição de coda, em contextos de uso das consoantes m e n, por aluno; computamos, também, ocorrências distintas daquelas classificadas por “outros casos”. É o que se descreve na tabela 4.

Tabela 4: Tabulação de registros/ apagamentos/ outros casos da nasal

Sujeito	Ocorrências	Registros	Apagamentos	Outros casos
S1	63	57	5	1
S2	19	13	3	3
S3	41	39	1	1
S4	63	59	2	2
S5	68	66	2	-
S6	25	7	15	3
S7	55	50	5	-
S8	64	58	6	-
S9	32	22	7	3
S10	27	25	2	-
S11	38	35	1	2
S12	18	2	13	3
S13	56	54	1	1
S14	26	13	12	1
S15	37	29	6	2
S16	34	31	2	1
S17	52	52	-	-
S18	19	18	1	-
S19	21	18	3	
S20	34	19	9	6
S21	71	54	16	1
S22	46	25	21	-
S23	51	51	-	-
S24	29	25	4	-
TOTAL	989	822(83,1%)	137(13,8%)	30(3%)

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Os dados de apagamentos da nasal foram tabulados considerando a posição de coda em que ocorreram os erros, se em coda silábica medial ou final de palavras, conforme a tabela 5.

Tabela 5: Apagamentos de acordo com a posição

Proposta	Apagamentos	CODA MEDIAL	CODA FINAL
P 01	17	11	06
P 02	50	30	20
P 03	38	23	16
P 04	19	13	05
P 05	13	11	02
TOTAL	137	88	49

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

O contexto em que o apagamento da coda medial e final ocorreu foi considerado na investigação. Para tanto, elegemos algumas variáveis e fatores a ser observados como: tipo de segmento vocálico e tipo de tonicidade da sílaba (átona e tônica).

Quadro 11: Variáveis observadas

Posição	Contextos vocálicos										Tonicidade			
	-aN		-eN		-iN		-oN		-uN		Átona		Tônica	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
Coda medial	20	40	12	24	12	24	03	6	03	6	19	7.7	30	61.2
Coda final	33	84.6	04	10.3	02	5.1	-	-	-	-	35	89.7	4	10.3

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Para a tabulação dos dados referentes aos contextos vocálicos e tonicidade, as palavras que se repetiram foram quantificadas uma única vez. Portanto, do total de 137 palavras com coda nasal suprimida, apenas 86 compuseram os dados do quadro 11.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

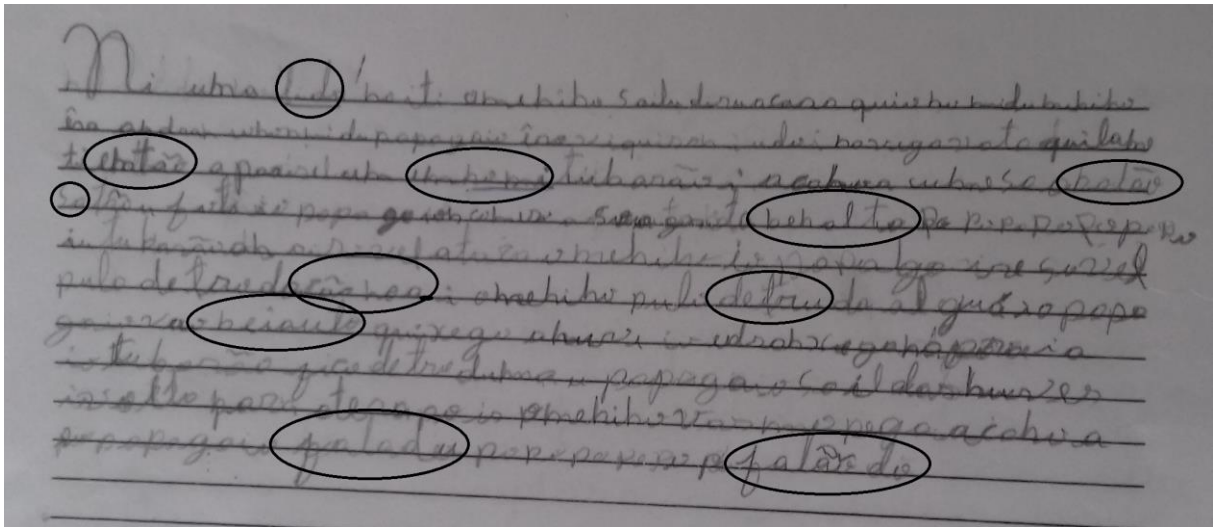
Este capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados referentes ao apagamento das consoantes nasais -m e -n em posição de coda silábica e apresentação de uma proposta de intervenção para o fenômeno estudado. Encontra-se estruturado em cinco seções, sendo que, nas três primeiras, interpretamos os dados considerando as categorias de análise: posição de coda medial e final, contexto vocálico, ou seja, identificando a vogal que se apresenta anterior à nasal e tonicidade - se o apagamento deu-se em sílaba átona ou tônica; na quarta seção, analisamos os dados de registro e os intitulados de “outros casos” e, na quinta e última, apresentamos a proposta de intervenção.

6.1 Ocorrências de Apagamento da Nasal em Coda Medial e Final

Através do levantamento dos dados, podemos afirmar que, das 989 palavras que formam o corpus, 137 apresentam apagamento das consoantes nasais -m e -n em coda silábica, sendo 88 em coda medial e 49 em coda final. Concluímos, assim, que a maior concentração desses apagamentos encontra-se em coda medial. Analisando os dados da tabela 4, identificamos, ainda, que as ocorrências de apagamentos incidem sobre 6 (seis) alunos, o que corresponde a 25% dos alunos pesquisados. Juntos, esses alunos totalizam 58,4% dos casos de supressão da nasal; os demais correspondem a 41,6% dos apagamentos registrados. É importante destacar que, mesmo se tratando de alunos com escrita alfabética, esses apresentam dificuldades de escrita diversas. Em termos ortográficos, observamos inserções, trocas, supressões que demonstram não terem os alunos desenvolvidos uma das propriedades fundamentais do SEA, qual seja: “as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra” (MORAIS, 2012, p. 51).

Os textos produzidos por S6, S12, S14 e S22, a seguir, evidenciam apagamentos da nasal e os contextos favorecedores desses apagamentos.

Figura 23: Produção de texto III de S6



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Vemos, na figura 23, que S6 apresenta problemas de escrita de natureza diversa, todavia focamos na forma de registro da coda. No fragmento apresentado, observamos que a criança encontra-se no estágio de formulação e reformulação de hipóteses sobre o registro de coda. Vejamos que, nas palavras em realce, a nasal aparece sem representação como em “lido” (lindo), “detro” (dentro), “faladu” (falando), “bei” (bem) e com registro não convencional como “emtão”, “balãosa” (balançar), cãonoa (canoa). Podemos constatar, a partir dos dados, que S6 reconhece a existência de diferentes formas de marcar a nasalidade em português, porém não as diferencia quanto ao contexto de produção. Vale ressaltar que, mesmo existindo uma complexidade em grafar a nasal, devido às diferentes possibilidades existentes, há regras que facilitam a definição da grafia convencional - são as chamadas regras contextuais, explicitadas por Morais (2010).

Para o autor, a dificuldade encontrada pelos aprendentes pode ser facilmente resolvida se observado o contexto em que as diferentes grafias surgem; por exemplo, na grafia da palavra “emtão”, o contexto indica o emprego de -n e não de -m, por vir diante de consoante distinta de P e B. Se olharmos bem, S6, ao grafar a palavra “bem”, omitiu a consoante nasal e registrou um -i assilábico em seu lugar (bei), possivelmente por não reconhecer que as palavras terminadas em /eN/ realizam-se fonologicamente como glides, mas escrevem-se com -m. Nas palavras “balãosa”(balançar) e cãonoa (canoa), o reconhecimento de que o ditongo “ãõ” só

aparece no final de palavras e, em posição medial, somente em palavras derivadas por sufixo diminutivo, por exemplo “cão/cãozinho”, evitaria a forma gerada.

Investigando mais a grafia “bei” realizada por S6, é possível fazer outra conjectura sobre as hipóteses levantadas pelo escrevente: devido à escrita hipossegmentada ou juntura vocabular “beiauto”, o registro da nasal, ao sofrer a ressilabação /bei.mau.to/, seria incompatível com a representação fonética almejada. De acordo com Collischonn (2005), para que ocorra o fenômeno da ditongação gerada por ressilabação, é necessário que uma das vogais da sequência, a final de um vocábulo ou inicial de outro, seja alta e átona. No que se refere à perda de N, buscamos explicação em Bisol (2013, p.135) ao asseverar que o apagamento de N pode ocorrer “quando o princípio de preservação de estrutura está desativado, isto é, no pós-léxico”. Como se trata de um ditongo variável, formado no pós-léxico, há coerência na forma grafada por S6, entretanto cabe uma ressalva feita pela autora de que a perda de N só ocorre em sílabas átonas. Observada então a qualidade acentual do vocábulo em análise, não teríamos um contexto propício ao apagamento de N por ser um monossílabo tônico, no entanto, ao se submeter à juntura vocabular, a palavra fonológica passa ter um único acento como exemplificado abaixo:

Bem alto → ‘bei.au.to’

(*) (* .) (* .)

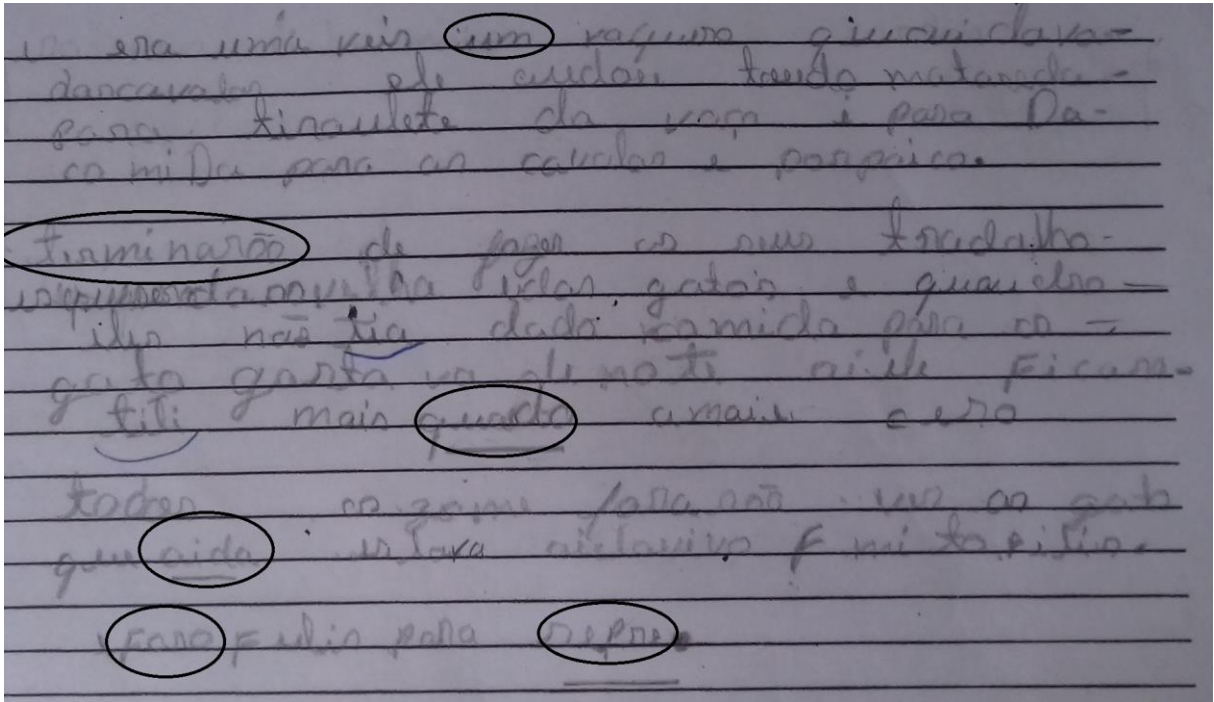
Ainda em relação à palavra “bem”, destacamos que, no mesmo texto, a referida palavra surge grafada sem perda de N, porém associada ao vocábulo “alto”, com preservação do espaçamento responsável pela delimitação de palavras: “ben alto”.

Uma hipótese é de que, sem a juntura vocabular, não houve impedimento para que a nasal se realizasse, já que a palavra “bem”, por ser tônica, fica livre de apagamento por mérito do acento, conforme atesta Bisol (2013). Observadas as formas de registro de N pelo S6, verificamos uma tendência de se registrar a nasal em monossílabos tônicos, por exemplo, “um” e “ben”.

Nos demais casos, notamos que o apagamento é mais frequente em contextos das vogais -e, -i; diante de vogal -a, percebemos uma tendência em substituir a nasal pela forma -ão, seja em coda medial ou final. A explicação para

essa ocorrência pode estar relacionada à frequência no português brasileiro de palavras com ditongo -ão.

Figura 24: Produção de texto II de S12



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Na figura 22, evidenciamos que S12 registra os arquivonemas /R/ e /S/, mas omite o /N/ na maioria das palavras, deixando a posição de coda vazia; apenas verificamos duas ocorrências de registro, sendo uma convencional (um) e outra não convencional (terminarão); nessa última, a consoante nasal foi substituída pelo ditongo -ão. A partir dos dados, podemos afirmar que S12 desconhece as formas de registros da nasal em coda e, ao grafar palavras com sílabas travadas pelo arquivonema /N/, opta por anular o segmento nasal transformando VN em vogal oral. As duas ocorrências de registro da VN demonstram uma tendência à coda final ser adquirida anterior à coda medial, em consonância com dados de aquisição oral desse segmento, como atestado por Mezzomo (2004). De acordo com a autora, as pesquisas mostram uma taxa maior de omissão de coda medial em comparação aos dados de coda final, atestando a primazia dessa em relação àquela.

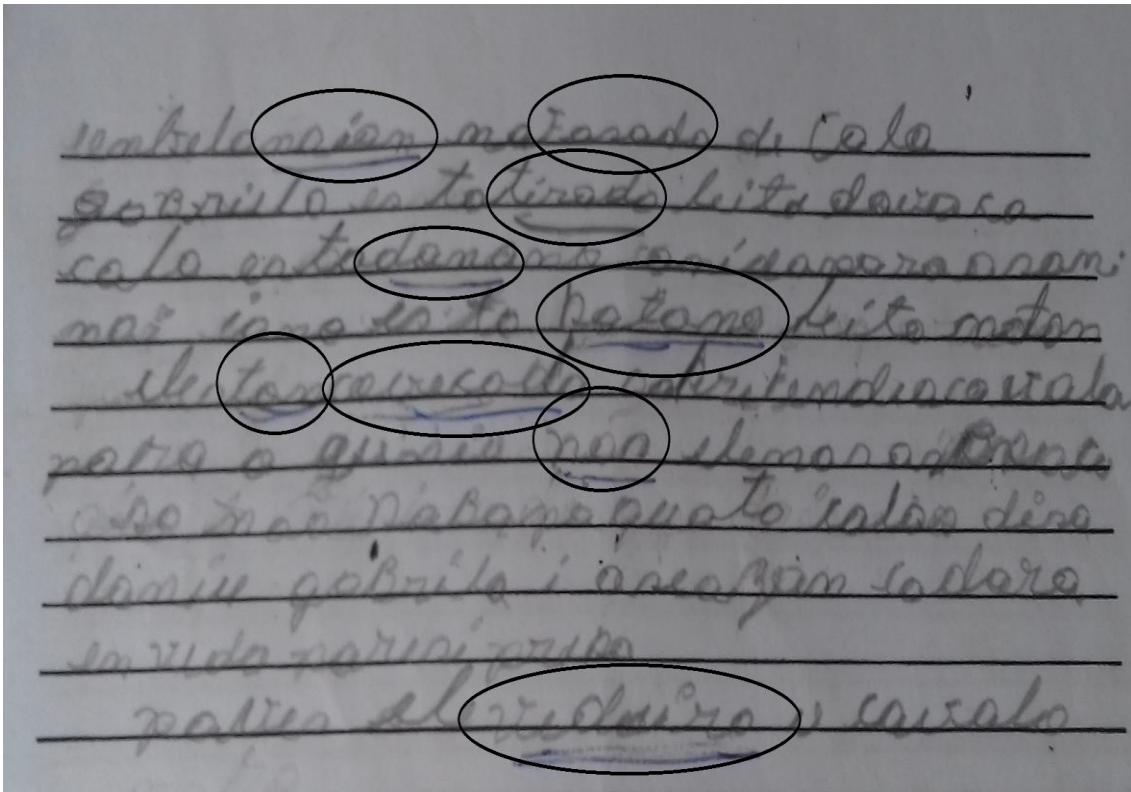
Em se tratando de escrita, é possível que a aquisição da nasal em coda final anterior à coda medial deva-se ao trabalho de consciência fonológica desenvolvido pelo professor nos anos iniciais de alfabetização, visto que, nessa etapa, há um

trabalho mais intenso com os níveis das unidades intrassilábicas, ou seja, onset e rima. As atividades que envolvem a rima têm o propósito de reconhecimento de igualdade de sons (mão - pão) no final das palavras, já as relacionadas ao onset propõem-se a identificar aliterações (rato - rua). Outro aspecto observado nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, por influência de materiais didáticos, no que se refere à coda nasal final é o uso de textos cujos nomes terminam com a grafia -ão, presumivelmente pela uniformidade de produção fonética. Como vimos em Bisol (2013), palavras sem vogal temática de terminações em /ãN/, /eN/, /iN/, /óN/, /uN/ como em “homem” e “tom”(ver figura 13) apresentam realizações fonéticas distintas, dependendo da variedade linguística usada pelo falante, o que reduz a escolha desses vocábulos para o desenvolvimento do nível intrassilábico. Como forma de contribuição para a apropriação do SEA, Morais (2012, p. 107) recomenda “promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais e escritas”.

Em função do exposto, entendemos como necessário para a realização da nasal em codas medial e final um maior equilíbrio entre as atividades de consciência linguística propostas aos alunos.

O texto produzido S14, da mesma forma que em S6 e S12, tem tendência a anular o segmento nasal em posição interna à palavra e registrar, mesmo que não convencionalmente, em posição final. É o que se manifesta na figura 25.

Figura 25: Produção de texto II de S14

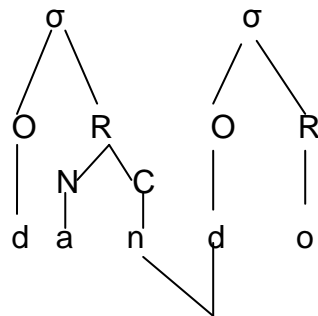


Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

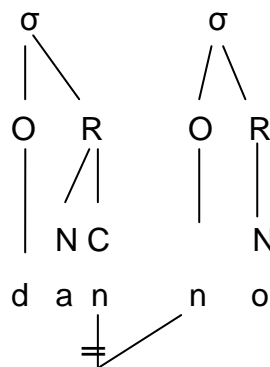
Verificamos que S14 produz uma escrita com erros de segmentação, comprometendo a legibilidade do texto. Ainda assim foi possível coletarmos 9 (nove) palavras em contexto de coda nasal, 4 (quatro) delas com ocorrência de apagamento de N em posição interna à palavra, 2 (duas) com registro de assimilação nasal, 2 (duas) com grafia não convencional na coda e 1 (uma) grafada convencionalmente. Um dado diferenciado dos textos de S6 e S12 refere-se à estratégia aparente de reordenamento usada em gerúndios (dano, botano). Encontramos em Mezzomo (2004) algo semelhante, denominado de assimilação nasal, considerado pela autora como uma estratégia de reparo utilizada na aquisição da nasal em coda por crianças. Esse processo consiste na transferência do segmento N de uma sílaba para o onset da sílaba posterior, que será representado na figura 26.

Figura 26: Processo de assimilação da nasal

Forma correta: dando



Produção com assimilação: ['dano']



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Mezzomo (2004)

Na perspectiva de Zorzi (1998), com base em investigações sobre a aquisição ortográfica de crianças, os registros de assimilação nasal em gerúndios decorrem de apoio à oralidade. Mesmo considerando plausível a hipótese de Zorzi (1998), concordamos com Mezzomo ao classificar a assimilação da nasal como uma estratégia de reparo, tendo em vista não haver uma consistência na grafia de formas verbais, no gerúndio, grafadas por S14. Analisando as quatro ocorrências verbais (tirado, dano, botano, coveçado), pressupomos que o aluno em questão, embora reconheça a nasalidade nas palavras, desfaz a estrutura silábica (C)VC em (C)V, apagando a nasal ou transformando-a em onset da sílaba seguinte por não aceitar estruturas silábicas com segmento em coda.

No que diz respeito à escrita de S22, destacamos a troca de -am por -ão nas flexões verbais (forão, ficarão, contarão). Identificamos, também, como nas escritas de S6, S12 e S14, dificuldades em registrar a consoante nasal em coda medial (fazeda, jatar, veder, taber), o que reforça a ideia já apresentada de que há possíveis falhas nas atividades e metodologias relacionadas à aquisição ortográfica.

No tocante às trocas de -am por -ão, pesquisas como de Battisti (2014) e Moraes (1998) mostram tratar-se de um fenômeno natural e frequente em escritas de alunos do 1º ao 5º anos. As semelhanças fonéticas entre as formas -am e -ão e a produtividade do ditongo -ão em palavras do português, como já apontadas anteriormente, podem influenciar os erros evidenciados na escrita de verbos nos tempos presente e passado.

A semelhança fonética existente entre as formas -ão e -am pode ser explicitada através da Fonologia lexical, segundo a qual as desinências verbais da 3ª p.pl do presente e pretérito, assim como as do futuro, são geradas no pós-léxico por expansão de N(EN). Nesse sentido, as diferenças gráficas foram convencionadas para discriminar a forma do futuro da dos demais tempos verbais (presente e passado). Mesmo assim, é possível superar a dificuldade de escrita se o professor promover atividades que permitam ao aluno inferir o princípio gerativo que rege o uso de uma forma em detrimento de outra. Sobre o princípio gerativo Moraes (2010) esclarece que a grafia -ão está presente nas formas da terceira pessoa do plural do futuro do presente, enquanto -am, na terceira pessoa do plural dos demais tempos verbais. Face ao exposto, mais uma vez frisamos que é possível ensinar ortografia através da reflexão e compreensão quando nela estiverem envolvidos casos de regularidades contextuais e morfológico-gramaticais.

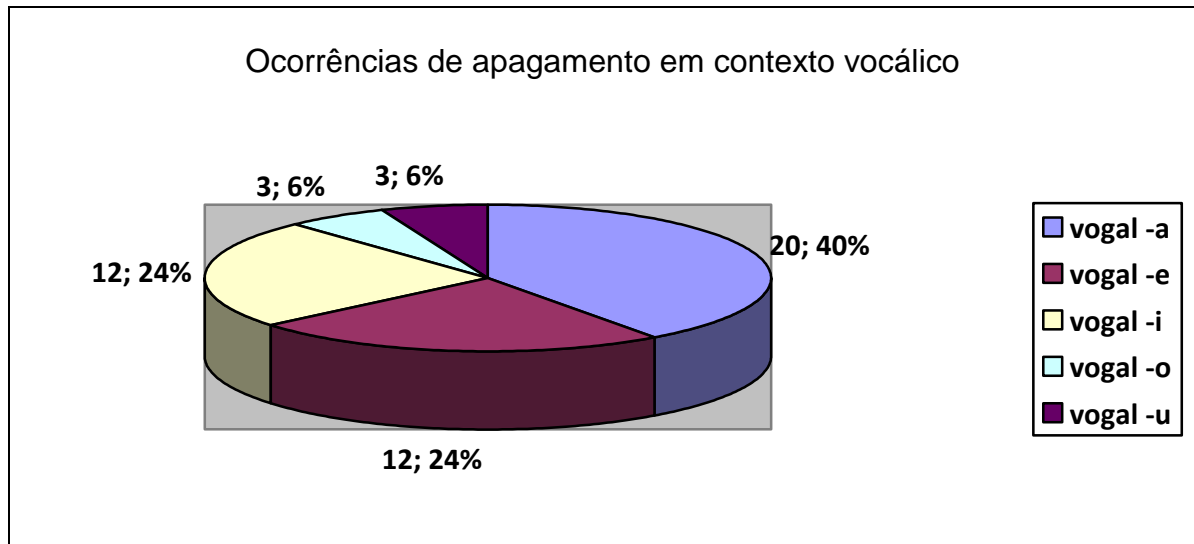
Em suma, as amostras de dados apresentadas até este momento permitiram constatar que o processo de aquisição escrita da nasal em coda contrariamente ao de aquisição fonológica de N é um dos últimos a se desenvolver. Ainda em comparação com a aquisição fonológica, os dados mostraram que o desenvolvimento da coda final consolida-se anterior à coda medial, haja vista os apagamentos nessa posição terem alcançado um percentual maior que os de coda final. É importante destacar, também, as estratégias de reparo utilizadas pelas crianças ao registrarem a nasal: a mesma palavra manifesta-se grafada de formas diferentes, evidenciando conflitos no momento de grafar a nasal.

Nesta pesquisa, além da investigação da produtividade de apagamentos da nasal em coda medial e final em escrita de crianças da última etapa do ciclo de alfabetização, decidimos identificar os fatores que favorecem esse apagamento. Prosseguimos, então, com a interpretação dos dados quanto ao contexto vocálico e, na sequência, quanto à tonicidade.

6.2 Apagamentos da Nasal em Coda e a Categoria Contexto Vocálico

Em relação às ocorrências de apagamentos da nasal em coda quanto ao contexto vocálico, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1: Apagamento da nasal em coda medial quanto ao contexto vocálico



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

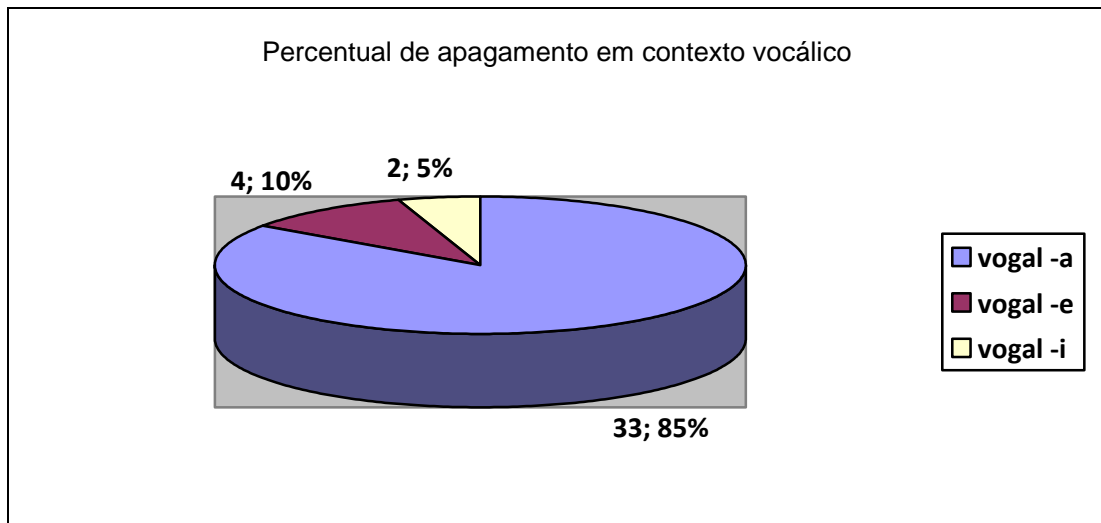
Verificamos, a partir dos dados, que o ambiente favorecedor do apagamento da nasal em coda medial compreende a vogal -a, totalizando 40% dos casos. Esse dado contraria os de aquisição oral da coda nasal que, conforme Mezzomo (2004, p. 136), “a vogal /a/ constitui um ambiente favorável à realização da nasal”. Assim como a vogal -a, os dados indicam outros ambientes vocálicos favoráveis ao apagamento da nasal, tais como as vogais -e e -i como se vê também em pesquisas empreendidas por Miranda (2015) sobre erros ortográficos na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental. Na referida pesquisa, a autora concluiu que vogais médias e altas anteriores [e, i] são favorecedoras ao apagamento da nasal e superaram casos envolvendo a vogal -a. Os nossos dados aproximam-se dos de Miranda (2015) no que se refere à ocorrência de supressão da nasal em contextos de vogais -e e -i, mas distanciam-se quanto à prevalência, por se manter, à frente, o contexto de vogal -a (40%). Nesse ponto, há uma concordância com os resultados de pesquisas de Miranda (2009).

Portanto, em nossa pesquisa, tanto as vogais baixas [a] quanto as médias e altas anteriores [e, i] apresentam-se como ambientes propícios a ocorrerem

apagamentos da nasal. Contrapondo, as vogais [o] e [u], quando associadas ao arqúfonema N, revelam-se como favorecedoras da produção nasal em posição medial por terem sido registrados apenas 12% de apagamentos envolvendo as duas vogais.

Na sequência, analisamos as vogais em posição precedente à coda final, investigando a motivação para o apagamento de N.

Gráfico 2: Apagamento da nasal em coda final quanto ao contexto vocálico



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

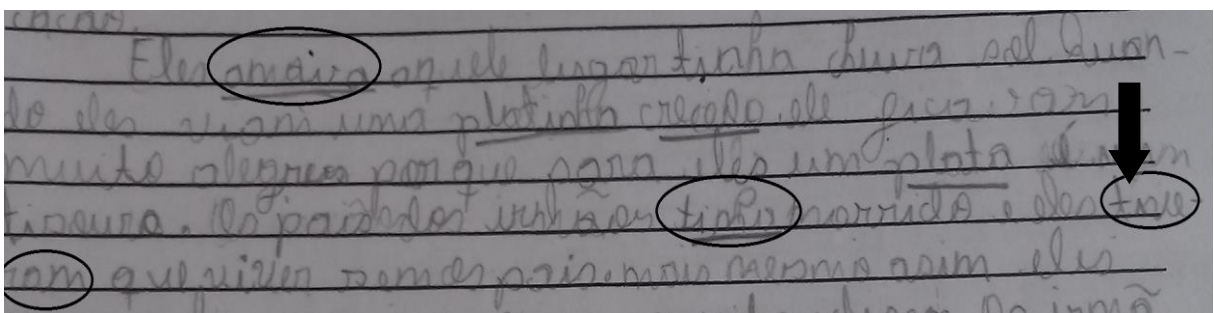
O gráfico 1 demonstra visivelmente que o contexto de vogal -a constitui-se num ambiente suscetível ao apagamento da nasal em coda final, assim como em coda medial, conforme já apontado. Foram encontradas 33 palavras com ocorrência de apagamento diante de vogal -a; dessas, 32 são itens verbais e apenas uma, nominal. Especificando melhor os itens verbais, temos, em primeiro lugar, a troca de -am por -ão totalizando 19 (59,4%) ocorrências; em segundo lugar, registros de omissão da flexão de 3ª pessoa do plural em verbos nos tempos presente e pretérito, perfazendo 10 (31,2%) erros; e, em terceiro lugar, a redução da nasalidade com posterior alçamento vocálico, correspondendo 3(três) (9,4%) ocorrências no total.

Os ditongos nasais em formas verbais têm sido fonte de dificuldades para crianças do primeiro segmento do ensino fundamental no processo de aquisição da escrita, tendo em vista que apenas o componente fonológico não determina qual grafia usar -am ou -ão. O uso de uma forma em detrimento de outra exige o

acionamento de conhecimentos morfológicos sobre a flexão verbal que ainda são abstratos para a criança nesse nível de escolaridade. Muitas vezes, para resolver a questão, o aprendente se apoia na produtividade de palavras com ditongo no Português Brasileiro, o que parece ter sido o caso dos sujeitos investigados. Os dados da pesquisa comprovam que a criança tem a percepção da existência de uma coda nasal, todavia a preenchem com uma forma não convencional que se encontra presente em sua memória visual. Embora a aquisição de regras morfológico-gramaticais leve um maior tempo para se consolidar, devido a sua complexidade, é possível e necessário que a reflexão sobre o princípio gerativo dessas regras já seja iniciada na 3ª etapa do ciclo de alfabetização.

Outro aspecto verificado nos dados em contexto de vogal -a relaciona-se às ocorrências de supressão da desinência número-pessoa de verbos nos tempos presente e pretérito imperfeito. Das 10 (dez) supressões, 6 (seis) foram praticadas pelo mesmo sujeito - S21. Uma hipótese para essa ocorrência estaria relacionada ao já exposto de que os ditongos alternantes podem perder a nasalidade caso N encontre-se em sílaba átona. No entanto, no dado em análise, parece não ser essa a explicação, haja vista termos encontrado na escrita de S21 formas verbais em contexto átono cujo apagamento não se realizou, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 27: Produção de texto II de S21



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Observamos, no trecho apresentado, que a ocorrência de apagamento só se configura em formas do pretérito imperfeito, enquanto nas do pretérito perfeito, exemplo indicado pela seta, não evidenciamos a supressão. Portanto, concluímos estar esse caso relacionado a fatores externos à língua que não serão aprofundados por se distanciar do propósito desta pesquisa.

Por fim, evidenciamos nos dados o apagamento não apenas da nasal, mas também do segmento VN, por exemplo, “encontraro”, “ficaro” e “foro”. Embora não produtivo, consideramos pertinente tecer alguns comentários sobre o processo gerador dessa grafia buscando fundamentos na Fonologia lexical, segundo Bisol (2013).

As formas convencionais para os dados encontrados são respectivamente “encontraram”, “ficaram” e “foram”. Observamos que se trata de um ditongo alternante como já detalhado na fundamentação teórica (ver 2.3.2.2), gerado no pós-léxico com N final em sílaba não acentuada, apresentando, após receber os traços articulatorios da vogal precedente, variantes: (i) formação do glide por assimilação mútua, isto é, N nasaliza a vogal e essa gera o glide; (ii) vogal mais consoante nasal; (iii) forma desnasalizada com alçamento da vogal -o, essa última condizente com as formas encontradas: “encontraro”, “ficaro” e “foro”. Bisol (2013, p. 135) esclarece que as variações possíveis para o ditongo alternante “só ocorrem em sílabas átonas e são comuns em variedades populares”, excetuando-se as palavras terminadas em -em.

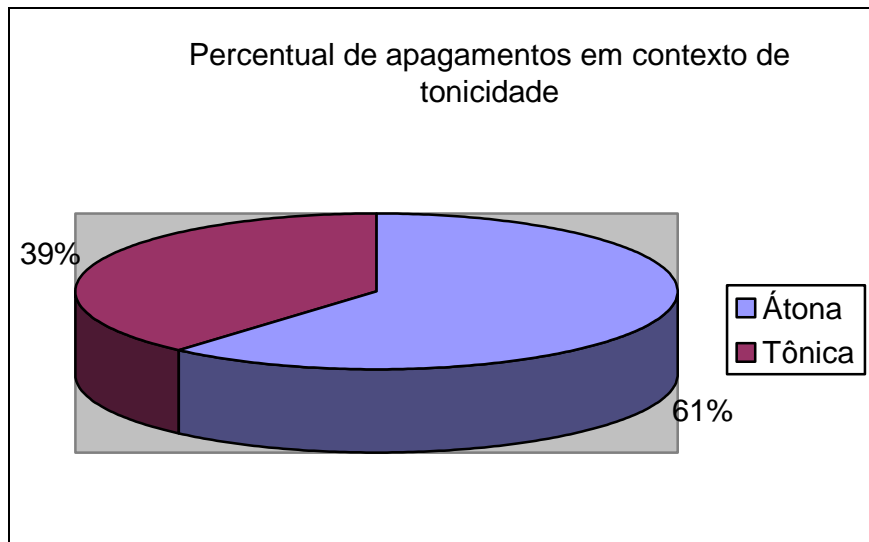
6.3 Apagamentos da Nasal em Coda e a Variável Tonicidade

Além do contexto vocálico, estudos apontam a tonicidade como favorecedora de preservação ou supressão da consoante nasal em coda silábica. Bisol (2013) explicita que as palavras em que o segmento VN é tônico tende a preservar a nasal, enquanto as de terminação átona estão propensas ao seu apagamento. Estudos feitos por Da Hora (2006) corroboram com os de Bisol (2013) quanto à influência da tonicidade sobre o apagamento da nasal, entretanto, a essa variável o autor acrescenta o fator vocálico. Ele afirma que, além de VN vir em sílaba pós-tônica, sendo a vogal nasalizada anterior e média, haverá tendência ao apagamento da nasal. No que tange à terminação -am em contexto átono, Da Hora (2006) destaca ser essa forma limitada a verbos, sendo comum a ocorrência de dois processos mútuos: apagamento da consoante e elevação da vogal baixa, a exemplo de “foram~foro”, processo já explicitado na interpretação de dados relativos à variante vocálica.

Os dados da pesquisa configurados no gráfico 3 confirmam o já exposto de que o segmento VN estando em contexto átono favorece o apagamento da

consoante nasal. De 88 dados coletados com registro de supressão da consoante nasal, 54 deles apresentam consoante nasal em posição átona e 34 em posição tônica.

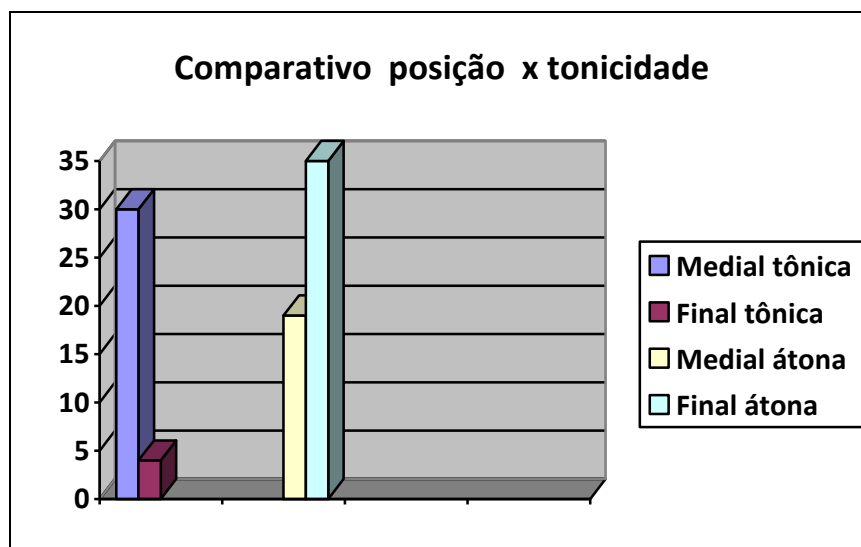
Gráfico 3: Apagamentos em contexto de tonicidade



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Notamos que a maioria das ocorrências em que a nasal foi apagada encontra-se em contexto átono, entretanto não é possível precisar se o apagamento da nasal ocorre em coda medial ou final. Dessa forma, distribuímos os dados de acordo com a posição interna ou externa à palavra e fizemos um comparativo com a categoria tonicidade.

Gráfico 4: Apagamento da nasal quanto à posição e à tonicidade



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

O gráfico 4 permite-nos afirmar que, em termos de posição final, o ambiente favorecedor de apagamento da consoante nasal é a sílaba átona. Já, em posição medial, ocorre o inverso: o ambiente propício ao apagamento tende a ser a sílaba tônica. É possível evidenciar, ainda, que os dados de posição medial (49) somados, desconsiderando a tonicidade, ultrapassam os de posição final (39), permitindo-nos pressupor que as crianças apresentam maior dificuldade em grafar a nasal em posição interna à palavra. Um aspecto observado através da análise qualitativa dos dados já mencionados é o fato de que, em coda medial, a nasal é totalmente suprimida, enquanto, em coda final, 57,6% das ocorrências envolve a substituição nasal pelo diacrítico.

Algumas conjecturas podem ser feitas sobre a predominância de registros de apagamentos da nasal em posição interna à sílaba: a primeira, a criança interpreta, em fase inicial de escrita, a nasal como atributo da vogal e não como segmento de coda, hipótese essa já defendida por Miranda e Matzenauer (2010); a segunda, a criança omite a nasal por incertezas de qual grafema usar, devido as diferentes manifestações fonéticas assumidas por N.

No tocante à primeira hipótese, sabemos da polêmica envolvida em relação ao status da vogal se monofonemática ou bifonemática. Como já explicitado na fundamentação teórica, corroboramos com a posição de Câmara Jr.(1998) de V + consoante nasal, entretanto não podemos negar a existência de casos conflitantes na escrita das crianças a exemplo do contexto de vogal -a ser um fator concorrente para o apagamento da nasal. Sobre esse dado, as pesquisas de Guimarães e Nevins (2013 apud BATTISTI, 2014, p. 10) revelaram que o segmento VN atualiza-se em todas as vogais, com exceção de -a. Uma explicação dada pelos autores para a ocorrência consiste na defesa de que a nasal da base VN é um glide e não uma consoante como atestado por Câmara Jr.(1998). E que a vogal -a seria “inerentemente nasal” por não se realizar como ditongo na superfície.

O segundo argumento, e esse o mais provável a nosso ver, de que a nasal do segmento VN, seja em posição de coda medial, seja em coda final, tende a ser apagada por apresentar diferentes realizações fonéticas ganha sustentabilidade em Bisol (2013, p. 133) ao explicitar que “uma das características da vogal nasal interna e das terminações nasais sem vogal temática são as formas variantes que manifestam”, como também ao afirmar que em posição interna a nasal “pode ser

suprimida sem perda de espaço temporal”. Esse último vem justificar o porquê da criança grafar [gradi] e ler [grandi] ao ser solicitada que oralize a escrita.

Finalizada a análise de ocorrências de apagamentos da consoante nasal, faremos algumas considerações sobre registros classificados como “outros casos”.

6.4 Outros Dados

Nesta seção, procedemos à análise qualitativa dos dados de registro e daqueles intitulados de “outros casos”. Em se tratando dos dados de registros, podemos destacar que, em 90% deles, a nasal foi grafada convencionalmente e, em 10%, registrou-se a troca do M e N. Se consideramos os Direitos de Aprendizagem para o 3º ano do ensino fundamental no que se refere às correspondências ortográficas e a meta prevista de 100% dos alunos alfabetizados aos 8 anos, diríamos que não cumprimos a meta. Por conseguinte, devemos considerar que foram detectadas oscilações na grafia de palavras, ou seja, a mesma palavra foi grafada de formas diferentes. A explicação para essas oscilações pode estar relacionada não apenas ao desconhecimento do grafema a ser usado, mas também da dificuldade em grafar a palavra e ao mesmo tempo pensar sobre os fonemas que a formam.

Para análise dos dados intitulados de “outros casos”, formatamos um quadro com as palavras registradas.

Quadro 12: Ocorrências de outros casos de grafia da nasal

Outros casos	Entao, Quin, Ganado (ganhado), dian (tinha), um' ma. Non (não), tan, galia, camionete, dineiro, tia, mae, maian, tião, tina, entrãrao, papagainho, emnorme, tamaio, tavãon, naveganã
--------------	--

Fonte: Banco de dados da pesquisa (2017)

Os casos tabulados embora se distanciem do foco desta pesquisa por não estarem diretamente relacionados ao apagamento de N em coda, esses merecem ser discutidos, haja vista reportarem-se a aspectos da nasalidade seja ela fonológica ou fonética.

A grafia, por exemplo, das palavras “um'ma”, “emnorme” traz uma consoante nasal por assimilação à consoante seguinte que não provoca distinção de formas,

caso esse denominado de nasalidade fonética ou alofônica. Outros casos como “ganado”, “tian”, “galia”, “camionete”, “maian”, “tião”, “tamaio” demonstram dificuldades das crianças em grafar a nasal palatal [ɲ] que, de acordo com Wetzels (1997 apud BATTISTI, 2014), “trata-se de uma consoante geminada com uma articulação vocálica secundária que se estende à sílaba anterior, tornando-a pesada”. Embora sejam casos de supressão da nasal, por relacionar-se com o onset e não com a coda, não aprofundaremos as análises. As grafias “mae”, “entao” evidenciam o desconhecimento do uso do diacrítico (~) como uma das formas de registrar a nasalidade. E, por fim, as grafias “entrãrao”, “tavãon”, “naveganã”, revelam que as crianças reconhecem o diacrítico (~) como forma de nasalização, porém não identificam ainda em que contextos ele deve ser utilizado.

Em síntese, podemos concluir que os dados coletados representam o pensamento da criança em relação às correspondências fonográficas. De acordo com Zorzi (1998, p. 20), os erros gráficos revelam “tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita”. Nesse sentido, entendendo ser o nosso papel de pesquisador do Profletras não apenas de investigar a realidade, mas também de intervir nela, elaboramos uma sequência didática com atividades voltadas para a apropriação da nasal em coda, buscando contemplar os aspectos evidenciados nos dados.

6.5 Proposta de Intervenção

Apresentamos, nesta seção, uma proposta de intervenção para o fenômeno estudado: a nasal em coda silábica. Optamos pelo desenvolvimento de uma sequência didática (SD) estruturada em módulos formados de atividades de caráter reflexivo e lúdico que permitam aos alunos reconstruírem, conscientemente, as regras da nasalidade em português.

O objetivo da SD é proporcionar aos alunos a compreensão das regras que normatizam o uso do -m e -n em posição final de sílaba e, por conseguinte, reduzir os casos de apagamentos e usos não convencionais da nasal. Nesta proposta de intervenção promovemos a reflexão sobre as palavras, relacionando suas partes orais à escrita.

Para elaboração desta proposta de intervenção assumimos uma perspectiva reflexiva do ensino de ortografia considerando que as regras envolvidas pela nasal

em coda são do tipo contextual ou morfológico-gramatical, ou seja, apresentam um princípio gerativo. Assim, pretendemos que, ao final desta proposta, o aluno tenha construído conhecimentos sobre as motivações ortográficas da nasal em posição final de sílaba, ou seja, sobre o seu princípio gerador e, conseqüentemente, proceda à escrita convencional a curto e em médio prazo, já que esta SD por si só não é suficiente; atividades periódicas como a revisão de produções escritas deverão ser desenvolvidas como complementares a essa ação.

A SD intitulada **Desvendando o enigma da nasal em final de sílaba** está estruturada em três módulos. O primeiro módulo, denominado **É conhecendo o inimigo que se ganha o jogo**, objetiva identificar o princípio gerativo de uso do -m e -n em coda silábica interna à palavra e constitui-se de 4 (quatro) atividades. O segundo, intitulado **Olhares atentos à camuflagem**, tem por finalidade reconhecer o princípio gerativo do uso do -m em final de palavras em contexto de vogais -e, -i, -u e compreende 3 (três) atividades. O terceiro módulo, nomeado de **Face oculta**, busca promover a inferência da regra contextual de uso do diacrítico til (~) e consta de 4 (quatro) atividades. É importante frisar que o fechamento de cada módulo é formado por um jogo ou brincadeira com o intuito de unir aprendizagem à ludicidade.

As atividades constantes de cada módulo são diversificadas tanto na operacionalização (coletivo, em duplas, em grupos e individual) quanto no formato (oral e escrito). Compreendem caça-palavras, cruzadinhas, jogos, brincadeiras, releitura com focalização, ditado interativo, dentre outras.

No sentido de garantir que os alunos tenham compreendido as regras subjacentes à nasal em coda, incluímos em cada atividade o registro das constatações feitas pelas crianças. Na perspectiva de Moraes (2010, p.111), essa atividade “potencializa a tomada de consciência das descobertas que as crianças vão fazendo sobre os princípios gerativos”. Após o registro de regras feito pelos alunos, a professora proporá uma redação única acordada coletivamente para fixação em um mural da sala denominado de quadro de constatações.

Apresentamos, a seguir, a seqüência didática na versão para o professor, sendo a versão do aluno incorporada aos anexos.

6.5.1 Apresentação da sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Desvendando o enigma da nasal em final de sílaba
(versão professor)

OBJETIVO: Compreender as regras que normatizam o uso do –m e -n em posição final de sílaba.

MÓDULO 1 - É conhecendo o inimigo que se ganha o jogo

Objetivo específico: Identificar o princípio gerativo de uso do M e N em coda silábica e no interior de palavras.

Duração: 2h

Atividade 1 – O sentido nas relações entre letras e sons.

Operacionalização: oral e coletiva

Descrição da atividade

- Afixar no quadro a palavra **NATA** (a palavra deverá estar subdividida em suas partes menores: a letra);
- Solicitar que os alunos leiam a palavra em voz alta;
- Em seguida, propor alterações na palavra dada, através dos seguintes questionamentos:
 - ✓ Se trocássemos o N por M, que mudança provocaria na palavra?
NATA ≠ MATA
 - ✓ Caso acrescentássemos um N após a vogal da primeira sílaba, o que aconteceria?
MATA ≠ MANTA
 - ✓ E, se substituíssemos o N por M, mudaria o sentido da palavra?
MANTA = MAMTA
- ✓ Como não houve alteração de sentido, poderíamos escrever a palavra das duas formas?
 - Após essas reflexões, registrar numa folha A4 as conclusões a que chegaram os alunos a partir da atividade (sistematizar em forma de regra na linguagem das crianças).

- Solicitar que transcrevam a regra construída para o caderno de registros (esse pode ser um caderno brochura específico para anotar as regras inferidas pelos alunos em todas as atividades que envolvam a reflexão ou uma matéria à parte destinada para esse fim).
- Por fim, o (a) professor (a) deverá afixar a regra no quadro **Minhas constatações**.

Professor (a), após essa atividade, esperamos que os alunos tenham inferido que a troca da letra N por M provoca alteração de sentido se em posição inicial de sílaba, já em posição final de sílaba o sentido da palavra não se altera.

Atividade 2 – Reconhecimento do princípio gerador do uso do M e N em posição final de sílaba

Operacionalização: Duplas

Descrição da atividade:

- Dividir a turma em duplas;
- Distribuir a atividade a seguir impressa para as duplas e solicitar que a respondam;

1. Leia as palavras abaixo e observe a posição em que as letras M e N encontram-se.

1	BAMBU	-	POMBO	-	BOMBOM
2	CINTO	-	DENTE	-	ERTON

2. Agora responda:

- Nas palavras do grupo 1, em quais posições o M aparece?
- E no grupo 2, a letra N aparece em que posições?
- O que há de diferente entre os grupos 1 e 2?
- Como vocês explicariam essa diferença?

3. Encontre no caça palavras 10(dez) nomes que apresentem o M e N em posição interna.

CAÇA-PALAVRAS

P	T	A	M	P	A	K	L	C	O	N	V	I	T	E	F	A	A	A	B
T	A	A	A	X	B	R	U	C	A	T	O	L	E	U	D	O	C	E	A
M	B	A	N	C	O	T	R	G	T	I	T	O	M	B	O	I	O	O	N
T	N	A	G	F	S	L	E	S	A	N	P	I	P	L	N	A	N	T	J
E	L	C	A	N	T	A	D	O	R	I	A	N	O	T	E	C	U	I	O
P	I	C	G	U	N	L	E	C	V	A	N	R	E	D	E	B	M	G	O
N	T	A	M	B	O	R	V	V	F	I	S	O	M	B	R	A	P	R	A

✓ Agora organize as palavras encontradas em dois grupos:

✓ Pense e depois responda por escrito:

- Qual critério foi usado para separar as palavras em grupos?
- Que letras aparecem depois do M?
- E da letra N?
- As letras que aparecem depois do M também surgem após o N?
- Há menos ocorrências de diferentes letras depois de M ou do N?
- O que foi possível entender sobre a grafia das letras M e N? Construa uma regra para o uso de cada letra.

Professor (a), no momento da socialização das respostas, eleja, com a ajuda da turma, a regra mais completa, transcreva-a para uma folha A4 e logo depois afixe no quadro de constatações.

Atividade 4 – Sistematizando o conhecimento através do “jogo ortográfico”**Operacionalização:** equipes**Descrição da atividade:**

- Dividir a turma em duas equipes;
- Dispor no centro da sala uma trilha gigante;
- Apresentar aos alunos o conteúdo explorado no jogo: o uso do M e N em final de sílaba e no interior da palavra;
- Apresentar as regras do jogo;
- Iniciar a disputa ortográfica.

Jogo Ortográfico

FINALIDADE: Ganha o jogo a equipe que completar corretamente a maior quantidade de palavras, alcançando primeiro o ponto de chegada.

MATERIAL:

- Uma trilha em tamanho grande (papel peso 40) contendo 50 espaços, sendo 45 numerados e 5 com imagens indicando obstáculos.
- Um dado
- Dois pinos (tampas de cores diferentes)
- 45 cartelas com palavras lacunadas envolvendo o uso do M e N em posição interna à palavra (Ex. ca_po)

REGRAS DO JOGO

- Cada equipe escolhe seu pino;
- Em seguida decide-se quem inicia a partida (zero ou um ou pontos no dado);
- Joga-se o dado: a quantidade de pontos será a quantidade de casas a percorrer;
- Ao parar num espaço numerado, deverá pegar uma cartela e discutir com a sua equipe a resposta correta e a justificativa para a resposta.
- Prossegue o jogo com a outra equipe;
- Se cair numa casa que contenha imagem, deverá seguir o comando (avançar, recuar, permanecer no lugar).
- O jogo só termina quando uma das equipes alcançar a chegada.

MÓDULO II - Olhares atentos à camuflagem

Objetivo específico: Reconhecer o princípio gerativo do uso do M em final de palavras em contexto de vogais -e, -i, -u.

Duração: 2h

Atividade 1 – Leitura com focalização

Operacionalização: Oral e coletiva

Descrição da atividade:

- Informar aos alunos que vai reler o poema **A Língua de Nhem**, de Cecília Meireles, focalizando as palavras rimadas não mais os seus aspectos sociocomunicativos, esses já trabalhados em aulas de leitura e compreensão textual;
- Ao término da releitura, o (a) professor(a) deverá fazer alguns questionamentos:
 - a) Quais palavras no poema são rimadas?
 - b) Qual som é semelhante nas palavras identificadas?
- Depois de focalizado o aspecto sonoro, o professor questionará a forma escrita: Como as palavras rimadas são escritas?
- Para responder ao questionamento, sugere-se ao professor que tenha espalhadas, por sua mesa, plaquinhas com três formas diferentes de grafia das palavras rimadas: alguém, alguem, alguêi/também, tambei, tambêi/além, alei, alêi / ninguém, ninguei, ninguêi e solicite um voluntário para retirar a plaquinha com a escrita que considera convencional.
- Na sequência, o (a) professor (a) deverá fazer novos questionamentos aos alunos: Vocês concordam com o colega? As outras formas poderiam ser usadas por algum aluno? Por quê?
- Depois de ouvir as respostas dos alunos, o (a) professor (a) deverá solicitar que construam, coletivamente, uma regra que os ajude a grafar corretamente as palavras que terminam com -em.

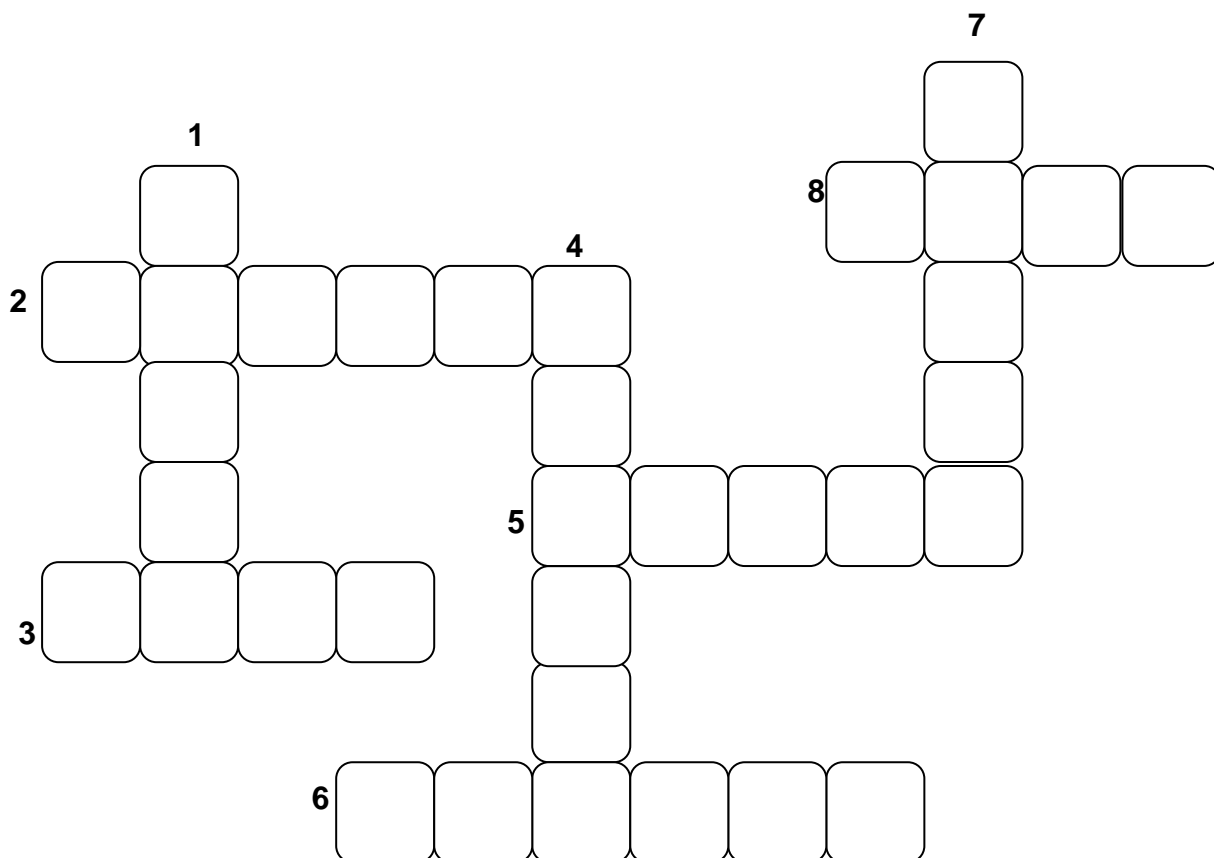
Professor (a), esperamos que o aluno perceba que as palavras terminadas com /êy/são grafadas -em.

Atividade 2 – Identificando o contexto de uso do M em final de palavras por meio de cruzadinhas

Operacionalização: Individual e coletiva

Descrição da atividade:

- Distribuir a cruzadinha a cada aluno e solicitar que a preencham:



1. Prato principal dos cavalos.
2. Lugar onde se cultivam plantas de pequeno porte.
3. Palavra usada no final de orações.
4. Substância branca presente nos dentes do elefante.
5. Pessoa que fica em poder do sequestrador como garantia.
6. Doce predileto das crianças.
7. Toda mulher tem um na bolsa.
8. Peixe altamente rico em nutrientes.

- Proceder à correção coletiva, indagando às crianças:

- a) Os nomes da cruzadinha terminam com a mesma letra ou letras diferentes?
- b) Solicitar que as crianças pintem a vogal que vem antes da letra final.
- c) O que é possível concluir em relação ao uso do M em final de palavras.

Atividade 3 – Identificando o contexto de uso do N em final de palavras

Operacionalização: Coletiva

Descrição da atividade:

- Dispor do lado esquerdo da lousa fichas contendo nomes com terminação M e N: ARMAZÉM, AIRTON, KAREN, PERSONAGEM, ERTON, TOM, ATUM, OTON, PINGUIM, CREPOM, LILIAN, BACON, HOUSTON, SLOGAN.
- No lado direito da lousa, deverá ser desenhado um quadro com duas colunas;
- Questionar as crianças como fazer para distribuir as palavras em colunas diferentes;
- Chamar um aluno voluntário para organizá-las;
- Perguntar o que perceberam em relação às palavras terminadas em N;
- Por final, construir com os alunos uma regra de uso do N e M a partir das observações feitas.

Atividade 4 – Sistematizando o conhecimento através das rimas

Operacionalização: Duplas

Descrição da atividade:

- Dividir a turma em duplas;
- Distribuir um quadro para cada dupla conforme exemplo:

homem	pinguim	baton	atum

- Convidar os alunos a brincar de rimas.
- Explicar que as duplas terão 5 minutos para preencher o quadro com o maior número de palavras rimadas, ou seja, que apresentem som final semelhante às palavras do quadro.

- Ao término do tempo, o professor pedirá que todos coloquem as mãos pra cima. Enquanto isso, uma aluna, à escolha do educador, recolherá todos os quadros;
- O (a) professor (a) contabilizará as palavras e anunciará a dupla vencedora.
- Caso seja possível, é oportuno que seja dado um brinde para os vencedores.

MÓDULO 3 – Face oculta

Objetivo: Promover a inferência da regra contextual de uso do diacrítico til (~)

Duração: 2h

Atividade 1 – Entendendo a função do til como marca de nasalização

Operacionalização: coletivo

Descrição da atividade:

- Dispor no quadro fichas com pares opostos:

LÁ – LÃ

MAU – MÃO

ANA – ANÃ

GALA – GALÃ

ROMA – ROMÃ

MANHA – MANHÃ

- O professor perguntará aos alunos: Qual diferença há entre os pares de palavras? Esperamos que eles percebam o uso do til. Caso não saibam o nome da marca, o professor dirá.
- Depois, o professor deverá pedir aos alunos que fiquem atentos à leitura das palavras;
- Fazer novos questionamentos: As palavras foram pronunciadas da mesma forma? O que provocou essa mudança?
- O professor dirá aos alunos que será feita a leitura da última sílaba de cada palavra.
- Em seguida, fará novo questionamento: Qual sílaba foi pronunciada com som nasal (parte do som saindo pelo nariz)?
- Solicitar aos alunos, agora, que leiam apenas a vogal final de cada palavra e depois questionar: Se alguém não conhecesse a grafia da segunda palavra de cada par, como poderiam escrevê-la? Acreditamos que dirão: N ou M final.

- Para finalizar, perguntar aos alunos o que aprenderam sobre o uso do til nas palavras analisadas.

Professor, esperamos que os alunos compreendam que, em final de palavras, o som nasal /ãN/ é grafado com til., exceto em nomes de pessoas e palavras estrangeiras como discutido na atividade 3 do módulo II.

- **Atividade 2** – Aprendendo através do “ditado interativo”

Professor(a), o “ditado interativo” consiste em ditar um texto conhecido, fazendo pausas em palavras que desejamos focalizar e refletir sobre sua escrita, diferentemente do ditado tradicional cuja aplicação dar-se para verificação de erros.

Operacionalização: Individual e escrito/oral

Descrição da atividade:

- Explicar aos alunos o propósito do ditado interativo;
- Para o ditado sugere-se o poema “O peru”, Vinícius de Moraes. É importante lembrar que o texto para o ditado deve ser conhecido.
- Marcar as palavras que serão focalizadas;
- Proceder ao ditado do texto, fazendo pausas nas palavras marcadas e discutindo as questões ortográficas envolvidas.

O Peru
Vinícius de Moraes

Glu! Glu! Glu!
Abram alas pro Peru!

O Peru foi a passeio
Pensando que era **pavão**
Tico-tico riu-se tanto
Que morreu de **congestão**.

O Peru dança de roda
Numa roda de **carvão**
Quando acaba fica tonto
De quase cair no **chão**.

[...]
Glu! Glu! Glu!
Abram alas pro Peru!

- Questões a ser colocadas para as crianças refletirem:
- ✓ Palavra [pavão] – Pronunciem a palavra focalizada. Podemos dizer que se trata de um som nasal? Então é grafada com M final? Como ficaria a pronúncia se escrevêssemos com M? Vamos reler a regra elaborada sobre o registro do M em final de palavras?

- Após reler a regra afixada no quadro de constatações, continuar indagando os alunos:
- ✓ Como resolveríamos o problema? Acreditamos que algum aluno apontará o uso do til ou a grafia da palavra com vogal oral. Nesse último caso, o(a) professor(a) deve pedir aos alunos que pronunciem a palavra novamente a fim de perceberem a pronúncia desnasalizada. Quanto ao til deve ser reforçado que se trata de um sinal cuja função é marcar a nasalidade quando houver impedimento do uso das consoantes M e N.
- Em seguida, continuar o ditado até a próxima palavra definida para focalização e questionar os alunos sobre a dificuldade em grafá-la.
- Palavra [congestão] O som final desta palavra é igual à anterior? Então como deverá ser grafada?
- Prosseguir com o ditado pausando na palavra [carvão].
- ✓ Há dúvidas quanto à grafia dessa palavra? Mais uma vez queremos reforçar o uso do til nas palavras com o som final /ãʋ/.
- O ditado é reiniciado e finaliza com a palavra [chão]. O professor questionará: Qual vogal é marcada pelo til na palavra [chão]? E nas demais?

Atividade 2 - Reconhecendo o til em segmentos -ãe e -ões

Operacionalização: Duplas ou trios

Descrição da atividade:

- Organizar duplas ou trios e distribuir revistas ou jornais;
- Solicitar que as duplas ou trios recortem 10 palavras com til e colem no caderno.
- Depois que as duplas concluírem a primeira tarefa, solicitar que circulem a vogal marcada pelo til.
- Após identificarem a vogal, perguntar: Qual ou quais vogais aparecem marcadas pelo til? Esperamos que surjam palavras com /ãʋ/, /õʋ/.
- O professor desenhará no quadro uma tabela com quatro colunas, em cada anotará uma palavra com -ã, -ão, -ãe, -ãos e depois chamará ao quadro alunos voluntários para completar a tabela com palavras retiradas das revistas e jornais.

- Por fim, refletirá com os alunos sobre as partes sonoras semelhantes - as rimas e ajudará os alunos a anotarem as constatações sobre o emprego do til.

As crianças devem perceber, ao final da atividade, que o til só aparece m vogais -a e -o ou em terminações -ã, -ãs, -ão, -ãos, -ãe, -ães, -ãos. No momento, não há necessidade em falar de nomenclaturas (nomes, verbos, singular, plural).

Atividade 3 – Reconhecimento do contexto de uso de -am e -ão em formas verbais do pretérito e do futuro.

Operacionalização: individual

Descrição da atividade:

- Entregar aos alunos um trecho de uma fábula conhecida e de preferência trabalhada em seus aspectos textuais, juntamente com encaminhamentos para realização da atividade:

1. Leiam o trecho da fábula “A águia e a raposa”;

A águia e a raposa

“Uma águia e uma raposa **ficaram** amigas e **decidiram** morar perto uma da outra, supondo que dessa forma **fortaleceriam** a amizade”.

2. Esse trecho da fábula conta ações realizadas ou que ainda vão ser realizadas?

3. Como ficaria o trecho se as ações fossem ainda acontecer? Reescreva-o mudando as palavras em negrito?

- Depois de concluída a atividade pelos alunos, o professor deve proceder à correção coletiva.
- A leitura do texto poderá, inicialmente, ser feita por um aluno voluntário ou indicado pelo professor. Ao término, perguntar se algum aluno faria uma leitura diferente da realizada.
- Caso haja outra leitura, indagar se provocou mudança de sentido?
- Chamar um aluno para reescrever o trecho no quadro ou o professor poderá fazer a reescrita com o auxílio dos alunos.
- Ao término, provocar reflexões como: A forma anterior e a atual possuem terminações semelhantes quanto à pronúncia? E a escrita das palavras negritadas sofreu alterações? Como saber qual forma usar –am ou -ão?

Professor, o aluno deverá constatar que a forma -am é usada quando se refere a fatos passados e a forma -ão ao futuro. É importante destacar que essa discriminação não é tão evidente para os alunos, por tratar-se de regularidades morfossintáticas exigindo um tempo maior para a sua compreensão.

Atividade 4 – Sistematizando o conhecimento sobre o uso da nasal

Operacionalização: Duas equipes

Descrição da atividade:

- Organizar fichas com imagem cujos nomes tenham o contexto nasal (consoantes ou til);
- Dividir a turma em dois grupos;
- Explicar as regras do jogo;
- Iniciar a partida.

Jogo: Não se engane!

Finalidade: Ganha o jogo a equipe que fizer mais pontos, ou seja, acertar o maior número de palavras.

Materiais: fichas com imagem (contexto nasal), quadro e pincel.

Regras do jogo:

1. As fichas ficaram no centro da sala em uma mesa;
2. O primeiro jogador, a escolha da equipe, pegará uma carta e falará o nome da figura em voz alta. O jogador da outra dupla deverá escrever essa palavra.
3. Quem escrever o nome da figura corretamente marca três pontos. Se erar, perde um ponto.
4. O jogo termina quando as fichas findarem.

7 CONCLUSÃO

A ideia de pesquisar sobre a aquisição da linguagem escrita partiu de experiências vivenciadas como corretora de textos de alunos do ensino fundamental e, nestes últimos anos, mais especificamente, de crianças do ciclo de alfabetização como também dos conhecimentos adquiridos com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. As produções escritas das crianças evidenciam uma preocupação excessiva por parte dos professores e sistemas de ensino com o desenvolvimento de habilidades de escritas relacionadas à textualidade, ao gênero e ao contexto de produção e revelam pouco investimento nas relações grafema - fonema e na internalização da norma ortográfica.

Na certeza de ser essa questão decorrente de práticas pedagógicas que trabalham em conjunto letramento e ensino do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), priorizando o primeiro em detrimento do segundo, e considerando que o terceiro ano do ensino fundamental constitui etapa de consolidação do aprendizado de escrita alfabética e de aquisição de regras ortográficas regulares e contextuais, propusemos neste estudo a analisar os fatores que contribuem para o apagamento das nasais -m e -n em posição de coda silábica medial e final, observando variáveis como a posição da nasal, o contexto vocálico e a tonicidade. Nossa análise foi pautada na fonologia do português, em especial, na Fonologia de Geometria de Traços (FGT) e na Fonologia Lexical, bem como em pesquisas sobre a ortografia infantil.

Adotamos em nossas análises a noção de erro numa perspectiva construtiva, por entender que, na fase de alfabetização, os erros revelam as tentativas em compreender o SEA como também por considerar valiosos na implementação de propostas que intervenham na realidade encontrada.

Após as análises dos dados, chegamos a algumas constatações que oferecem respostas aos questionamentos suscitados no início desta pesquisa e validam ou invalidam as hipóteses levantadas.

Inicialmente, constatamos que a motivação dos erros de apagamento em posição final de sílaba advém do desconhecimento de como se representa a nasal em coda no português, em decorrências das diversas manifestações fonéticas que a nasal assume nessa posição. A validade dessa afirmação justifica-se pelas diferentes formas encontradas na grafia de uma palavra pelo mesmo sujeito.

Entendemos essa variação como uma complexidade envolvida na tarefa de grafar a nasal, como também na ativação de conhecimentos já assimilados pela criança.

Esse fator motivador invalida uma hipótese levantada por Zorzi (1998) e Miranda (2009) e adotada neste estudo de que o apagamento decorre da não aceitação da estrutura silábica CVC. Além das flutuações de grafia que vão desde o apagamento ao registro de consoantes nasais M e N indistintamente, uso do diacrítico em posições não convencionais, o registro de outras codas /l/, /R/, /S/ torna refutável tal hipótese.

Verificamos também, a partir da investigação das variáveis: posição, contexto vocálico e tonicidade, que há ambientes favorecedores ao apagamento da nasal em coda. Em relação à posição, detectamos que a posição interna à palavra é mais suscetível à supressão de N; quanto ao contexto vocálico, a vogal –a e –e; de acordo com a tonicidade, as sílabas tônicas em coda medial e as átonas em coda final.

Ao investigar a relação dessas variáveis, percebemos que a maior probabilidade de apagamentos surge quando presentes os fatores:

- a) coda medial ► vogal -a ► sílaba tônica;
- b) coda final ► vogal –a e -e ► sílaba átona.

As análises permitiram, também, conjecturar a possibilidade de as crianças estarem compreendendo a nasal como intrínseca à vogal, ou seja, numa relação monofonêmica. Conjecturar porque não houve possibilidade de testagem, devido à necessidade de um diagnóstico mais específico, já que tal relação só foi percebida em estrutura cuja nasal vem precedida de vogal -a, ficando assim para ser investigada em trabalhos futuros.

Outra constatação pertinente a este estudo relaciona-se com a presença do uso indiscriminado da terminação -ão em formas verbais do presente, pretérito e futuro, em decorrência da similaridade acústica entre as formas -am e -ão e de as crianças não terem percebido o princípio gerador do uso de tais grafias. Outra interveniente é a produtividade de palavras de terminação -ão e o uso dessas, preferencialmente, na alfabetização, o que pode exercer influência na escrita dos aprendentes, haja vista ter sido verificado um número significativo da troca de -am por -ão nos dados coletados.

Ainda em relação a formas verbais, detectamos nos dados o apagamento da nasal em 3ª pessoa do plural do pretérito imperfeito, tornando a forma verbal

indiscriminada em relação à 3ª pessoa do singular do mesmo tempo verbal do ponto de vista da gramática tradicional, pois, em funcionalidade, não há problemas devido à noção de número vir marcada pelo pronome pessoal. Concluimos que esse caso deve-se à variação linguística.

Compreendidas as motivações para os erros detectados na escrita das crianças, sujeitos dessa pesquisa, cabe a nós, pesquisadora e professores de Língua Portuguesa, planejarmos ações didáticas que possibilitem a aprendizagem da nasal em coda silábica, não deixando que dificuldades como essas cheguem aos anos mais avançados.

Dessa forma, apresentamos uma proposta de intervenção que consistiu numa sequência de atividades sistematizadas e planejada com base nos fundamentos teóricos, assim como nos dados coletados para esta dissertação. Para a construção dessa proposta, baseamo-nos em sugestões apresentadas em fascículos do PNAIC (2013) e em Moraes (2010) por se encontrarem em concordância com as novas perspectivas de ensino da ortografia que defende a necessidade de uma reflexão sistemática sobre as características da escrita ortográfica.

Em relação à proposta, ainda é importante destacar que, embora esteja pensada para os anos iniciais, é perfeitamente executável no segundo ciclo do primeiro segmento, ou seja, 4º e 5º anos. Também queremos pontuar que a reflexão sobre essa dificuldade ortográfica não deve se esgotar com essa SD, mas prosseguir em atividades de reescritura textual.

Enfim, esperamos que nossa investigação possa contribuir para uma atuação mais efetiva e eficiente, não apenas de professores de Língua Portuguesa, mas também daqueles que trabalham com alfabetização, na compreensão da natureza dos erros de escrita e na reflexão da prática pedagógica no que tange ao ensino- aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, E. **A representação da nasal em coda silábica e os ditongos nasais do português.** XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014).

BISOL, L. **A nasalidade, um velho tema.** DELTA, São Paulo, v. 14, p. 24-46, 1998. Edição especial.

_____. Fonologia da nasalização. In: ABAURRE, M. B. M. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013, v. VII, p. 113-140.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Divisão de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3, unidade 3,** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. Divisão de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1., unidade 3,** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Ensino de primeira à quarta série.** Brasília: 1997.

_____, Secretaria de Educacional Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAGLIARI, L. C. **Fonologia do Português: análise pela geometria de traços.** Campinas, SP: edição do autor, 1997.

_____. **Elementos de fonética do Português Brasileiro.** São Paulo: Paulistana, 2009.

CÂMARA JR. J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.

CAMPOS, Priscila Barbosa Borduqui. **Grafias não convencionais da coda silábica nasal em dados de escrita de jovens e adultos em processo de alfabetização.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista- UEP - São José do Rio Preto: [s.n.], 2011. 123 f.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L.(Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 4. ed. rev. e amp. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, v. 1. P. 101 a 133.

CORREA & FERREIRA. **Consciência Metalinguística e a Representação da Nasalização na Escrita do Português Brasileiro.** Rev. CEFAC. 2010. Jan-Fev; 12(1): 40-50.

DOMINGOS, M. da S. **Nasalidade Vocálica em Português:** Pistas para identificação forense dos falantes. Tese de mestrado em linguística. Universidade de Lisboa, 2011.

FERREIRA, L. **Ditongos crescentes:** um conceito fonológico ou fonético? Universidade do Porto – Porto – Portugal. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 1, p. 28-35, jan./mar. 2014.

FREITAS, G. M. de. Sobre a Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português:** perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artemed, 2004, p. 179 – 190.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDEMBERG, M. **A arte de Pesquisas:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HORA, Demerval da. O. **Fonética e fonologia.** 2009 portal.virtual.ufpb.br. acesso em 03/01/2018.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador.** 10 edição. São Paulo: Ed. Ática S.A, 1995.

MATZENAUER, C. L. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L.(Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 4. ed. rev. e amp. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, v. 1. p.11 a 100.

MATZNAUER, C.L.; MIRANDA, A.R.M. **Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEl | Pelotas [35]: 359 - 405, janeiro/abril 2010.

MEDONÇA, C. S. I. de. **A sílaba em fonologia**. Working Papers em Lingüística, UFSC, N.7,2003.

MEDONÇA, C. S. I. **A nasalidade distintiva no início da aquisição da língua escrita**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MEZZOMO, C.L. Sobre a Aquisição da Coda. IN: Lamprecht, R.(org.) **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed,p. 129-192, 2004.

MIRANDA, A.R.M. **A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais**. In Sheila Z. de Pinho (Org.) Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Unesp, 2009, p.409-426.

_____. **Reflexões sobre a fonologia e a aquisição da linguagem oral e escrita**. Veredas online – especial – 2012, p. 122-140 – ppg linguística/ufjf – Juiz de Fora - issn: 1982-2243

MIRANDA, M.M. **A escrita ortográfica de alunos do 6º ano: a motivação fonológica para os erros produzidos**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Piauí – UESPI: 2015

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora: Melhoramentos, 2012.

_____.(org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica,1999.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

NERES, B. R. da S. **Escrita e consciência fonológica na pós-alfabetização**. Dissertação de mestrado. UFPI-2005.

QUADROS, M. A. de A. M. P. **Aprendizagem ortográfica do fonema /s/: um estudo sobre as representações múltiplas nos ditados imagéticos e nas produções escritas de alunos do 5º.ano**. Dissertação (mestrado) – 2015.178 f – UESPI - 2015.

SEARA, Izabel Christine. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, M. B. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: ática, 1981. (Ensaio:75)

SILVEIRA, Francine. **Vogal Epentética no português brasileiro: um estudo acústico em encontros consonantais**, 2007

ZORZI, J.L. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre. Ed. ARTMED, 1998.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O APAGAMENTO DO M E N EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA(FINAL DE SÍLABA) NA ESCRITA ESPONTÂNEA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: VILMA OLIVEIRA SAMPAIO LEAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69229316.8.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.248.448

Apresentação do Projeto:

Nesta pesquisa serão focalizados os erros ortográficos decorrentes do apagamento do m e n em posição de coda silábica na escrita de crianças de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Teresina. Trata-se de uma pesquisa de cunho quali-quantitativo em que será feito um levantamento das ocorrências de apagamento do m e n em posição de coda silábica na escrita espontânea dos alunos focalizando prioritariamente o processo de aprendizagem da escrita ortográfica, através da caracterização dos erros produzidos e da compreensão dos fatores que os determinam. Ao final, almeja-se com que a pesquisa propicie uma reflexão sobre a prática pedagógica até então desenvolvida, aperfeiçoando-a de maneira a contribuir para a superação dos erros de nasalização, assim como outros de natureza fonológica. Os dados serão coletados a partir de produções espontâneas dos alunos. Após reunir os textos que constituirão a pesquisa, será feito um mapeamento das ocorrências de apagamento do m e n em posição de coda. A investigação focalizará também aspectos do ponto de vista semântico, morfológico e sintático comprometidos com o apagamento da nasal. Os dados serão coletados a partir de produções espontâneas dos alunos. Dos 26 alunos matriculados na turma, apenas 23 crianças, 14 do sexo feminino e 09 do sexo masculino, com idade entre 09 e 11 anos, farão parte da investigação por atender ao critério de escrita alfabética.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa O APAGAMENTO DAS CONSOANTES NASAIS –M E –N EM CODA SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo à luz da Geometria de Traços e da Fonologia Lexical. Este trabalho tem como tema o processo de aquisição da escrita ortográfica, mais especificamente o apagamento do m e n em posição de coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto deve-se pela ocorrência significativa de erros dessa natureza, na escrita de alunos do final do ciclo de alfabetização, fase em que se espera a consolidação das regularidades ortográficas.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é analisar os fatores que contribuem para o apagamento das nasais *m* ou *n* em posição de coda silábica medial e final, em outras palavras, o apagamento das nasais *m* ou *n* em final de sílaba, tanto no interior da palavra (poMbo/pobo) quanto em seu final(homeM/home); e os específicos são: (i) Categorizar as ocorrências de apagamento do *m* e *n* nas escritas dos alunos; (ii) Examinar se há descaracterização da noção de número nos verbos pelo apagamento da nasalidade; (iii) Examinar a motivação para os erros encontrados nas escritas dos alunos; (iv) Elaborar uma sequência didática como proposta de intervenção para superação ou redução da desnasalização.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa de campo de cunho quali-quantitativo a ser realizada numa turma de 3º ano do ensino Fundamental de numa escola pública municipal da cidade de Teresina – PI, no decorrer deste ano de 2017. A pesquisa contará com uma amostra de 23 crianças, 14 do sexo feminino e 09 do sexo masculino, com idade entre 09 e 11 anos. Os dados serão coletados a partir de produções espontâneas dos alunos. O instrumento de coleta constará de cinco propostas de produção textual. A abordagem dos sujeitos será, primeiramente, por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação das propostas de produções textuais.

Em toda e qualquer investigação, independente da sua natureza, por envolver seres humanos, os sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. Como possíveis riscos, há a possibilidade de constrangimento, quebra de rotina e problemas relacionados à autoestima. A fim de evitar tais transtornos, os sujeitos serão mantidos em anonimato, as atividades aplicadas serão planejadas e aplicadas sem ferir a rotina da escola, respeitando o plano de curso e o horário de aula. No que se referem à autoestima dos sujeitos pesquisados, os resultados levarão em conta o ritmo e escolarização dos sujeitos de forma a evitar qualquer problema psíquico. Em contrapartida, tais riscos se justificam pela oportunidade de se entender a motivação para os erros cometidos pelos alunos referentes ao processo de desnasalização e, assim como, por contribuir para uma reflexão acerca da apropriação do sistema de escrita.

A importância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, a partir do entendimento dos fatores motivadores para os erros cometidos como

reveladores de hipóteses construídas pelos alunos, redirecionar as intervenções pedagógicas de forma a garantir a aprendizagem plena das regularidades ortográficas.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) - CEP: 64001-280

FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: VILMA OLIVEIRA SAMPAIO LEAL

ENDEREÇO: CONDOMÍNIO VERDE TE QUERO VERDE BLOCO BAMBU APT. 206 CEP. 64020900

E-MAIL: VILMA-SAMPAIO@HOTMAIL.COM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa O APAGAMENTO DAS CONSOANTES NASAIS –M E -N EM CODA SILÁBICA NA ESCRITA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo à luz da Geometria de Traços e da Fonologia Lexical. Este trabalho tem como tema o processo de aquisição da escrita ortográfica, mais especificamente, o apagamento do m e n em posição de coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto deve-se pela ocorrência significativa de erros dessa natureza e pela presença, em especial, no final do ciclo de alfabetização, fase em que se espera a consolidação das regularidades ortográficas.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é de analisar os fatores que contribuem para o apagamento do m ou n em posição de coda silábica medial e final, em outras palavras, o apagamento do m ou n em final de sílaba tanto no interior da palavra (poMbo/pobo) quanto em seu final (homeM/home); e os específicos são: (i) Categorizar as ocorrências de apagamento do -m e -n nas escritas dos alunos; (ii) Examinar se há descaracterização da noção de número nos verbos pelo apagamento da nasalidade; (iii) Examinar a motivação para os erros encontrados nas escritas dos alunos; (iv) Elaborar uma sequência didática como proposta de intervenção para superação ou redução da desnasalização.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Pesquisa de campo de cunho quali-quantitativo a ser realizada numa turma de 3º ano do ensino Fundamental de numa escola pública municipal da cidade de Teresina – PI, no decorrer deste ano de 2017. A pesquisa contará com uma amostra de 23 crianças, 14 do sexo feminino e 09 do sexo masculino, com idade entre 09 e 11 anos. Os dados serão coletados a partir de produções espontâneas dos alunos. O instrumento de coleta constará de cinco propostas de produção textual. A abordagem dos sujeitos será, primeiramente, por meio da apresentação do Termo de Assentimento e, em seguida, por meio da aplicação das propostas de produções textuais.

Em toda e qualquer investigação, independente da sua natureza, por envolver seres humanos, os sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. Como possíveis riscos, há a possibilidade de constrangimento, quebra de rotina e problemas relacionados à autoestima. A fim de evitar tais transtornos, os sujeitos serão mantidos em anonimato, as atividades aplicadas serão planejadas e aplicadas sem ferir a rotina da escola, respeitando o plano de curso e o horário de aula. No que se referem à autoestima dos sujeitos pesquisados, os resultados levarão em conta o ritmo e escolarização dos sujeitos de forma a evitar qualquer problema psíquico. Em contrapartida, tais riscos se justificam pela oportunidade de se entender a motivação para os erros cometidos pelos alunos referentes ao processo de desnasalização e assim como por contribuir para uma reflexão acerca da apropriação do sistema de escrita.

A importância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, a partir do entendimento dos fatores motivadores para os erros cometidos pelos alunos, promover um redirecionamento das intervenções pedagógicas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:
Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: VILMA OLIVEIRA SAMPAIO LEAL
ENDEREÇO: CONDOMÍNIO VERDE TE QUERO VERDE BLOCO BAMBU APT. 206 CEP. 64020900
E-MAIL: VILMA-SAMPAIO@HOTMAIL.COM

PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL _____

Declaração do pesquisador responsável

Eu, Vilma Oliveira Sampaio Leal, CPF 473719783-15, responsável pelo desenvolvimento da pesquisa intitulada “O apagamento das consoantes nasais -m e -n em posição de coda silábica (final de sílaba) na escrita espontânea de alunos do 3º ano do ensino fundamental”, sob a orientação da Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva, comprometo-me a iniciar a pesquisa somente a partir da aprovação pelo Sistema CEP-CONEP. Comprometo-me, também, a preservar a privacidade e a integridade física dos participantes, assim como respeitar todas as normas da resolução CNS 466/ 12 e suas complementares na execução do projeto.

Declaro ainda que, após a conclusão do estudo, anexarei os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Tenho conhecimento que deverei enviar periodicamente os relatórios parciais da pesquisa e notificar na plataforma a sua finalização acompanhada do relatório final.

Comprometo-me a divulgar os resultados da pesquisa aos participantes e/ ou instituição coparticipante, promovendo benefícios diretos ou indiretos à coletividade.

Teresina, 22 de maio de 2017.

Assinatura do Pesquisador Responsável

PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL _____

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretor responsável da Escola Municipal _____, venho informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Vilma Oliveira Sampaio Leal, aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí, matrícula 4000179, a desenvolver a pesquisa intitulada O APAGAMENTO DAS CONSOANTES NASAIS -M E -N EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA (FINAL DE SÍLABA) NA ESCRITA ESPONTÂNEA DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, sob a orientação da Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Teresina, 16 de maio de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO ATIVIDADE 1 – MÓDULO II

A língua do Nhem

Cecília Meireles

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa velhinha
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-
nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha,
principiou também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-
nhem...

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-
nhem...

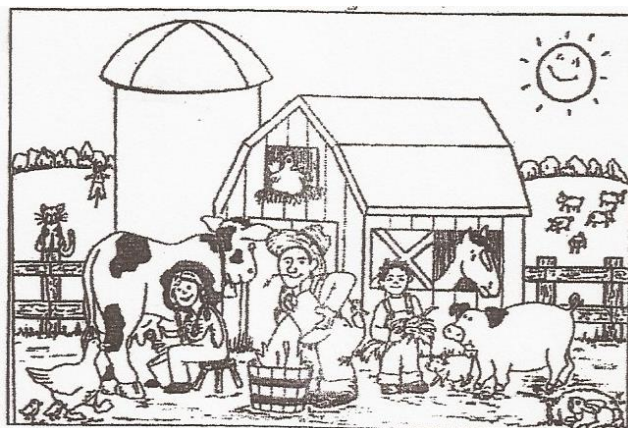
De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem

APÊNDICES

PROPOSTA DE PRODUÇÃO II- Produção de texto com base em gravura

Observe a gravura abaixo e conte uma história.



Blank writing area consisting of multiple horizontal lines.

COLETA DE DADOS

Produção textual I - Fábula

Nº	REGISTROS	NÃO REGISTROS	OUTROS CASOS
01	Uma, botaram, nem, ficariam, treinando, cinco, repente, frente, uns, vencedor, consigo, diferente, consegui, sangue, então		entao
02	Um, então		Quin, entao
03	Um, atentar com eram		
04	Um, dormindo, roncar, levantou, nem, ainda, sim, inocentes, comfiante, assim, valendo, descansar, dormindo, ponta, quando		
05	-		
06	-		
07	Serpemte, um, comseguir, tempo, jamtar, quando, chegando, com, tantos, bom, tremendo, lemta, avisando, quem, frente		
08	Um, respondeu, sim, gemte, emta, liderança, longe, aproveitando, dormindo, quando, ainda, venceu	perguto	
09	Um, tavam, pasiano, tavam, conversando, encontraro, dentro, conversa, bem, pegando	Encontraro Entrarão corerão	
10	Com, frenti,		
11	Também, um, dizafiando, dizendo, quem, comceguia, bom,		
12	Um	qado	
13	Um, dizendo, respondeu, quem, prenda, então, segundo, fim, frente, ainda, dormindo, quando, chegando		
14	Ficavam, um, bem, em	Pasãodo, sitino, capi,	
15	Querendo, com, apronta, pronto, quen, pensa, cosegui,	quado	Ganado(ganhado), dian(tinha)
16	Com, achando, quanto, responteu, endao		endao
17	Emtão, pensou, concordou, bem, ponte, cansar, cruzando, vencer, quando, quen		
18	Com, apostaram, fim, zangada		
19	Bebendo, sugando, vence, bem, frente,		
20	Correram, alcança, quando, consegil	cosigi	Um' ma. Non(não)
21	Um, juntos, comendo, cansado, agente, começaram, enquanto, pegando, vencer, comsigio	Estava, cossigio	muinto
22	Assim, bom, bem,	Gradi, tabém, forão, pegutou, misina	
23	-		

Produção textual II – Narrativa a partir de imagem de uma fazenda

Nº	REGISTROS	NÃO REGISTROS	OUTROS CASOS
01	Fazenda, sempre, quando, apressadamente, vender, jantavam, dentes	Compria, domingos, tomava	
02	-		
03	Fazenda, em, tem, um, pegando, acabando, dormindo, acordarão, pintinhos, fazendeiro, doente	acordarão	
04	Fazenda, quando, levantou, bem, pronto, também, recebem, sim, cuidando, enquanto, saíram, rindo, assim, mom, rim, ihom	pricipalmente	
05	Fazenda, limpando, tirando, botando,tem, pintinhos, repente, foram, dentro, pegaram, levaram chegaram, correndo, fim, comeram		
06	Um,	Fazeda, lida, cado, pitinho	Tan, galia, bricano
07	Fazemzinha, fazemda, um, tem, tirando, botando, fazem	Discação	
08	Fazemda, linda, bem, tem, limda, damdo, Fernando, colocando, viviam, com, sempre		
09	-		
10	Fazenda, linda, cuidando, colocando, dando, tirando, fazendeiros, vender, foram, capin	Estava	
11	Fazenda, homem, tirando, colocando, vende, foram, chegavam, em, conta, comprou, vemde		Camionete, dineiro
12	Um	quado, aida, sepre, ficaro, foro, Terminarão	Tia
13	Fazendeiro, um lindo, ensolarado, pronto, fim, quando, quente, comecem, amavam, também, mundo, crianças	Quado,	mae,
14	Um	Fazeda, tirado, coveçado,	maian
15	Fazenda, um, begando, dando, pintinhos, estavam, quando, estavam, sempre,	Terminarão, sairão	

	galinha		
16	Fazenda, fazendeiro, fazendo, pegando, capim, quando, também, fizeram		
17	Fazenda, lindo, ensolarado, emtão, fazendeiros, vender, comprar, cuidam, vemder, fim, alimentaram, bem, levaram, homen, comprou,		
18	Fazenda, tirando, botando, vende, com, continuou, alimenta, fim, ficaram,	Fizerão.	
19	Fazenda benta, tirando, onde, vende, quando	Repeite	
20	Fazendeiro, vende, dando, ficaram	espatalho, logi, tavão	Tião, tina
21	Fazenda, viviam, bem, eram, função, vender, usavam, quando, tiveram, sem, asim,	Loge, amava, platinha, crecedo, plata, era, tinha, quado, bota, gosta	
22	Quando, limpa, bem, bom, mundo, conversa, comvesarao, em,	Fazeda, veder, forão, ficarão, ficado, jatar, prota, comerão, taber, contarão	
23	Fazenda, bem, pegando, vender, comprar, alimentar, enquanto, quando, também, conseguiram, comprar, conpraram, pensaram, conseguir, sufiscente, mudaram, continuou, sendo		
24	Fazenda, um , bom, fazendeiro, ajudam, tem, trabalham, compra, ganham, chegam	Fazeda, quado	

Produção textual III – Produção com base em gravura – Pescaria

Nº	REGISTROS	NÃO REGISTROS	OUTROS CASOS
01	Também, repente, gente, pensou, lembrou, então, bem, longe, assim, indiante, aprendeu, nunca, assim, foram, sem, trenendu		
02	Em, xegando, emtrou, um, com, a sim	Pesou, derepete, ifiou,	mendo
03	Um, senpre, arrumando, equipamento, com, indo, inspirado, não, lanchar, terminando, passando, tempo		Entrãrao
04	Quando, anzol, assim, sentindo, fundinho, embrulho, enquanto, estavam, tentamdo, depararam, seguindo, momento, consegue, abraçam, dizem		muinto
05	Foram, arrumaram, pegaram, emcheram, chegaram, pegaram, estavam, tranquilo, um, puxaram, quando, ficaram, pularam, virando, repente, pensaram, tentaram, conseguiram, tanto, conseguiu, esqueceram, olharam, fim, asaram, em bora, foram, pegaram		
06	Indo, emtão, um, ben	Lida, detro, bei, nuve, falão, taquilameti, balãosa, falãodo, cãonoa	Papagainho, emnorme, cãonoa
07	Um, tramcado, um, com, repente, a sedemte, acomteceu, escomdedo, sememploro, memtira, sim, tamtos, atemder, fim, pergumtuou, acomtecer	Nuca	
08	Parteram, repente, caramba, estavam, gemte, comsegue, quando, comsertou, com, divertem, grande, fim, comseguio, andar	Perguto, lido,	
09	Grande, conseguia,		
10	Linda, arrumaram, pescando, bem, grandí, tubaram	Tubara	

11	Pescando, um, com, vemde, comprou, comseguiu, seguinte		
12	-	Tato, is pigara, sipe, qauda, vivero	Tia, tamaio
13	Um, bom, respondeu, esquecendo, chegando, bem, então, também, voando, dentro, fim, contou, ainda		
14	Um, tempo, repenti	Resolverão, navegarão, encontrarão	
15	Cinco, foram,um, frente, esperaram, repente	Fora(m),	
16	Um, respondeu, sim, emda, quanto, saíram, comto	Coredo	
17	Bem, um, com seguiu, em tão, sentiu, quando, ficaram, então, rapidamente, anzou		
18	Um, em, aconteceu, fim, cançado		
19	Bom, pescando, uns, derepente, tanto, tubarão, tubaram	Tubara, forão	
20	Um, chegaram, tranquilo	Sairão, pesquão, virão, ficarão, chegarão,	Tavãom, naveganã
21	Quando, pegaram, foram, também, bom, nadando, cosigui, indo, embora, voltando, enganchou, anzol, fundo, quando,perguntou, respondeu	Chegarão* , quado, loge, grade,	
22	Bom, sim, indo, compra, saindo, compra, assim,	Ta bem	
23	Sempre, viviam, bem, perguntou, enfim, chegaram, pegaram, homem, sentiu, movimento, deram		
24	Derrepente, pensava, pensou, conseguiu, quando, tentou, correndo		

*rasurou colocou um "m" antes, depois, por cima, acrescentou "ão".

Produção textual IV – Produção de uma lenda a partir de vídeo

Nº	REGISTROS	NÃO REGISTROS	OUTROS CASOS
01	Lenda, tem, senpre, olhando, grande, tem, repente, correndo	Tabém	
02	Lenda, ohmem, tem, branquinhos, etam,	Levado	
03	Aterrorizante, lenda, um		
04	Lenda, entrarão, tem, dizen	Entrarão,	muinto
05	Lenda, escondido, tem, quando, agente, nunca, tem, pensa, repente, um, estavam, andando, correndo, também, entra, dentro		
06	Emtan, tranformo	Asi, leda,	
07	Lenda, um, derepente, arrependeu, inocente,bem		
08	Lenda, diferente, tem, distranbelhado, homem, fizeram, empendurado, quando, andando,	Corredo, fora	
09	Lenda, casando, encontrou, voando, en, andavan	Jovei, home,	
10	Lenda, anda, quando, tem		
11	Lemda, companheiro, quando, transformou, em	Asedeu,	
12	-		
13	Lenda, um, então, sangado, fim, transformo, assim, contaram		
14	Ajadamte, direpinte	levado, direpeti, frete	
15	Lenda, procurando, derepemde		
16	Lenda, peganto, morreram, emdão, em	teidou	
17	Lenda, bem, com, ficamdo, homen, quando, dentro, um, omen, um		
18	-		
19	-		
20	Lenda, agente, com, criança		
21	Lenda, um, procurando, algum, encontrou, em, frente, transformou, num		
22	Beim, lindo, combom	Leda, sitrafomo, nu, ada	
23	Lenda, com, companheiro, iam, um, tem, entedeado, então, continuando, nem, quando, sombra, montada, transformou,		
24	Também, diverante	Quado	

Produção textual V - Narrativa a partir de uma história em quadrinhos

Nº	REGISTROS	NÃO REGISTROS	OUTROS CASOS
01	Um, passeando, pençou, encontrou, repente, perguntou, tem, da, embora, finalmente, zanga	levatou	
02	-		
03	Brincadeiras, sentado, fazendo, língua, cançado, também, contou, perguntou, sorrindo		
04	Passeando, quando, chorando, perguntou, língua, rindo, levantou, fazendo, dentro		
05	Em, um, cançada, tem, tanta, fim, brincar, embora,	Bricado, pergutou,	
06	-		
07	Andado, emcomtro, com, derrepente, com, juntos,	Andado, correrão, levato,	
08	Um, chorando, quando, olhando, abraçando, com, fazendo, caindo, correndo, brimcar, então, viveram	cutinuava	
09	Olhando, perguntou, repondeu, derepente	Bricar, peguta	
10	Passando, adianta, con		
11	Diresam, quando, monte, gonsiguil, ficaram		
12	-		
13	Caminhando, quando, ençou, cançada, fim, aprontaram, levaram		
14	I contou, tem, imbora		
15	Encontrol, ficaram, derepemte,	Levatou, a cotecel	
16	Quanto, passianto, emcontou, camsada, um, zangada		
17	Um, pasiando, chorando, perguntou, sanção, levando		
18	-		
19	-		
20	Passando, tabem, sorrindo, com		
21	Lindo, andando, repente, chorando, acontecido, perguntou, respondeu, cambalhotas		
22	Imdo, quando, artis, comvesa	Pegutou,	
23	Animando, aconteceu, com, conversar, então, bom, sansão, sempre		
24	Intediado, tentou, quamdo, embora, bem, numca	Rido,	

ESCOLA _____

ALUNO(A) _____

Atividade

1. Leia as palavras abaixo e observe a posição em que as letras M e N encontram-se.

1 BAMBU - POMBO - BOMBOM

2 CINTO - DENTE - ERTON

2. Agora responda:

a) Nas palavras do grupo 1, em quais posições o M aparece?

b) E no grupo 2, a letra N aparece em que posições?

c) O que há de diferente entre as palavras dos grupos 1 e 2?

d) Como vocês explicariam essa diferença?

3. Encontre no caça palavras 10(dez) nomes que apresentem o M e N em posição interna.

CAÇA-PALAVRAS

P	T	A	M	P	A	K	L	C	O	N	V	I	T	E	F	A	A	A	B
T	A	A	A	X	B	R	U	C	A	T	O	L	E	U	D	O	C	E	A
M	B	A	N	C	O	T	R	G	T	I	T	O	M	B	O	I	O	O	N
T	N	A	G	F	S	L	E	S	A	N	P	I	P	L	N	A	N	T	J
E	L	C	A	N	T	A	D	O	R	I	A	N	O	T	E	C	U	I	O
P	I	C	G	U	N	L	E	C	V	A	N	R	E	D	E	B	M	G	O
N	T	A	M	B	O	R	V	V	F	I	S	O	M	B	R	A	P	R	A

✓ Agora organize as palavras encontradas em dois grupos:

✓ Pense e depois responda por escrito:

a) Qual critério foi usado para separar as palavras em grupos?

b) Que letras aparecem depois do M?

c) E da letra N?

d) As letras que aparecem depois do M também surgem após o N?

e) Há menos ocorrências de diferentes letras depois de M ou do N?

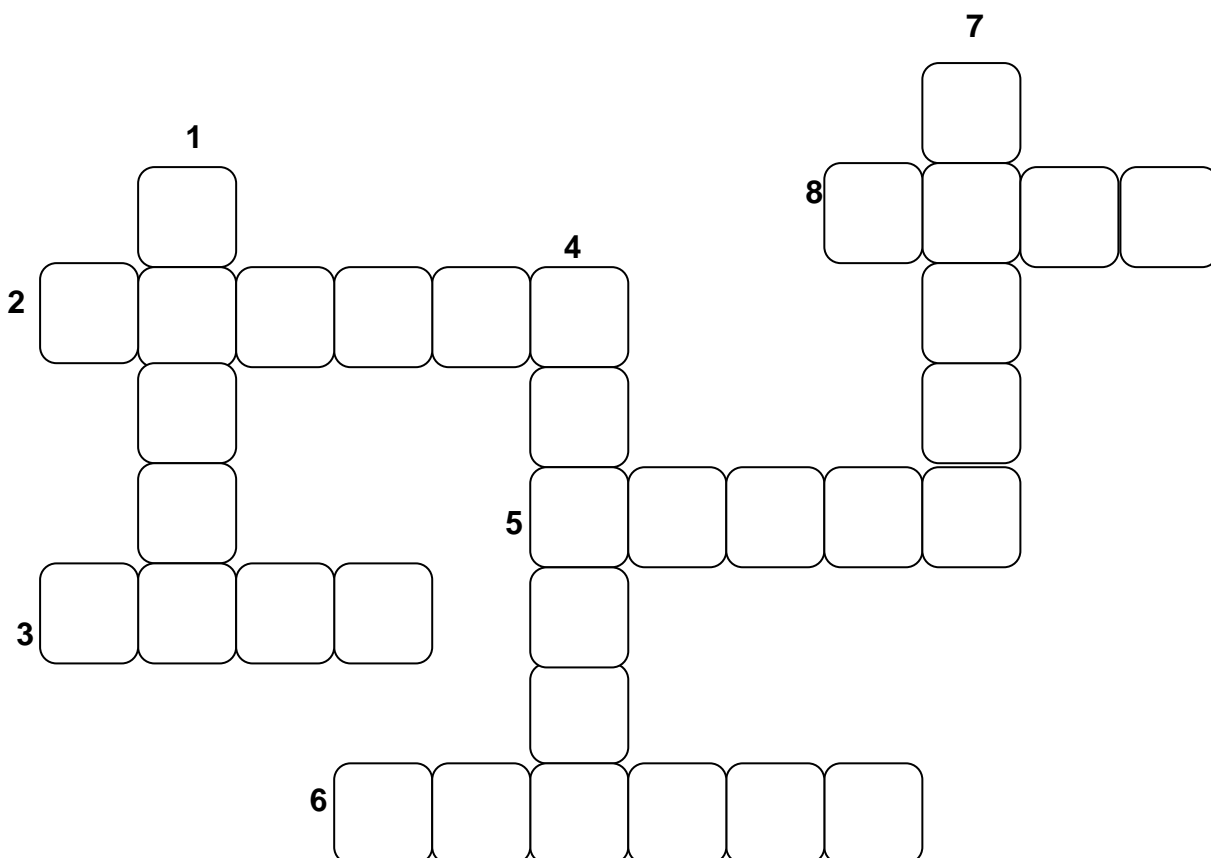
f) O que foi possível entender sobre a grafia das letras M e N? Construa uma regra para o uso de cada letra.

ESCOLA _____

ALUNO(A) _____

Atividade 2

- Complete a cruzadinha:



1. Prato principal dos cavalos.
2. Lugar onde se cultivam plantas de pequeno porte.
3. Palavra usada no final de orações.
4. Substância branca presente nos dentes do elefante.
5. Pessoa que fica em poder do sequestrador como garantia.
6. Doce predileto das crianças.
7. Toda mulher tem um na bolsa.
8. Peixe altamente rico em nutrientes.

ANEXO: ATIVIDADE 4 - MÓDULO II

homem	pinguim	baton	atum

homem	pinguim	baton	atum

ESCOLA _____
 ALUNO(A) _____

Atividade 3 (módulo III)

1. Leiam o trecho da fábula “A águia e a raposa”;

A águia e a raposa

“Uma águia e uma raposa **ficaram** amigas e **decidiram** morar perto uma da outra, supondo que dessa forma **fortaleceriam** a amizade”.

2. Esse trecho da fábula conta ações realizadas ou que ainda vão ser realizadas?

3. Como ficaria o trecho se as ações fossem ainda acontecer? Reescreva-o mudando as palavras em negrito?

ESCOLA _____
 ALUNO(A) _____

Atividade 3(módulo III)

1. Leiam o trecho da fábula “A águia e a raposa”;

A águia e a raposa

“Uma águia e uma raposa **ficaram** amigas e **decidiram** morar perto uma da outra, supondo que dessa forma **fortaleceriam** a amizade”.

2. Esse trecho da fábula conta ações realizadas ou que ainda vão ser realizadas?

3. Como ficaria o trecho se as ações fossem ainda acontecer? Reescreva-o mudando as palavras em negrito?

