



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



RAIDALVA DA SILVA

**OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA NASALIDADE VOCÁLICA NO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

**SALVADOR/BAHIA
2024**

RAIDALVA DA SILVA

**OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA NASALIDADE VOCÁLICA NO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giovana Cristina Zen

SALVADOR/BAHIA
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Raidalva da.

Os desafios impostos pela nasalidade vocálica no processo de apropriação da escrita no português brasileiro [recurso eletrônico] / Raidalva da Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen.

Dissertação (Mestrado em Educação) -

Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Alfabetização. 2. Escrita. 3. Nasalidade. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD. 372.4 - 23 ed.

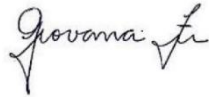
RAIDALVA DA SILVA

**OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA NASALIDADE VOCÁLICA NO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de 2024.

Banca examinadora



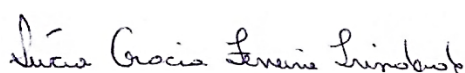
Profa. Dra. Giovana Cristina Zen – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Profa. Dra. Regina Lúcia Poppa Scarpa – Membro Externo Titular
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP
Instituto Vera Cruz



Profa. Me. María Claudia Molinari – Membro Externo Titular
Magíster en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. DIE-CINVESTAV –
México
Universidad Nacional de La Plata



Profa. Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade – Membro Interno Titular
Pós-doutora pela UFBA. Doutora em Educação pela UFSCar
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a quem já passou por aqui, a quem está comigo e a quem ainda está por vir nessa aventura das trilhas da aquisição da escrita.

AGRADECIMENTOS

Foram dois rápidos anos de muito estudo e dedicação. Expresso aqui meus agradecimentos às pessoas que me acompanharam nessa caminhada estando perto ou não. Essa conquista não é somente minha, é também de cada uma e de cada um.

À minha grande família, especialmente, às mulheres que me antecederam e que representam a força do feminino em garantir a unidade na diversidade. Nós somos porque vocês são. Às minhas mães, que com muito orgulho carregou comigo em meu próprio nome, Rahilda e Dalva.

Às/aos colegas de trabalho, companheiras e companheiros de tempos passados que se tornaram amigas e amigos de uma vida. Pessoas que, de algum modo, plantaram em mim esse sonho em seguir descobrindo e construindo conhecimento. Há em mim um pouquinho de cada uma, cada um.

Às amigas e aos amigos de convívio mais prolongado ou mais próximo ou mais recente. Meu coração se aquece com o amor e o carinho de vocês.

Gratidão às minhas companheiras e amigas, coordenadoras territoriais do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa: Adriana, Ana, Cláudia e Janara, pela cumplicidade, partilha, amizade e amorosidade. Amizade e amorosidade que Elisabete Monteiro, a nossa Bete, dedica diuturnamente às pessoas com quem convive. Por vezes nos mostra que a vida “é dureza” (uma de suas expressões), mas que ainda assim é para ser bem vivida. Obrigada, Bete, por ser quem é para nós. Agradeço também aos demais membros e colaboradores dessa instituição de que tanto me orgulho em fazer parte.

Às/aos professoras, professores e colegas dos componentes curriculares que encontrei durante essa minha passagem pela UFBA. Retornar a essa instituição após tantos anos me trouxe à memória as dificuldades e sobretudo as felicidades de minha luta e coragem ao ingressar e permanecer firme como estudante de graduação num período de tantas mudanças em minha vida. E agora mais uma conquista da qual vocês fazem parte.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), pelos investimentos na qualificação de nossos estudos, mas sem perder a graça e a leveza de sermos gente que sente.

Ao nosso grupo de estudos, sob a liderança de Giovana, que mantém acesa a centelha pela busca do conhecimento. Vamos aumentar essa brasa!

A Aline, Clara, Mariana e Noé, meus agradecimentos pelo pontapé inicial na vida acadêmica, abrindo as portas, colocando luz nos caminhos para quem viesse em seguida. Meu caminhar tornou-se mais fluido porque vocês deixaram marcas.

Às equipes gestoras e professoras das Escolas Municipais de São Francisco do Conde, Anna Tourinho, Juvenal Eugênio de Queiroz e Lícia Pinho, que permitiram a realização da pesquisa. Pode até parecer, mas a pesquisa não é um ato isolado e vocês estavam comigo.

Um agradecimento especial a Ana Clara e professoras da Escola Clara Visão. Foi com vocês que comecei a vislumbrar os meios para interagir com as crianças, atrelados aos objetivos da investigação.

A Isa Clarissa, Maria do Carmo e Regina Cristina, da Escola Municipal Osvaldo Gordilho, quero agradecer pelos momentos de partilha que me concederam. Pela calorosa acolhida e pelas aprendizagens que cada momento que estive com vocês me proporcionou.

Um agradecimento mais que especial às crianças que dialogaram comigo ao longo das investigações, pelas descobertas e pelas surpreendentes respostas, mesmo com minhas perguntas malfeitas. Pelo tanto que me diverti enquanto conversávamos ou quando, deliciosamente, escutei cada uma das entrevistas.

Às professoras dessa amorosa banca: Professora Regina e Professora Lúcia, obrigada por suas contribuições a esse trabalho e pelo diálogo respeitoso. Um agradecimento especial à professora Claudia Molinari, que por mais de uma década me ajuda a olhar para as produções das crianças e aprender com elas, sobre como se aprende a ler e a escrever. Um especialíssimo agradecimento à minha professora orientadora, queridíssima amiga, Giovana Zen, por pegar em minha mão por todo o caminho percorrido (e não largar hora nenhuma). Obrigada por “me ajudar a olhar” e manter vivo o legado de nossa mestra Emília Ferreiro. Obrigada pelo apoio, confiança, cuidado, dedicação e, principalmente, por ser você a parceira dessa etapa de minha vida.

E por fim, dizer que sou imensamente grata e feliz por minha “Família Buscapé”: meus filhos Walter e Luís Fernando, minhas noras Jamile e Carla Cristina e minhas preciosas netinhas, que tanto amo, Radija Saada e Marina Flor. Desculpem-me pelos momentos de ausência, foi por uma boa causa.

“– Me ajuda a olhar!”

(Eduardo Galeano)

RESUMO

O estudo busca ampliar a compreensão sobre como crianças em processo de alfabetização, que já fonetizam a escrita, enfrentam desafios ao escrever palavras com vogais nasais ou nasalizadas no Português Brasileiro. Está ancorado no marco psicogenético e ocupa-se pela apropriação da escrita pelas crianças em processo de alfabetização. Tem sua origem na pesquisa realizada por Ferreiro e Zen (2022), que inaugura a investigação sobre as particularidades do processo de aquisição da escrita no Português Brasileiro. As crianças participantes estavam matriculadas em classes do 1º ano do Ensino Fundamental e tinham entre 6 e 7 anos de idade. Apresenta-se como uma pesquisa exploratória, conduzida pelo método clínico-crítico, na abordagem qualitativa, que utilizou entrevistas semiestruturadas como procedimentos de levantamento de dados. A análise dos dados permitiu observar as soluções originais das crianças diante dos desafios para escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas. Os resultados demonstraram que crianças em processo de apropriação da escrita conceitualizam e reconceitualizam a escrita e produzem soluções coerentes e pertinentes para representar a nasalidade vocálica, mesmo quando ainda não estão preocupadas com os aspectos ortográficos da língua.

Palavras-chave: alfabetização; escrita; nasalidade.

ABSTRACT

The study seeks to expand the understanding of how children in the literacy process, who already phonetize writing, face challenges when writing words with nasal or nasalized vowels in Brazilian Portuguese. It is anchored in the psychogenetic framework and concerns the appropriation of writing by children in the literacy process. It has its origins in research carried out by Ferreiro and Zen (2022), which inaugurated the investigation into the particularities of the process of acquiring writing in Brazilian Portuguese. The participating children were enrolled in 1st year elementary school classes and were between 6 and 7 years old. It is presented as an exploratory research, conducted by the clinical-critical method through semi-structured interviews, in a qualitative approach, which used semi-structured interviews as data collection procedures. Data analysis allowed us to observe the children's original solutions when faced with the challenges of writing words with nasal and nasalized vowels. The results demonstrated that children in the process of appropriating writing conceptualize and reconceptualize writing and produce coherent and pertinent solutions to represent vowel nasality even when they are not yet concerned with the orthographic aspects of the language.

Keywords: literacy; writing; nasality.

RESUMEN

El estudio busca ampliar la comprensión de cómo los niños en proceso de alfabetización, que ya fonetizan la escritura, enfrentan desafíos al escribir palabras con vocales nasales o nasalizadas en portugués brasileño. Está anclado en el marco psicogenético y se refiere a la apropiación de la escritura por parte de los niños en el proceso de alfabetización. Tiene su origen en la investigación realizada por Ferreiro y Zen (2022), que inauguró la investigación sobre las particularidades del proceso de adquisición de la escritura en portugués brasileño. Los niños participantes estaban matriculados en 1^{er} año de educación primaria y tenían entre 6 y 7 años. Se presenta como una investigación exploratoria, realizada por el método clínico-crítico, en un enfoque cualitativo, que utilizó entrevistas semiestructuradas como procedimientos de recolección de datos. El análisis de los datos permitió observar las soluciones originales de los niños ante los desafíos de escribir palabras con vocales nasales y nasalizadas. Los resultados demostraron que los niños en el proceso de apropiación de la escritura conceptualizan y reconceptualizan la escritura y producen soluciones coherentes y pertinentes para representar la nasalidad vocálica incluso cuando aún no se preocupan por los aspectos ortográficos de la lengua.

Palabras clave: alfabetización; escritura; nasalidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1	Níveis de proficiência da população adulta brasileira (15 a 64).....	17
Quadro 2	Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor nasalidade, autora Éllis Rodrigues	23
Quadro 3	Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor nasalidade, autora Vilma Leal	25
Quadro 4	Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor nasalidade, autora Wirna Costa	27
Quadro 5	Palavras do dispositivo preliminar.....	52
Quadro 6	Palavras da entrevista da pesquisa	53
Quadro 7	Entrevista com Felipe (6a10m).....	56
Quadro 8	Entrevista com Gabriel (8a1m).....	57
Quadro 9	Entrevista com Luca (6a11m).....	58
Quadro 10	Entrevista com Nicole (8a2m)	58
Quadro 11	Pergunta feita na situação preliminar.....	60
Quadro 12	Percentual de palavras registradas na entrevista.....	62
Quadro 13	Transcrição fonética das palavras da entrevista.....	63
Quadro 14	A nasalidade vocálica das palavras da entrevista	63
Quadro 15	Entrevista com Davi (7a3m)	66
Quadro 16	Entrevista com Anerson (6a7m)	66
Quadro 17	Uso do diacrítico nas escritas das crianças	66
Quadro 18	Entrevista com Eduardo (7a1m) – Parte 1	67
Quadro 19	Entrevista com Lorenzo (6a9m)	67

Quadro 20	Escritas de Lorenzo (6a9m) e Wallace B. (6a11m).....	68
Quadro 21	Escritas desviantes para <i>bambolê, fantoche e ciranda</i>	70
Quadro 22	Entrevista com Miguel (7a2m)	70
Quadro 23	O uso do /o/ para marcar a nasalidade	72
Quadro 24	Entrevista com Sara (6a5m).....	72
Quadro 25	Entrevista com Arthur (6a4m) – Parte 1	73
Quadro 26	Casos de desordem em sílabas com estrutura CV	74
Quadro 27	Diversidade de soluções nas escritas das crianças.....	74
Quadro 28	Variações para a escrita de <i>dominó</i>	75
Quadro 29	Leitura da palavra <i>dominó</i> por Arthur (6a4m).....	75
Quadro 30	Soluções para representar a nasalidade em <i>bambolê</i>	76
Quadro 31	Entrevista com Eduardo (7a1m) – Parte 2	76
Quadro 32	Representação da nasalidade em escritas silábicas.....	78
Quadro 33	Entrevista com Arthur (6a4m) – Parte 2.....	78

TABELAS

Tabela 1	Taxas de analfabetismo.....	16
Tabela 2	Taxas de escolarização.....	16

FIGURAS

Figura 1	Escrita de Gabriel (8a1m)	56
Figura 2	Escrita de <i>pião</i>	66
Figura 3	O uso do diacrítico por Ramon (6a8m) em <i>bambolê, fantoche, ciranda e patins</i>	68
Figura 4	Escrita de Melissa (6a11m).....	71
Figura 5	Escrita de Miguel P. (6a5m)	72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFI	Associação Fonética Internacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CINVESTAV	Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico
CV	Consoante-vogal
CCV	Consoante-consoante-vogal
CVC	Consoante-vogal-consoante
CVCC	Consoante-vogal-consoante-consoante
FACED	Faculdade de Educação
GEPPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PB	Português Brasileiro
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
UFBA	Universidade Federal da Bahia
V	Vogal
ã	Vogal nasal
VC	Vogal – Consoante
VN	Vogal – Consoante nasal
VV	Vogal – Vogal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DEFINIÇÕES, CONCEITOS E PARADIGMAS	20
2.1	A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA PSICOGENÉTICA	30
2.2	SOBRE A CONCEPÇÃO DE ESCRITA.....	33
2.3	SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS .	35
2.4	PARTICULARIDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ALGUMAS DESCOBERTAS	39
2.5	ENTRE A FONOLOGIA E A FONÉTICA	41
2.5.1	A nasalidade vocálica no PB	43
3	UM PERCURSO METODOLÓGICO PARA SABER O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE A NASALIDADE VOCÁLICA NO PB	47
3.1	A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA	47
3.2	PARTICIPANTES	50
3.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	52
3.4	DADOS DA SITUAÇÃO PRELIMINAR.....	54
4	NASALIDADE VOCÁLICA: DADOS DAS REPRESENTAÇÕES INFANTIS ...	62
4.1	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS PALAVRAS DITADAS.....	62
4.2	SOLUÇÕES DAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR A NASALIDADE VOCÁLICA	65
4.2.1	O til (~) e o /ão/ como soluções das crianças	65
4.2.2	Ideias infantis sobre a representação da escrita não são erros ortográficos	69
4.2.3	Uso do /o/, a ordem das letras e outros casos para marcar a nasalidade vocálica ..	71
4.2.4	<i>Empinar, dominó e amarelinha</i>: casos da nasalidade imperceptível	74
4.2.5	O que ocorreu com <i>bambolê</i>?	76
4.2.6	Crianças com escritas silábicas são sensíveis ao fenômeno na nasalização no PB?	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	85

1 INTRODUÇÃO

A realização de um estudo que se preocupa em compreender como as crianças enfrentam desafios na escrita precisa subscrever-se em uma concepção de aprendizagem que entende a criança como um sujeito que busca explicações sobre o mundo que o rodeia, resolvendo os problemas que esse mundo provoca. E é com essa premissa que esta pesquisa se reconhece.

Também não se pode falar da escrita como objeto de conceitualização sem falar como esse objeto cultural (a escrita) pode ser concebido no processo de alfabetização das crianças. Isso porque, no Brasil, a alfabetização tem se tornado um campo de divergências políticas e conceituais configurando-se como um problema de difícil solução para milhões de crianças que diariamente são submetidas a uma sequência de tarefas para o treino mecânico de letras e sons. Jovens que não conseguem compreender o que leem e nem se comunicar pela linguagem escrita e adultos que, por não dominarem os usos e funcionamentos da escrita, são impedidos de acessarem seus direitos como cidadãos.

Em dezembro de 2023, foi publicado o resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação do Estudante), tradução de *Programme for International Student Assessment*, estudo comparativo realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apresentou os resultados das avaliações realizadas em maio de 2022 no Brasil, sendo divulgados pelo Inep. Em relação a outros países da América do Sul, Espanha, Portugal, Estados Unidos, Coreia e Finlândia, o Brasil se encontra na 64ª posição. Isso significa dizer que 50% dos jovens brasileiros não possuem o nível básico de leitura, considerado pela OCDE como requisito mínimo para o exercício de sua cidadania. As regiões Norte e Nordeste possuem as médias mais baixas e as escolas estaduais e municipais em todo o país estão abaixo da média nacional.

Dados recentes do censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), via Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) revelam que a taxa de analfabetismo no país registrou a maior queda das últimas edições, mas representa, ainda, quase 10 milhões de pessoas analfabetas no país. Esse número pode ser muito maior, pois, para a pesquisa censitária, o critério para ser considerado um leitor é saber ler um bilhete simples. Isso indica que o problema é bem mais complexo, visto que um leitor proficiente precisa estabelecer uma articulação entre os elementos linguísticos, os contextos de produção e os propósitos sociais. Ler um bilhete simples não chega nem perto disso.

Tabela 1: Taxas de analfabetismo.

Taxas de analfabetismo (%)		
Grandes Regiões	15 anos ou mais	
	2019	2022
Brasil	6,1	5,6
Norte	7,0	6,4
Nordeste	12,9	11,7
Sudeste	3,0	2,9
Sul	3,0	3,0
Centro-oeste	4,4	4,0

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

Na tabela 1 observa-se que as Regiões Norte e Nordeste registram as maiores taxas de analfabetismo, fato que se repete por longas décadas. A proporção de extremamente pobres passou de 8,5% para 12,5% na Região Norte e de 10,4% para 16,5% no Nordeste. Segundo o relatório Síntese de Indicadores Sociais de 2022, houve um aumento da extrema pobreza em todas as regiões, entre 2020 e 2021, e a pandemia pode ter contribuído para esse aumento.

Outro destaque da PNAD Contínua 2022 diz respeito à queda nos índices de escolarização das crianças de 4 e 5 anos. Dado esse que impacta no alcance da meta do país para a universalização do acesso à pré-escola, que deveria ter sido alcançada em 2016. Apesar de as taxas de escolarização se manterem estáveis na faixa de 0 a 3 anos, o segundo maior motivo de as crianças estarem fora da escola é a falta de oferta de creches. As Regiões Norte e Nordeste são as mais afetadas, conforme explicita a tabela 2:

Tabela 2: Taxas de escolarização.

Taxas de escolarização (%)		
Grandes Regiões	4 e 5 anos	
	2019	2022
Brasil	92,7	91,5
Norte	86,1	82,8
Nordeste	95,6	93,6
Sudeste	94,2	93,1
Sul	91,5	91,6
Centro-oeste	86,9	87,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

A PNAD Contínua ainda aponta que 60,7% dos brancos concluíram a educação básica em 2022, enquanto entre os negros o percentual cai para 47%. As taxas de abandono também evidenciam a desigualdade racial: sete em cada 10 jovens que não completaram o Ensino Médio em 2022 são pretos ou pardos.

Os dados da PNAD Contínua em relação aos índices de alfabetismo no Brasil podem ser comparados com os resultados apresentados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) em 2018, que ao estabelecer níveis de alfabetismo da população brasileira adulta (15 a 64 anos) coloca em discussão o que significa estar plenamente alfabetizado:

Para o Inaf, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. (ONG; INSTITUTO, 2018, p. 4).

O Inaf organiza os níveis de proficiência de alfabetismo funcional em cinco grupos: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Níveis de proficiência da população adulta brasileira (15 a 64).

Proficiente 12%	Intermediário 25%	Elementar 34%	Rudimentar 22%	Analfabeto 8%
Elabora textos de maior complexidade baseando-se em elementos contextuais e opina acerca do posicionamento ou estilo do autor.	Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos realizando pequenas inferências.	Seleciona, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências.	Localiza informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano.	Não consegue realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.

Fonte: Elaborado pela autora.

Se para o censo, ao ler um bilhete o sujeito está fora dos índices de analfabetismo, o quadro com os níveis de proficiência de alfabetismo funcional do Inaf demonstra uma certa discordância, visto que para se tornar um leitor elementar há a necessidade de desenvolver comportamentos leitores bem mais elaborados.

Mas qual a relação entre essas informações, os dados estatísticos e a pesquisa que aqui se apresenta? Ao longo de sua vida como pesquisadora e em registros de várias de suas obras, Emília Ferreiro, e seus colaboradores, aborda como as dificuldades na aquisição da língua escrita pode impactar no fracasso escolar. Em seu livro "Reflexões sobre alfabetização", lançado em 1981, e em outras obras, ela faz uma análise dos aspectos ligados ao fracasso escolar

e aponta a necessidade de considerar as diferentes concepções que as crianças têm sobre a linguagem escrita, reconhecendo que o processo de alfabetização é mais complexo do que a mera transmissão de conhecimento. Também ressalta a importância (e a necessidade) da continuidade de investigações acerca de como a criança conceitualiza esse objeto social em outras línguas, por considerar que “a escrita é importante na escola pelo fato de que é importante fora dela, não o contrário” (Ferreiro, 2001b, p. 33).

A investigação em torno dos desafios que as crianças enfrentam ao escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas se configura como uma pesquisa exploratória porque se trata de uma aproximação inicial que necessita de aprofundamento, através de um estudo longitudinal, com um número representativo de crianças participantes, o que seria impossível de ser realizado no tempo determinado para um mestrado no Brasil.

Este trabalho tem como objetivo geral entender como crianças que já fonetizam a escrita compreendem e resolvem desafios ao escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas no Português Brasileiro (PB), e como objetivos específicos:

- a) Analisar as soluções originais das crianças para escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas quando ainda não o fazem na correspondência termo a termo;
- b) analisar compreensivamente possíveis conflitos enfrentados pelas crianças diante da produção de palavras com vogais nasais ou nasalizadas e sua relação com seus níveis conceituais de escrita;
- c) ampliar as discussões sobre as particularidades do processo de construção da escrita no português brasileiro a partir do marco construtivista psicogenético.

Como a pesquisa se insere em um aspecto particular do Português Brasileiro (PB) foi também necessário encontrar em estudos já publicados, aportes que pudessem colaborar na interpretação da nasalidade vocálica, numa aproximação entre a fonética e a fonologia, visto que as duas áreas se completam na explicação desse fenômeno da língua.

Apesar de haver muitas semelhanças entre o espanhol e o português, a realidade é que qualquer língua traz em si complexidades e particularidades em suas bases estruturais, portanto investigar como as crianças brasileiras enfrentam os problemas dessas particularidades no processo de aquisição da escrita é de suma importância para realizar intervenções pedagógicas cada vez mais intencionais.

O texto está organizado em quatro seções e inicia apresentando um mapeamento de teses e dissertações que investigaram a nasalidade ou a nasalização na produção de estudantes, a fim de encontrar elementos de proximidade com esse objeto. Ainda nessa seção, são enunciadas as

bases teóricas que fundamentam essa investigação no que diz respeito à perspectiva de construção de conhecimento construtivista psicogenético e ideias acerca da fonologia e da fonética sobre a nasalidade vocálica.

A segunda seção descreve os caminhos metodológicos que este estudo construiu durante a pesquisa, tendo em vista que se trata de uma pesquisa qualitativa conduzida pelo método clínico-crítico. Discorre sobre os procedimentos utilizados para apresentar a pesquisa aos responsáveis pelas crianças (participantes da pesquisa) e dos critérios para a participação. Também detalha a realização de um dispositivo preliminar que objetivou verificar se as palavras selecionadas (estrutura e quantidade) causavam estranheza para as crianças.

Na terceira seção, são apresentados dados que revelam as soluções das crianças para representar a nasalidade vocálica. Faz considerações acerca das teorias infantis na perspectiva construtivista psicogenética e ponderações sobre as construções de teorias pelas crianças, muitas vezes tidas como erros ortográficos.

E por fim, a quarta seção conclui com as reflexões acerca do que foi observado nessa investigação: os desafios que as crianças enfrentam, suas ideias e construções para representar a nasalidade vocálica, aspectos relacionados às variações de pronúncia. E finalmente, expõe a necessidade de uma investigação longitudinal que possa oferecer dados mais substanciais sobre a nasalidade vocálica no PB durante o processo de apropriação da escrita.

2 DEFINIÇÕES, CONCEITOS E PARADIGMAS

A presente pesquisa toma como objeto de estudo compreender como crianças que já fonetizam a escrita compreendem e resolvem desafios ao escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas no Português Brasileiro (PB), compreensão que poderá seguir proporcionando grandes reflexões acerca de como se aprende a ler e a escrever, assim como colocar luz em uma particularidade importante da língua portuguesa brasileira. A pesquisa está diretamente relacionada com as contribuições das pesquisas psicolinguísticas sobre a construção da escrita, realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) na língua espanhola e por Ferreiro e Zen (2022) com crianças brasileiras. Caracteriza-se por investigar os sentidos e os significados que o sujeito opera com esse objeto social (a escrita), buscando descobrir os caminhos do pensamento da criança, mediante suas explicações por meio da constante intervenção do pesquisador, essencialidade do método clínico-crítico.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a teoria de Piaget é um marco referencial que permite compreender qualquer processo de construção do conhecimento e, com base nessa premissa, elas adentraram em um campo em que o próprio epistemólogo não havia investido: a aquisição da escrita. A obra intitulada aqui no Brasil “Psicogênese da língua escrita” provocou, à época de sua publicação, uma revolução sobre a compreensão das crianças no processo de apropriação da escrita. O diferencial dessa pesquisa foi o deslocamento da investigação, que em vez de buscar compreender como se ensina, procura compreender como as crianças conceitualizam a escrita sob a perspectiva da própria criança, como explicam Ferreiro e Teberosky (1985):

As crianças não são meros sujeitos aprendizes, mas são também sujeitos que sabem. Em outras palavras, as crianças adquirem novos comportamentos durante seu desenvolvimento, porém, mais importante, é que elas adquirem um novo conhecimento. Isso significa que o sistema de escrita se torna um objeto de saber e pode ser caracterizado como tal. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 23).

Ao considerar a criança como um sujeito que pensa, constrói sistemas de interpretação e reconstrói seu conhecimento, as pesquisadoras romperam com ideias que predominavam no campo das pesquisas em que as crianças eram vistas como sujeitos passivos.

Outra importante ruptura epistemológica nas investigações psicogenéticas é a compreensão sobre o sujeito que aprende. As opções metodológicas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985) desafiavam as crianças a ler e escrever palavras ou frases que ainda não haviam sido ensinadas, bem diferente de pesquisas anteriores, o que permitiu compreender as ideias originais inerentes ao processo de produção da escrita e interpretação do escrito em

tarefas desafiadoras para as crianças, permitindo também que as crianças explicassem como viam o objeto escrito, inaugurando uma nova forma de interpretar as escritas da criança. Segundo Ferreiro, “este quiebre epistemológico fue decisivo porque nos permitió asistir a la creación de escrituras, según la idea de escritura que tenían los niños” (Ferreiro, 2019, p. 20).

Este estudo, tal qual os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985), considera a criança como um sujeito que: “procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática” (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 22).

Sendo o objeto deste estudo o entendimento de como se aprende, ou melhor, como a criança conceitualiza a escrita levando em conta aspectos particulares do PB, também assume o conhecimento como um processo em construção contínua no qual o sujeito estrutura suas ações e suas conceitualizações. Vale ressaltar que o termo “estrutura” aqui colocado não se refere a como é utilizado na lógica ou na matemática, mas sim a como se organizam e se inter-relacionam elaborações conceituais, que compõem um todo, em conceitualizações básicas e intermediárias que se tornam cada vez mais complexas ao longo do processo de aquisição da escrita.

Destaca-se ainda que o sujeito da pesquisa é a criança. E sendo uma pesquisa com crianças em processo de aquisição da língua escrita é fato que não possuem compreensão global sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, mas que, mesmo assim, elaboram soluções originais diante dos desafios enfrentados, enfim, conceitualizam esse objeto cultural complexo que chamamos de escrita. “A escrita socialmente constituída é objeto de uma reconstrução conceptual por parte das crianças (tal como o é o sistema numérico tanto nos seus aspectos conceptuais como na sua representação escrita)” (Ferreiro, 2019, p. 5).

A base deste estudo diz respeito a uma particularidade do PB: a nasalidade vocálica. Quando as crianças começam a perceber a nasalidade e a nasalização, a ponto de representá-la na escrita? E se são sensíveis a esse fenômeno particular da língua portuguesa, como o representam no processo de aquisição da escrita? Apresentar esse argumento ajuda a tornar mais compreensíveis as decisões tomadas e os caminhos seguidos nesta pesquisa. Cada uma das questões apresentadas guarda em si aspectos significativos sobre a apropriação do sistema de escrita por crianças pequenas, no início de sua vida escolar.

Como já dito, neste estudo, a escrita não é concebida como um código de transcrição da língua, mas como a compreensão do modo de construção da linguagem; como um sistema de representação. Essa noção sobre a concepção da escrita a coloca sob outros termos: as unidades

sonoras não se convertem em unidades gráficas; é necessário considerar o signo sonoro, o significado e o signo linguístico, entendendo, por exemplo, por que alguns elementos essenciais da língua oral não podem ser conservados na escrita, entre outros.

Esta pesquisa é um desdobramento da pesquisa intitulada *Particularidades da Aquisição da Escrita na Língua Portuguesa*, de 2022, realizada pela Prof^a Dr.^a Giovana Cristina Zen, da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Prof^a Dr.^a Emilia Ferreiro, do Departamento de Investigações Educativas do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México (CINVESTAV/México), que em 2019 realizou um estudo longitudinal para identificar as particularidades do processo de construção da escrita em crianças falantes da língua portuguesa, a partir das referências epistêmicas propostas por Ferreiro.

Ao longo das entrevistas, observou-se que as palavras do *corpus* da investigação que eram compostas por vogais nasais ou nasalizadas se constituíam como grandes desafios para as crianças que buscavam soluções para tentar resolvê-los. Soluções essas que não se restringiam ao uso das consoantes nasais e nem do til (~), despertando assim o interesse em investigar essa particularidade no processo de aquisição da língua escrita.

A ortografia oferece duas soluções para vogais nasais: a letra M ou N e uso do til (~). As soluções gráficas encontradas pelas crianças que entrevistamos são diferentes, como a repetição da mesma vogal. Estas são apenas algumas observações sobre as vogais nasais e nasalizadas, bem como sua representação escrita. Este tema precisa de um desenho de investigação específico. (FERREIRO; ZEN, 2022. p. 11).

Durante a análise das escritas, viu-se que as crianças encontraram soluções pertinentes para representar a nasalidade vocálica, como, por exemplo, acrescentar mais uma vogal na sílaba nasal: Pedro (6a2m) reescreveu POUBU para *pombo* e, ao ser questionado, respondeu que *para fazer 'om' precisa do 'o' e do 'u'*. As crianças, que já fonetizavam, buscavam soluções para representar a nasalidade repetindo ou acrescentando letras, por exemplo, dando sentido às informações que recebiam.

Esta ocorrência na escrita da palavra *pombo* nos leva novamente a refletir sobre a instabilidade das vogais e sua influência no processo de construção da escrita. O fato de termos uma variedade de fonemas vocálicos parece oferecer às crianças alternativas plausíveis diante de desafios como a nasalidade de *pombo*. As crianças identificam que as vogais das sílabas dessa palavra são diferentes e sabem que é preciso diferenciá-las. (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 11).

Tomada a decisão de investigar esse fenômeno, tornou-se necessário saber quais pesquisas já haviam sido publicadas e em que se aproximavam do foco deste estudo. Conhecer as pesquisas publicadas anteriormente com os mesmos temas ou seus correlatos é importante

para que o pesquisador possa se situar em relação ao estudo que está desenvolvendo. Ao buscar familiarização com o objeto de estudo, intenciona-se saber quais e quantas pesquisas relacionam a nasalização e a nasalidade com a aquisição da escrita no Brasil.

A busca por essas pesquisas foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2022, usando o descritor NASALIDADE no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram encontrados 107 resultados, sendo: 26 teses e 77 dissertações de mestrado acadêmico e 4 de mestrado profissional. Das 26 teses, apenas 8 estão disponíveis, isto porque a publicação das demais antecede a criação da plataforma Sucupira¹, sendo 3 da área de saúde, 1 em arte e 4 em linguística. Das 78 dissertações publicadas, levando-se em conta trabalhos do mestrado acadêmico e profissional, 60 foram desenvolvidas antes da plataforma Sucupira, restando apenas 18 trabalhos publicados no repositório. Desses, 10 estudos são dedicados à linguística, 6 à área de saúde e 2 à filologia. Não foi encontrada nenhuma pesquisa em educação cujo estudo fosse a construção da nasalidade pelas crianças no processo de aquisição da língua escrita.

Ainda assim, considerando que este é também um estudo de bases psicolinguísticas, das pesquisas encontradas, foram selecionadas três em linguística, desenvolvidas em escolas, por se aproximarem do contexto desta pesquisa, para encontrar em algumas, vestígios ou correlação entre essa particularidade do PB e a aquisição da língua escrita. Para tal, foi estabelecido um recorte temporal de seis anos, ou seja, pesquisas publicadas a partir de 2016, pela importância de mapear as últimas pesquisas realizadas no país. Adiante há um quadro com informações mais específicas de cada pesquisa selecionada com comentários sobre cada uma delas, lembrando que para todas o descritor utilizado foi NASALIDADE.

Quadro 2: Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor nasalidade, autora Éllis Rodrigues.

Autor(a)	RODRIGUES, Éllis Márcia Batista
Área de concentração	Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa	Teorias da Linguagem e Ensino
Título do trabalho	A Nasalidade na escrita de alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I – descrição e intervenção pedagógica
Palavras-chave	Fonética, Fonologia, Processos Fonológicos, Nasalidade, Ensino.
Tipo de trabalho	Dissertação
Instituição	Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Ano	2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2022).

¹ Ferramenta que, desde 2014, coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Seu nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965 que regularizou a pós-graduação no Brasil.

No estudo, para mestrado profissional, realizado por Éllis Márcia Batista Rodrigues (2016), que tem como título “A Nasalidade na escrita de alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I – descrição e intervenção pedagógica”, o objetivo é “encontrar as causas dos desvios de escrita da nasalidade, bem como propor uma intervenção pedagógica pautada no estudo fonético e fonológico da Língua Portuguesa para melhorar o desempenho de alunos” (Rodrigues, 2016, p. 8) e o enfoque é na fonética articulatória, como informa a autora. Esse estudo, de acordo com seu título, foi realizado com crianças que já não se encontravam em processo de alfabetização inicial (período em que a criança inicia o processo de fonetização da escrita).

A autora considera que “A Fonética e a Fonologia na alfabetização são ferramentas seguras e viáveis para que professores alfabetizadores possam desempenhar bem o seu papel em sala de aula” (Rodrigues, 2016, p. 40) e que ampliar conhecimentos sobre “consciência fonológica pode contribuir de várias maneiras para a reflexão acerca da alfabetização” (Rodrigues, 2016, p. 40). Ao discorrer sobre a consciência fonológica na seção 2.3, afirma que se uma criança consegue observar especificidades das palavras, como sua estrutura; se compara sílabas iniciais e finais com as de outras palavras, identificando rimas e aliterações e reconhecendo os fonemas como “peças manipuláveis” (expressão da autora) com as quais se podem criar palavras; esta criança já desenvolveu a consciência fonológica.

O trabalho de Rodrigues (2016) toma como aporte teórico autores da linguística e cita Piaget, Vygotsky e Ferreiro para fundamentar a metodologia utilizada. A autora considera que os “desvios” apresentados na escrita pelas crianças se devem à ausência de reflexão (por parte das crianças) sobre os aspectos relacionados à fonética e à fonologia.

O material de intervenção está embasado por uma concepção de ensino que privilegia a oralidade e, segundo a autora, é na intermediação entre a língua oral e o conhecimento linguístico já internalizado que se constitui a aprendizagem da língua escrita. As atividades e jogos propostos enfatizam o ensino de letras e sílabas nasais apoiado nos aspectos fonéticos e fonológicos da língua, uma vez que:

[...] o aprendiz controla seu aprendizado por meio de formulação e reformulação das hipóteses sobre essa representação da língua, na interação com o objeto escrito, e que essa interação é intermediada pela oralidade, haja vista que o aprendiz é um falante da língua em estudo e já apresenta o conhecimento linguístico internalizado. (RODRIGUES, 2016, p. 47).

A pesquisa parte do embasamento sobre a língua oral para discutir e elaborar uma intervenção pedagógica sobre a representação da nasalidade em textos escritos por crianças que já passaram pelo processo de alfabetização inicial. E quando a autora se refere a “conhecimento

linguístico já internalizado”, estaria se referindo aos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos que o falante de língua materna domina, por exemplo? Se esse for o caso, aprende-se a escrever da mesma forma que se aprende a falar? Então significa que o conhecimento já está dado na aquisição da escrita?

Em sua pesquisa, Rodrigues (2016) faz menção a Ferreiro e Teberosky e afirma que a concepção de aprendizagem da escrita baseada na perspectiva psicogenética “postula que a criança pode construir seu conhecimento por meio da observação do meio linguístico em que está inserida, formular hipóteses, errar e reformular suas hipóteses” e ainda acrescenta que se aprende a escrever quando ocorre uma intermediação entre a língua oral e o conhecimento linguístico internalizado.

A interpretação que a autora faz acerca da perspectiva construtivista psicogenética não coaduna com as ideias de suas pesquisadoras, visto que estas não concebem a escrita como um código gráfico e, portanto, escrever não se configura como transposição da oralidade, e sim um sistema de representação, ou seja, mesmo que se “saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação” (Ferreiro, 1991, p. 15).

A concepção de alfabetização presente na pesquisa de Rodrigues não entende que:

Para entender a aprendizagem da língua escrita é crucial aprofundar nosso conhecimento sobre como se relacionam os sistemas de escrita alfabética com a linguagem oral. Se mantivermos uma visão simplista que considera o sistema de escrita alfabética como uma maneira visual de representar fonemas, o único pertinente seria treinar os alunos no reconhecimento dos fonemas. Mas os sistemas de escrita são muito mais complexos que isto. Por esta razão, a alfabetização não pode ser reduzida à aprendizagem de um código. (FERREIRO; VERNON, 2013, p. 216).

O que Rodrigues (2016) denomina como “desvios” e “erros” na escrita infantil, nesta pesquisa é compreendido como formas de representação da escrita. Além disso, o trabalho da autora focaliza o ensino, enquanto este busca compreender os processos de aprendizagem que tomam como ancoragem teórica a abordagem construtivista psicogenética.

Quadro 3: Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor nasalidade, autora Vilma Leal.

Autor(a)	LEAL, Vilma Oliveira Sampaio Leal
Área de concentração	Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa	Teorias da Linguagem e Ensino
Título do trabalho	O apagamento das nasais em posição de coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do ensino fundamental
Palavras-chave	Ensino; Ortografia; Fonologia; Nasalidade; Estrutura da sílaba
Tipo de trabalho	Dissertação

Instituição	Fundação Universidade Estadual do Piauí – Fuespi
Ano	2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2022).

O segundo estudo, “O apagamento das nasais em posição de coda silábica na escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental”, é também um estudo de mestrado profissional, elaborado por Vilma Oliveira Sampaio Leal (2018). Tem como principal objetivo “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” (Leal, 2018, p. 8). É também um estudo de bases linguísticas e compreende a ausência da nasalidade em escritas de crianças no processo de aquisição da escrita como questões ortográficas.

Logo no início da introdução de seu trabalho, afirma que a alfabetização na perspectiva da psicogênese da escrita e do letramento é algo relacionado à construção do sistema notacional. Essa afirmação apresenta, pelo menos, duas divergências em relação a esta pesquisa: a primeira concebe a escrita como uma “notação”, que se subentende como um ato de notar, sem que haja reflexão. A segunda diz respeito à ideia de cisão entre alfabetização e letramento. Na perspectiva construtivista psicogenética participar das culturas do escrito é apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita; é participar de diversas situações sociais nas quais o escrito faça parte, portanto não há dicotomia entre alfabetizar e letrar.

Leal (2018) faz uma análise detalhada dos processos linguísticos da nasalização, considerando, principalmente, a fonética articulatória² e a fonologia lexical³, ou seja, a ocorrência desses processos no aparelho fonador e a articulação entre fonologia e a gramática. A autora também discorre 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. Apresenta classificações categorizadas por Cagliari (1989), Carraher (1990) e Zorzi (1998), afirmando que:

Os estudos desenvolvidos pelos autores concebem o “erro” como revelador 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. (LEAL, 2018, p. 68).

² Ramificação da Fonética que estuda o local em que os sons são produzidos no aparelho fonador.

³ Teoria que se ocupa com a interação entre as regras fonológicas e os demais domínios da gramática, principalmente com a Morfologia.

Segundo ela, o erro, por se tratar de regularidade contextual na ortografia, não deveria se constituir como uma dificuldade para as crianças no processo de escrita, uma vez que as regularidades contextuais apresentam relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, como se no sistema alfabético de escrita ocorresse uma correspondência perfeita entre fonemas e grafemas, o que não acontece.

Dentre os critérios de classificação do erro encontram-se troca, supressão, acréscimo e inversão de letras; ausência da nasalização e omissão de letras, fazendo uso deste último critério para subsidiar a análise de dados de sua pesquisa sobre apagamento da nasal, que também chama de “desnasalização”.

Na seção 4.3, Leal (2018) afirma que há poucas pesquisas sobre a nasalidade no campo da escrita na língua portuguesa e conclui que é importante considerar o erro na escrita como elemento importante na construção da escrita infantil, a fim de que não se torne um problema na fase adulta.

Na pesquisa de Leal (2018) a ideia do erro, visto por ela como hipótese de aprendizagem, baseando-se nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985), distorce a compreensão sobre o processo de apropriação da escrita pelas crianças formulado pelas autoras, desconsiderando sua progressão evolutiva, distanciando-se também da concepção de escrita apresentada neste estudo.

Quadro 4: Sistematização de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor nasalidade, autora Wirna Costa.

Autor(a)	COSTA, Wirna Maria Matos Santos Costa
Área de concentração	Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais
Título do trabalho	Fono (alvo): a nasalidade em jogo
Palavras-chave	Fala; Escrita; Processo Fonológico; Nasalidade
Tipo de trabalho	Dissertação
Instituição	Universidade Federal de Sergipe
Ano	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (2022).

E por fim, o trabalho intitulado “Fono (alvo): a nasalidade em jogo”, de Wirna Maria Matos Santos Costa (2021), mais um representante da área da linguística que objetiva analisar o processo fonológico da nasalização na escrita dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Apesar de usar o termo nasalidade no título, no resumo refere-se ora a nasalidade, ora a nasalização. A autora levanta como hipótese que as ocorrências desse tipo de erro ortográfico na escrita (apagamento da nasalidade, troca de consoante nasal por outra e inserção de consoante nasal onde não é preciso) “aparecem de forma natural na fala e são transportadas

para a escrita pelos discentes de maneira natural ou por desconhecerem algumas regras do funcionamento do sistema ortográfico da língua portuguesa” (Costa, 2021, p. 15).

Apesar de informar que em seu estudo não irá tratar de variações linguísticas, reconhece como importante seu aprofundamento. O estudo foi realizado com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em que os erros ortográficos são vistos como um dos grandes problemas nessa etapa escolar. Entretanto, o ensino por meio da verbalização e da demonstração reiterada não leva à aprendizagem. Ou seja, para aprender não basta uma adição de conhecimento e sim períodos de reestruturação de informações, muitas vezes das mesmas informações, que mudam ao se fazerem novas relações. Conhecer não é sinônimo de aprender. Para que a aprendizagem ocorra “é necessária uma prolongada interação com o objeto a ser conhecido, um objeto que se apresenta através de muitos outros objetos. A escrita não existe no vazio” (Ferreiro, 2001a, p. 11).

Como intervenção, na pesquisa de Costa (2021), foram elaborados alguns jogos com a intenção de ajudar as crianças a refletirem sobre os erros ortográficos que cometem e assim reduzir o que chama de ‘fenômeno da nasalização’ nas escritas. A proposta interventiva, como de práxis, destaca os erros das crianças, deixando de olhar para os seus acertos e encontrar neles explicações para os desacertos. Outro ponto importante de reflexão sobre o estudo de Costa (2021) é a falta de compreensão da inexistência de uma relação unívoca entre letras e sons na escrita alfabética, “a distinção entre conhecimento gráfico e conhecimento ortográfico é essencial para entender a aquisição da ortografia” (Ferreiro, 2013, p. 270).

Em suma, as pesquisas analisadas não estabelecem relação com este estudo, primeiramente porque a concepção de escrita e aprendizagem presente em todas elas não se aproxima do entendimento que este estudo propõe, mesmo com referências a pesquisadores e estudiosos da perspectiva construtivista psicogenética. E segundo, porque, após apresentar esse mapeamento de estudos atuais sobre nasalização e nasalidade, uma particularidade do PB, constata-se a ausência de pesquisas sobre a relação entre a nasalidade, nasalização e o processo de aquisição da escrita. Provavelmente acredita-se que as crianças quando estão aprendendo a escrever não elaboram ideias sobre aspectos tão específicos da língua antes de produzirem escritas alfabéticas ou, até mesmo, antes de serem ensinadas.

Considerando que a ênfase deste estudo consiste em descobrir como as crianças pensam e como representam a nasalidade e a nasalização na escrita quando não escrevem no sentido convencional do termo, sua singularidade reside em seu próprio objeto – o estudo sobre os desafios impostos pela representação de vogais nasais e nasalizadas durante o processo de construção da escrita no PB. Para esse intuito, o estudo também busca na linguística mais

suportes para compreender como as crianças em processo de aprendizagem conceitualizam em suas escritas as marcas de nasalidade e nasalização. Essa é também uma oportunidade de ampliar os entendimentos acerca das particularidades do processo de aquisição da escrita por crianças brasileiras, a partir do marco construtivista psicogenético.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa configura-se como uma ótima estratégia para o estudo em questão, uma vez que, na coleta de dados, o pesquisador se apoia no registro escrito da criança e no que ela diz para fazer intervenções durante a entrevista. Ao explicar o que está fazendo, como está fazendo e por que, a criança informa como funciona e organiza seu pensamento. Ressaltando que a natureza do método clínico-crítico não é somente a entrevista verbal, mas o tipo de atividade realizada e a interação entre entrevistador e criança, como esclarece Delval (2002):

Em cada momento da interação entre o experimentador e o sujeito, ele tem de procurar deixar claro o sentido das ações ou explicações do sujeito e para isso formula hipóteses acerca do seu significado, que tenta comprovar imediatamente através de sua intervenção. (DELVAL, 2002, p. 68).

No método clínico-crítico busca-se sentido em tudo o que criança faz, diz ou até mesmo quando se cala. É importante compreender o caminho percorrido até chegar às respostas aos questionamentos que são feitos. Para tal, o pesquisador deve instaurar um diálogo intelectual e afetivo com a criança. Ele deixa de ser aquele que sabe e passa a ser quem quer saber, por meio de entrevistas verbais semiestruturadas com intervenções flexíveis e sensíveis. O pesquisador deve estar atento ao que a criança está fazendo ou dizendo, a fim de desvendar o sentido de suas ações ou explicações.

O substancial do método clínico-crítico é a intervenção persistente, contínua do pesquisador que possa ajudar a desvendar o significado das ações e reflexões que ao longo da entrevista a criança vai realizando, explicitando. No caso desta pesquisa, as perguntas iam surgindo à medida que as crianças produziam suas escritas, tendo como foco principal responder às questões: Crianças em processo de apropriação da escrita são sensíveis ao fenômeno da nasalidade vocálica? Se sim, que desafios enfrentam nesse para produzir escrita? Se durante a entrevista, alguma criança não compreender a pergunta a ela dirigida, o entrevistador pode repeti-la, e se ocorrer que alguma se aborreça, pode-se perguntar se deseja interromper a conversa, as indagações.

O estudo foi realizado com crianças entre 6 e 7 anos, que já fonetizavam e que, portanto, se encontravam com níveis de escrita silábicos e alfabéticos⁴. Em entrevistas individuais, 21 crianças, matriculadas na rede pública de ensino da Rede Municipal de São Francisco do Conde, registraram numa folha de papel em branco 10 palavras com vogais nasais e/ou nasalizadas ditadas pelo pesquisador. As entrevistas, devidamente autorizadas pelos responsáveis das crianças, foram gravadas com o consentimento de todos, a fim de que a pesquisadora resgatasse com maior fidedignidade as explicações dadas por cada criança, incluindo os possíveis silêncios.

As crianças e seus responsáveis (familiares e professores) foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa para que pudessem autorizar e consentir as entrevistas. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador deve favorecer um ambiente confortável para que as crianças se sintam seguras e confiantes. No capítulo 3, esses aspectos serão retomados e aprofundados.

Os objetivos traçados para esta pesquisa demonstram que seu enfoque é saber o que pensam as crianças; é buscar compreender se no seu processo de produção para marcar a nasalidade estabelecem relações pertinentes entre a oralidade e a escrita. Assim, a centralidade dessa investigação é a ampliação de conhecimentos científicos acerca de como as crianças aprendem e enfrentam desafios no processo de apropriação da escrita e poder contribuir com as discussões acerca da alfabetização. Melhor dizendo, essa é uma pesquisa psicolinguística psicogenética para, a partir desses dados, contribuir com os debates sobre alfabetização.

Ademais, a realização e publicação de estudos acadêmicos nessa vertente é uma forma de comunicar e democratizar o acesso a esse conhecimento.

2.1 A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA PSICOGENÉTICA

A epistemologia genética consiste em analisar a construção do conhecimento em um determinado período, apoiada nos resultados da metodologia da análise psicogenética. Segundo García (2002), Piaget utilizou o termo “epistemologia” para referir-se à sua própria concepção do conhecimento, com profunda fundamentação teórica para o seu uso. A epistemologia construtivista “consistiu precisamente em investigar *empiricamente*⁵, a partir de experiências

⁴ Há três níveis evolutivos de escrita básicos: o pré-fonetizante (termo mais adequado que pré-silábico), o silábico e o alfabético. Já os níveis silábico inicial e silábico-alfabético são considerados como níveis intermediários.

⁵ Grifo do autor.

realizadas no campo da psicologia genética e se apoiando na história da ciência, a legitimidade dessa concepção” (García, 2002, p. 43).

Precisamente, a mais importante característica da teoria piagetiana é considerar a lógica do processo construtivo de organização das interações entre o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento. Ou seja, o sujeito, ao coordenar suas ações para estabelecer interações com o objeto, constrói formas de organização desse objeto para interpretá-lo, num processo de assimilação e acomodação.

Em linhas gerais, os processos construtivos consistem também num jogo dialético que conjuga a organização das próprias ações com a organização dos “dados” do mundo exterior provenientes de interações sujeito/objeto. [...] As inferências e constatações dão lugar a novas assimilações que incluem *reinterpretações*⁶ dos “dados” provenientes das assimilações e acomodações prévias. (GARCÍA, 2002, p. 86).

Vale ressaltar que, para a teoria piagetiana, organizar significa estabelecer relações, conectar e interconectar processos por meio de comparação e transformação dos conteúdos. Em resumo, o sujeito organiza suas experiências com os objetos ao mesmo tempo que postula organizar suas próprias ações: “o ser humano atribui significados ao mundo que o rodeia através de seus esforços para assimilá-lo” (Ferreiro, 2001a, p. 23).

Apesar de Piaget nunca ter se ocupado com a escrita, seus estudos e teorias foram a grande inspiração para que Ferreiro e Teberosky (1985) realizassem suas pesquisas sobre o desenvolvimento do conhecimento nesse campo.

[...] a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 28).

Os objetos conceituais dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) são bem diferentes dos estudos de Piaget, entretanto, a partir de seu referencial teórico, as pesquisadoras conseguiram extrair elementos essenciais da teoria e do método científico criado por Piaget para subsidiar os seus estudos sobre a aquisição da escrita.

Piaget não é reconhecido como um teórico da aprendizagem; no entanto, a visão do sujeito que aprende foi decisiva para mim. A ideia de que o sujeito que aprende é um sujeito ativo e construtor, no sentido mais forte do termo. Não é ativo porque faz muitas coisas, é ativo porque está continuamente organizando e reorganizando seus esquemas assimiladores. (FERREIRO, 2001b, p. 66).

A partir das descobertas de seu grande mestre, de como se constrói o conhecimento, Emília Ferreiro e seus colaboradores por longas décadas investigaram e ampliaram o campo

⁶ Grifo do autor.

dos estudos piagetianos. Em um de seus diversos livros publicados, *Atualidades de Jean Piaget*, Ferreiro (2001) discorre sobre a dedicação do pesquisador ao estudar a infância, etapa inicial da construção do conhecimento. Segundo a autora, Piaget acreditava que o desenvolvimento cognitivo acontece na interação entre sujeito e ambiente, ou seja, as crianças aprendem por meio de experiências diretas com o mundo físico e social e desenvolvem conhecimento por estruturas mentais que organizam a informação, transformando a visão de infância que se tinha. Surge, então, sua inquietação sobre o que pensam as crianças sobre a escrita.

Para llegar a comprender cómo construían dicho conocimiento, era indispensable entrevistarles antes de que hubieran llegado a dominar las convenciones del lenguaje escrito, pues no se puede saber cómo se construye el conocimiento entrevistando únicamente a quienes ya saben hacerlo. Por lo contrario, es necesario averiguar qué piensan los que están aprendiendo. (ARGUERO, 2024, p. 198).

Desse modo, a teoria de Piaget é um marco referencial para as investigações da psicogênese da escrita ao permitir compreender qualquer processo de construção do conhecimento. Com base nessa premissa, Ferreiro e seus colaboradores adentraram um campo em que o próprio epistemólogo não havia investido: a aquisição da escrita.

O caminho que a criança percorre para compreender a escrita e o que ela representa, os níveis de conceitualização da escrita, são os pontos mais difundidos das ideias de Emília Ferreiro, contudo “el aporte principal de la teoría es explicar cómo los niños pueden comprender progresivamente cuáles son los elementos del sistema de escritura (marcas gráficas) y sus relaciones (cómo se combinan)” (Castedo, 2019, p. 49). Outra contribuição igualmente importante diz respeito à compreensão da escrita como um sistema de representação em que suas unidades não são determinadas pela linguagem oral.

A mudança epistemológica da pesquisa construtivista psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1985), ao investigar as ideias da criança sobre a escrita, foi solicitar que escrevessem palavras que ainda não haviam sido ensinadas, proporcionando às pesquisadoras assistir à criação da escrita sob a perspectiva desta. A descoberta de dois requisitos que toda criança acredita serem necessários para que sua escrita seja interpretável foi crucial para o entendimento do pensamento infantil quando necessita escrever o que está sendo dito:

Aprendimos muchísimo con este cambio de consigna. Retengo dos datos que han sido confirmados por investigadores independientes en diversas lenguas: los niños elaboran dos requisitos para determinar que una escritura sea interpretable, o sea, para que ‘diga algo’. Un requisito cuantitativo: con tres letras están seguros de que lo escrito puede recibir una interpretación. Con dos letras dudan. Con una letra están absolutamente seguros de que ‘no se puede leer’ porque una letra es un elemento de una totalidad y solo la totalidad es interpretable. Y un requisito cualitativo: las tres letras deben ser diferentes entre sí (si ponen más de tres letras se tolera una repetición a condición de que no sea contigua). (FERREIRO, 2019, p. 4).

As investigações de Emília Ferreiro e todos os dados coletados por ela e por seus companheiros de pesquisa demonstram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita mesmo antes de ingressar à escola. Crianças entre 5 e 6 anos, ao chegar à escola, já possuem um vasto conhecimento linguístico da sua língua materna, ou seja, é possível que já tenham vivenciado diversas experiências de manejo de textos escritos, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente. Entretanto, ainda que seja um potencial social de grande relevância, essa experiência curricular na cultura extraescolar muitas vezes não é considerada. A autenticidade das práticas cotidianas vividas, experienciadas pelas crianças, é um fator preponderante em seu processo de construção do conhecimento.

2.2 SOBRE A CONCEPÇÃO DE ESCRITA

A perspectiva construtivista psicogenética rompe com ideias epistemológicas que consideram a escrita apenas como um código de transcrição da fala, “um simples instrumento, desprovido de existência autônoma e encarregado exclusivamente de fazer uma transposição da língua, sem exercer nenhuma influência sobre ela” (Blanche-Benveniste, 2003, p. 15). Compreendida dessa maneira, descarta-se a existência de fenômenos históricos, sociais e culturais; nega-se toda a sua influência no desenvolvimento das sociedades. Reduzi-la a um simples instrumento de transposição da oralidade é desconsiderar esses fenômenos em seu desenvolvimento ao longo da história da humanidade.

A escrita reduzida a um código concebe que cada unidade sonora da língua corresponda a especificamente uma marca gráfica, sem considerar que “existe uma grande diferença entre fazer a ‘notação’ de uma língua, nesse sentido técnico, e ‘escrever’ uma língua” (Blanche-Benveniste, 2003, p. 13). A ideia instrumental da escrita traz em si que as unidades da fala correspondem diretamente às unidades do escrito pela existência das letras (aspecto gráfico) e dos fonemas (aspecto sonoro). Porém, há nesse entendimento um problema: mesmo o sujeito falando corretamente, aprender a escrever não é um fenômeno natural nem espontâneo. Pensar a escrita como um sistema de representação é compreender que:

Há um processo de seleção que determina o que vou reter do objeto representado e o que vou deixar de lado, ou seja, ocorre um processo de análise das propriedades e das relações no objeto que será representado, ao mesmo tempo que a própria representação permite um novo tipo de análise. (FERREIRO, 2001b, p. 77).

A compreensão da escrita como representação da linguagem potencializa o entendimento sobre a língua. Principalmente, quando se consideram as principais funções da

escrita quando não se reduz a um código, conforme explicita Blanche-Benveniste (2003, p. 13): “me parecem essenciais: a pertinência da escrita, a relação com o sentido e a pertença da língua a um conjunto cultural mais amplo”.

A primeira função diz respeito à não conservação das diferenças fônicas; a segunda, ao estabelecimento de um princípio de estabilidade da escrita mesmo havendo variações da oralidade; e por fim, à escrita ser responsável por fixar a pronúncia das palavras de uma determinada língua, eliminando soluções heterogêneas e a diversidade própria da língua falada.

A escrita como objeto substituto constitui-se como um sistema complexo que possui regras próprias que estabelecem uma relação entre o que se diz e o que está escrito (relação fonêmica). É na busca dessa compreensão que a criança aprende a ler e escrever. Compreender a escrita como objeto de conhecimento é fundamental para compreender que:

Não há correspondência unívoca entre letras e fonemas (nas diferentes escritas alfabéticas, há poligrafias para um mesmo fonema e polifonia para um mesmo grafema). Não há correspondência unívoca entre as segmentações do escrito – as palavras gráficas – e os morfemas. (FERREIRO, 2003, p. 140).

No processo de apropriação da escrita, considerando a perspectiva construtivista psicogenética, a escrita não é um conjunto de unidades isoladas; não é um código que a criança precisa decodificar, mas sim um conjunto de marcas sobre uma superfície organizadas em um sistema relacionado com o sistema da língua; um sistema de representação, visto que não há correspondência direta entre os elementos da escrita e elementos da fala.

O ser humano é naturalmente um produtor de marcas, e assim, pode-se afirmar que a criança em processo de aprendizagem é também produtora de marcas. Entretanto,

[...] do ponto de vista social e escolar, é que devem deparar-se com marcas que outros produziram antes sobre uma superfície: marcas que sucedem umas às outras, em ordem linear, e que se organizam em um espaço de fronteiras bem definidas (a folha de papel, por exemplo, que é a superfície mais difundida nestes tempos). Essas marcas apresentam-se como um conjunto de linhas separadas por espaços em branco que delimitam espaços cheios e espaços vazios, conjuntos comprimidos de grafia e linhas de diversos comprimentos. (FERREIRO, 2001a, p. 10).

Interpretar essas marcas apenas com o olhar é produzir linguagem, mas não a linguagem utilizada quando se fala. Essa linguagem que ocorre quando se lê não representa a sua própria voz, a sua própria palavra. É a palavra de um outro ou de tantos outros e “somente as práticas de interpretação permitem descobrir que essas marcas sobre uma superfície são objetos simbólicos; somente as práticas de interpretação transformam-nas em objetos linguísticos” (Ferreiro, 2001a, p. 11). São marcas indecifráveis no processo inicial de aprendizagem, sendo necessário esforço e tempo para que a criança as compreenda e possa transformá-las em

linguagem. Marcas gráficas que não se restringem ao conjunto de letras que formam as palavras; há na língua escrita tantas outras marcas que necessitam ser compreendidas pelas crianças, como, por exemplo, os espaços em branco, o uso de maiúsculas, os acentos e os sinais de pontuação.

Além disso, para a criança, o que se escreve e o que pode ser dito quando se lê o escrito são um grande desafio, pois é nisso que se estabelece a relação entre escrita e oralidade, que não consiste em uma dependência, porém não se pode dizer que há uma total independência. Isso porque “Ni todos los elementos de la lengua oral pueden representarse por escrito, ni todos los elementos gráficos pueden trasladarse al plano sonoro. Se trata de dos dimensiones irreductibles: una sonora y otra gráfica” (Arguero, 2024, p. 200).

2.3 SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS

Na perspectiva construtivista psicogenética, aprender a língua escrita não é reaprender a produzir os sons da fala. Saber pronunciar corretamente as palavras não é pré-requisito para aprender a escrever. A escrita não é a transcrição em código gráfico da língua oral. A escrita é compreendida como um sistema de representação da linguagem, ou melhor: “a escrita é um sistema de símbolos socialmente organizado” (Ferreiro, 2001b, p. 64), um objeto simbólico que utiliza marcas gráficas para representar a linguagem.

Dessa forma, quando se acredita que a criança pode produzir escrita mesmo antes de adentrar a escola, está sendo reconhecida como sujeito que constrói conhecimento, assimilando informações que o meio lhe proporciona, em contato com as culturas do escrito presentes na sociedade. Para tanto é fundamental concentrar esforços nos aspectos construtivos da escrita da criança, que revela o que quis representar e como diferencia essas representações. A criança, ao registrar como pensa que é a escrita, quando ainda não escreve na correspondência termo a termo, oferece um valioso documento que necessita ser interpretado com rigor teórico definido.

Não se trata de obediência para receber passivamente informações oferecidas pelos adultos alfabetizados, mas uma intensa atividade intelectual e política para experimentar e transformar a escrita, um objeto cultural da maior importância para a nossa sociedade, do qual todos nascemos herdeiros. Por esse motivo, torna-se imperativo que crianças, jovens e adultos estejam autorizados a manipular a escrita para compreender seus usos e funcionamentos. (ZEN, 2023, p. 5).

Assim, o desenvolvimento da escrita resulta em construções conceituais por meio de muito esforço por parte das crianças para tentar compreendê-la. Essas construções ocorrem

sucessivamente, levando em conta os aspectos construtivos, ou seja, “o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações” (Ferreiro, 1991, p. 18).

A evolução da escrita infantil, segundo Ferreiro (1991), pode ser dividida em três grandes períodos:

[...] no interior dos quais cabem múltiplas divisões:

- distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 1991, p. 19).

No primeiro nível, inicialmente, a criança busca critérios que possam diferenciar os dois modos de representação gráfica: o desenho (representação icônica) e a escrita (representação não icônica), ou seja, a distinção entre as marcas gráficas figurativas e não figurativas. Muito cedo reconhece que as letras não representam a forma dos objetos à qual se referem e que estas se organizam linearmente.

Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico; as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. (FERREIRO, 1991, p. 19).

Nesse processo evolutivo vivenciado pela criança, de compreender como esses modos de representação tão distintos (o desenhar e o escrever) se relacionam, ainda, segundo Ferreiro (1991, p. 20), são estabelecidas “propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação)”. Compreendendo essa distinção, a criança passa a reconhecer duas características fundamentais do sistema de escrita: a arbitrariedade e a ordenação linear. O entendimento seguinte a ser construído pela criança é de que “as letras são utilizadas para representar uma propriedade dos objetos do mundo (inclusive os seres humanos, animais etc.) que o desenho é incapaz de reproduzir (por exemplo, os nomes)” (Ferreiro, 1995, p. 26).

Ao considerar uma série de letras (marcas escritas) como objetos substitutos, formam-se dois princípios básicos para a compreensão do sistema de escrita: o da quantidade mínima de caracteres e o da variedade interna. Sendo capaz de reconhecer as letras como representação dos nomes dos objetos, o próximo desafio enfrentado pela criança nesse processo evolutivo é descobrir como as letras se organizam para representar os nomes. Aqui já sabe que as marcas gráficas se colocam fora do campo icônico e para isso busca condições favoráveis para que o seu escrito possa servir para dizer algo que seja “interpretável”: Quantas letras são necessárias para que haja algo escrito (princípio da quantidade mínima)? E quais letras podem ser usadas

para que haja um escrito diferente (princípio da variação interna)? Essas conceitualizações das crianças não acontecem simultaneamente, visto que coordenar esses dois modos de diferenciação tão complexos (aspectos quantitativos e aspectos qualitativos) exige delas um esforço intelectual grandioso.

Ao comparar suas próprias escritas, a criança observa se as séries de letras podem ou não ser interpretadas do mesmo jeito, e esse procedimento se “constitui como uma extensão e reelaboração dos dois princípios mencionados antes: as variações quantitativas e qualitativas permitirão constituir totalidades comparáveis, mas diferenciáveis” (Ferreiro, 2001a, p. 16).

O segundo nível é caracterizado pelo progressivo controle sobre as variações quantitativas e qualitativas para a construção de modos de diferenciação na escrita. É necessário gerar modos de diferenciação sistemáticos entre uma escrita e outra que garantam as interpretações diferenciadas. Nessa perspectiva, a criança investe na condição quantitativa (às vezes com poucas letras, ou com mais letras), na condição qualitativa (variação no repertório de letras que utiliza) ou em ambas (variação na posição das mesmas letras sem alterar a quantidade) para obter escritas diferentes. Isso não significa que a criança esteja realizando uma análise do padrão sonoro da palavra. Ao testar suas hipóteses tenta coordenar esses dois modos de diferenciação (quantitativo e qualitativo) em toda sua complexidade.

Ambas as hipóteses, a da quantidade e da variedade, **são construções próprias da criança**⁷, no sentido de elaborações internas que não dependem do ensino do adulto e nem da presença de amostras de escritas onde podem aparecer anotações de uma ou duas letras, com reduzida variedade interna. (FERREIRO, 1991, p. 46).

Vale salientar que os princípios anteriormente construídos são conservados ao mesmo tempo que novos princípios seguem regulando o entendimento de uma representação escrita. A construção desse sistema de variações integra os princípios anteriores permitindo um tipo de comparação: “... todos esses esforços das crianças para criarem modos de diferenciação gráfica que representem palavras diferentes antecedem qualquer conhecimento da relação entre padrão sonoro da palavra e sua representação escrita” (Ferreiro, 1995, p. 29).

Desse modo, o período da pré-fonetização, da evolução dos sistemas de ideias que as crianças vão construindo, revela que elas adquirem novos procedimentos e novos conhecimentos durante o seu processo de evolução do pensamento, demonstrando que a escrita é de fato um objeto do conhecimento. Além disso, ao testar suas hipóteses, elaboram sistemas de interpretação que agem como esquemas, conforme os estudos piagetianos.

⁷ Grifo da autora.

Esta pesquisa se ocupa com o terceiro nível, que corresponde à fonetização da representação escrita, que agrega dois subníveis evolutivos de conceitualização sobre o sistema de escrita: a escrita silábica e a escrita alfabética. No nível de conceitualização silábica a criança descobre que a quantidade de letras que precisa usar para escrever uma palavra tem correspondência com a quantidade de partes na emissão oral da palavra, inicialmente as sílabas que compõem a palavra; que cada emissão sonora da palavra, ou seja, cada sílaba, pode ser representada por uma letra, sem omissão de sílabas e sem repetição de letras. Segundo Ferreiro (2001b, p. 27) “[...] quando uma criança começava a estabelecer correspondências sonoras, não começava com as unidades que pretendem os adultos, que são os fonemas, mas com outro tipo de unidades. A sílaba é uma dessas unidades privilegiadas”.

Ferreiro (1995) explica que essa hipótese infantil é muito importante para o seu processo de aprendizagem da escrita, visto que é quando regula as variações na quantidade de letras a serem escritas, centrando sua atenção nas variações sonoras entre as palavras, estabelecendo aqui o conflito entre o controle da quantidade mínima de caracteres na perspectiva da correspondência termo a termo.

Em seguida, as crianças estabelecem correspondência com o eixo qualitativo, em que as letras começam a ter valores sonoros mais estáveis, ou seja, passam a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala fazendo uso mais frequente de letras pertinentes e ocupam-se com a exigência de variedade de caracteres.

Das antecipações ou justificações parciais, locais e incompletas, que caracterizam o começo do período silábico, até o momento em que essa teoria permite dar conta de todas as produções, de maneira coerente e satisfatória, há uma evolução que sabemos descrever em todos os seus detalhes. Cada momento dessa evolução cria suas próprias zonas de conflito (sem isso não haveria evolução). Porque o que é preciso entender é que o ápice da teoria silábica pré-anuncia sua própria morte (se me permitem uma metáfora dramática), simplesmente porque todo esse trabalho cognitivo, que é feito para entender uma realidade exterior, deve enfrentar finalmente uma escrita alfabética que não corresponde à lógica da teoria silábica. (FERREIRO, 2001b, p. 95).

O passo a seguir é compreender que uma letra por sílaba não é suficiente para estabelecer uma correspondência entre o que se diz e o que precisa ser escrito. Sem abandonar a hipótese silábica, mas a partir dos conflitos que esse período provoca, a criança passa a experimentar um novo processo de construção no qual algumas letras podem passar por sílabas enquanto outras passam a representar unidades sonoras menores: os fonemas. O nível silábico-alfabético é considerado um momento transitório entre o período silábico e o alfabético porque a criança questiona a sua ideia acerca da quantidade de letras necessárias para escrever. Tem um maior conhecimento acerca de quais letras precisa para escrever e considera a ideia de

colocar mais letras, sem abandonar as análises qualitativas que construiu até então. Vai estabelecendo o rompimento da hipótese silábica e a construção do entendimento do sistema alfabético.

Os níveis evolutivos básicos são três: Pré-fonetizante (denominação mais correta que Pré-silábico), Silábico e Alfabético. O Silábico Inicial e Silábico-Alfabético são níveis intermediários porque não se caracterizam pelo esforço de reorganização cognitiva que define o Silábico e o Alfabético. O nível Pré-fonetizante, por sua vez, corresponde a um longo período no qual as propriedades da escrita são consideradas, no entanto, desvinculadas das variações sonoras na emissão oral propriamente ditas. (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 5).

Por fim, no nível alfabético, a criança passa a compreender melhor que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, realizando uma análise sistemática dos fonemas das palavras que vai escrever.

Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento a criança se deparará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito*⁸. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 213).

O conhecimento que a criança adquire sobre o sistema de escrita ocorre da mesma forma que adquire conhecimento em outras áreas: assimilando a informação que o meio lhe proporciona. Quando essa assimilação é de algum modo invalidada, realiza outros arranjos para reorganizar seus sistemas de interpretação, mas buscando conservar elementos dos anteriores para que, enfim, se constituam como novos sistemas. Ferreiro (1995) afirma que a criança, em suas experimentações para sondar suas “hipóteses”, busca encontrar coerência a partir das informações coletadas de modo a dar sentido a suas produções escritas.

Ao longo do processo construtivo, a criança elabora ideias originais sobre a linguagem escrita e ao mesmo tempo coordena informações que o meio lhe fornece para distinguir o que está escrito e o que se pode ler. Progressivamente compreende que escrever é representar as partes sonoras da palavra, entretanto até chegar a esse entendimento enfrenta diversos desafios para compreender a natureza dessas marcas socialmente constituídas.

2.4 PARTICULARIDADES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ALGUMAS DESCOBERTAS

As investigações sobre os processos e as formas pelos quais as crianças aprendem a ler

⁸ Grifo das autoras.

e a escrever iniciadas por Ferreiro e Teberosky, no final da década de 1970, inspiraram a realização de outras pesquisas. Muitas delas desenvolvidas pela própria Emília Ferreiro e seus colaboradores em países da América Latina considerando o que pensam as crianças no processo de alfabetização inicial, a citar: Weisz (1998), Alvarado e Ferreiro (2000), Castedo e Waingort (2003), Teberosky (2004), Vernon (2004), Molinari (2008), Ferreiro e Siro (2008), Zamudio Mesa (2008), Grunfeld (2012), Ferreiro e Zamudio Mesa (2013), Scarpa (2014).

Mesmo com estudos que tem em sua base arcabouços na perspectiva psicogenética construtivista, aqui no Brasil, faltava uma pesquisa de grande amplitude e com procedimentos que apresentassem as mesmas características e princípios estabelecidos pela pesquisadora argentina. Foi então que, em 2019, a professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, Giovana Zen, desenvolveu uma pesquisa longitudinal com 111 crianças, entre 4 e 6 anos de idade, matriculadas em escolas públicas da rede Municipal de São Francisco do Conde⁹.

Nosso maior interesse está nos períodos silábicos e em momentos evolutivos que antecedem e seguem este período (silábico inicial e silábico-alfabético), pois são nesses momentos de evolução que certas discussões no Brasil têm se concentrado. (FERREIRO; ZEN, 2022, p. 3).

A pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Zen objetivou a verificação do desenvolvimento da evolução psicogenética da escrita com crianças brasileiras com ênfase nos períodos silábico e silábico-alfabético, analisando particularidades do PB, a exemplo da nasalização.

Foram entrevistadas 111 crianças matriculadas em escolas públicas (pré-escolar e 1º ano do ensino fundamental) em São Francisco do Conde, município localizado na região metropolitana de Salvador. Com um total de 222 entrevistas, realizadas em dois momentos diferentes ao longo do ano de 2019: em abril, no início do ano letivo, e em outubro, no final do ano, um pouco antes da pandemia por COVID-19. Foi proposto que as crianças registrassem em uma folha em branco nove palavras de um mesmo campo semântico, sempre respeitando a vontade dela em realizar ou não a escrita.

As entrevistas foram individuais e contaram com a participação de dois adultos (entrevistador e observador). Às crianças foi orientado que sempre lessem o que estavam registrando e caso demonstrassem insatisfação em seu registro escrito poderiam reescrevê-lo.

A pesquisa *Particularidades da Aquisição da Escrita na Língua Portuguesa* (Ferreiro e Zen, 2022) demonstrou que, na escrita de crianças brasileiras, os níveis de evolução psicogenética identificados em espanhol também estão presentes, a saber: pré-fonetizante (denominação mais correta que pré-silábico e utilizada por Ferreiro em 1988), silábico e

⁹ Município situado na região metropolitana de Salvador, no Recôncavo baiano.

alfabético. É importante salientar a atenção que o estudo reservou para analisar uso das vogais nasais e nasalizadas, destinando atenção para algumas soluções das crianças ao se depararem com o desafio de escrever palavras com essas vogais. Conforme demonstram os resultados da pesquisa, “as crianças identificam que as vogais das sílabas dessa palavra são diferentes e sabem que é preciso diferenciá-las” (Ferreiro e Zen, 2022, p. 11).

Como exemplo, uma das crianças, ao escrever **tucano**, uma das palavras que compunham a lista do ditado, registrou [TUCANNO] e justificou à entrevistadora a repetição da letra N explicando que um N é do A e o outro N é do O, demonstrando sua sensibilidade aos traços de nasalidade da língua.

Uma descoberta bastante significativa na pesquisa de Ferreiro e Zen (2022) é o uso frequente e pertinente de consoantes pelas crianças brasileiras em nível silábico, diferentemente do que parece acontecer nas produções escritas de crianças de língua espanhola em que há maior predominância de vogais nesse nível, conforme as diversas pesquisas realizadas na América Latina; como no México, por exemplo. De que modo esse dado se relaciona com o que é peculiar ao PB? E como esses dados e as hipóteses levantadas pelas pesquisadoras se relacionam com este estudo?

Entende-se que a pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Zen não só intensifica debates antigos sobre alfabetização, como também representa um marco na educação brasileira, pois além de podermos comparar os dados dessa pesquisa com a que foi realizada por Ferreiro e Teberosky (*op. cit.*), ainda é fonte de inspiração para esta e novas pesquisas, novas descobertas acerca da aprendizagem da escrita e alfabetização no PB.

2.5 ENTRE A FONOLOGIA E A FONÉTICA

Esta pesquisa buscou na linguística outros suportes para compreender como as crianças em processo de alfabetização conceitualizam em suas escritas as marcas da nasalidade e da nasalização, aspectos tão peculiares do PB que podem interferir no processo de apropriação da escrita pelas crianças no período da alfabetização.

Para tanto é necessário fazer a distinção entre fonologia e fonética e seus objetos de estudo. Segundo Silva (2003, p. 17), “A fonologia estabelece os princípios que regulam a estrutura sonora das línguas, caracterizando as sequências de sons permitidas e excluídas na língua em questão”.

A fonologia de toda língua integra um inventário de segmentos (fonemas) capazes de contrastar significado, bem como um inventário de estruturas silábicas, as quais são

seqüências de segmentos. Enquanto os segmentos são unidades que cumprem o papel de promover contrastividade ('pato' versus 'bato'; 'cata' versus 'cada'), as sílabas não são usadas com essa função, tendo sua estrutura previsível por regras e/ou restrições da língua (no caso dos encontros consonantais, por exemplo, podem ser observadas, em línguas como o português, seqüências como 'pr' e 'bl' mas não 'sm' e 'sp'; já no inglês, todas essas formas são permitidas). (MIRANDA; MATZENAUER, 2010, p. 365).

Já a fonética é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação, transcrição dos sons com o objetivo de entender a produção dos sons utilizados na fala. A primeira estuda os sons da língua e como eles são organizados em um sistema linguístico, ocupando-se dos fonemas; a segunda, estuda os sons da fala humana e sua produção, transmissão e recepção, e investiga as variações na produção e na percepção dos sons da fala, tanto entre indivíduos quanto entre grupos sociais e culturais.

Cabe ainda conceitualizar nasalidade e nasalização. No Dicionário de Termos Linguísticos do Portal da Língua Portuguesa, nasalização é definida como sendo a “evolução de um segmento vocálico [-nas]¹⁰ para [+nas], em contextos de consoante nasal” (NASALIZAÇÃO, 2023). E nasalidade, como “característica do som em cuja composição existe um formante proveniente da vibração do ar contido nas cavidades nasais” (NASALIDADE, 2023).

Os estudos de Joaquim Mattoso Câmara Jr., linguista, professor e pesquisador brasileiro, são uma grande referência na área. Tão criteriosa é a sua obra, que usando uma metodologia de muito rigor nos apresentou a língua sob a tônica de modernidade científica. Para o autor “a escrita não reproduz fielmente a fala, como sugere a metáfora tantas vezes repetida de que “ela é a roupagem da língua oral”. Ela tem as suas leis próprias e tem um caminho próprio” (Câmara Jr., 1992, p. 20). São ideias que se aproximam dos fundamentos do construtivismo psicogenético, que considera a escrita uma representação e não uma transcrição da fala. Também afirma que a língua escrita e a língua oral manifestam-se em condições bem diversas. A partir dessa afirmação, é possível considerar que a forma como uma sílaba com vogal nasal ou nasalizada é realizada oralmente interfere na sua representação escrita?

A nasalização fonológica e a nasalidade fonética são características importantes para a diferenciação do PB de outras línguas românicas.

¹⁰ Por [-nas] entenda-se «sem nasalidade», e por [+nas], «com nasalidade». *In*: Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscteuiul.pt/consultorio/perguntas/nasalidade-e-nasalizacao/32333#>. Acesso em: 18 mar. 2023.

2.5.1 A nasalidade vocálica no PB

Elisa Battisti (1997), em sua pesquisa de doutorado: *A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos: uma abordagem baseada em restrições*, realiza uma revisão de literatura criteriosa com a intenção de esclarecer os fundamentos teóricos e limitações da época às questões da nasalização em vogais e ditongos na língua portuguesa lusitana, brasileira ou nas duas. Ainda que seu estudo tenha como objeto os ditongos nasais, apresenta referentes importantes acerca da nasalidade vocálica que ajudam a fundamentar esta pesquisa.

Segundo Battisti (1997), que organiza sua revisão respeitando a cronologia e as bases teóricas em que se fundamenta, Câmara Jr. (1953, 1977, 1984) e Morais-Barbosa (1962) concluem que “a nasalidade das vogais do português resulta do contato da vogal com uma consoante nasal adjacente” (Battisti, 1997, p. 20). Sendo assim, a nasalidade vocálica no PB ocorre sempre na presença de uma consoante nasal na mesma sílaba (**samba**), assim como pelo contato com uma consoante nasal na sílaba seguinte (**lema**). Essa interpretação é a mais difundida entre os estudiosos: a de que a nasalidade vocálica no PB é bifonemática (VN), ou seja, a nasalidade vocálica bifonemática configura-se pela presença de dois sons distintos durante a sua emissão, quando ocorre a combinação entre uma vogal oral e uma consonantal nasal.

A autora afirma que, para Saciuk (1970), Mateus (1975) e Lopez (1979), a nasalidade deriva de vogal + consoante nasal (VN), que não precisam estar na mesma sílaba necessariamente, e não se trata de um arquifonema¹¹ nasal. Saciuk e Mateus discutem que a formação dos ditongos se origina a partir do apagamento do /n/ intervocálico ou modificação da vogal de base, aquela que funciona como centro da sílaba. Lopez também parte dessa ideia, mas faz uso de uma análise muito específica para determinar a existência dos ditongos nasais, categorizando-os conforme sua origem morfológica e lexical.

Em seguida, a pesquisadora apresenta a interpretação monofonêmica da nasalidade vocálica presente em Tláskal (1980), quando este compara as semelhanças entre o sistema vocálico francês com o português para justificar a existência de vogais e ditongos nasais. Para o autor, a nasalização no PB ocorre mesmo sem a presença de uma consoante nasal, fenômeno da nasalização por vogais nasais (ṽ), que ocorre em diferentes graus de nasalidade.

¹¹ Conjunto de fonemas que perde sua função distintiva, como em /pombo/ e /pente/.

Ainda segundo Battisti (1997), Parkinson (1983) nega o que tradicionalmente estava posto na interpretação da nasalidade em uma sequência de vogal + consoante nasal na mesma sílaba. Propõe outra interpretação para a formação das vogais nasais, como dois elementos fonológicos em que o primeiro é uma vogal oral e o outro é uma vogal nasal (VV).

De acordo com a autora, Cagliari (1977), Moraes e Wetzels (1992) apoiam-se nos estudos de Câmara Jr., mas buscam nas manifestações fonéticas da nasalidade evidências para validar a nasalização no PB. Para eles, vogais nasais e nasalizadas são produtos de diferentes processos. Battisti aponta que “os autores acreditam que nasalidade contrastiva e nasalidade alofônica sejam, na língua portuguesa, processos independentes, resultantes da aplicação de regras distintas, e não de uma única e mesma regra” (Battisti, 1997, p. 43). Ainda conforme a pesquisadora, Moraes e Wetzels (1992) “comparam a duração das vogais nasais (nasalidade contrastiva) e de vogais nasalizadas (nasalidade alofônica), e, dessas duas, à de vogais orais” (Battisti, 1997, p. 47) também para justificar a existência dos ditongos nasais.

Além dos autores acima citados, Battisti (1997) ainda analisa a obra de Bisol (1989), que dedica seus estudos a compreender a existência dos ditongos nasais no português, afirmando que todos eles derivam da sequência vogal mais consoante nasal, assim como Wetzels (1988, 1997), que como outros autores não acredita que haja no português vogais nasais.

A análise de literatura realizada por Battisti (1997) revela que há ainda muito o que se investigar acerca desse fenômeno do PB, visto que parte da produção científica existente trata da língua portuguesa incluindo o português lusitano. A partir dos estudos existentes, qual(uais) poderá(ão) ser utilizado(s) como suporte para compreender as conceitualizações das crianças que estão aprendendo a escrever?

Para que possamos ampliar o entendimento acerca desse fenômeno complexo e particular do PB, é preciso considerar dois aspectos que podem configurar-se como um grande desafio para a representação escrita das crianças no início da alfabetização.

- embora as vogais sejam representadas por cinco letras (a, e, i, o, u), essas representam diferentes vogais orais e nasais (fonemas) dependendo do contexto e da posição dentro da palavra: /a/, /ã/, /é/, /ê/, /ẽ/, /i/, /ĩ/, /ó/, /ô/, /õ/, /u/, /ũ/;
- a nasalidade consonantal se expressa no /m/ e no /n/, enquanto todos os sons vocálicos podem expressar o traço nasal.

Sobre a diferença entre uma vogal nasal e uma vogal nasalizada: a primeira ocorre quando são registradas com o diacrítico, sinais ou marcas gráficas, como o til (~) e o h, que

indicam a presença da vogal nasal, a exemplo de *pão* e *dinheiro*, ou quando são seguidas das consoantes nasais na mesma sílaba, como em *pente* e *samba*. As vogais nasalizadas são aquelas que assimilam a nasalidade da consoante presente no início da sílaba seguinte, a exemplo de *cama* e *tucano*, como complementa o próprio Câmara Jr.: “o português, ao lado da nasalidade fonológica, também pode ter essa nasalidade, ocorrente por assimilação à vogal nasal de uma sílaba seguinte” (1992, p. 43).

Em relação à propagação do traço nasal em palavras do PB, é necessário considerar as denominações da estrutura silábica, a fim de que possamos compreender melhor o que pensam as crianças. Na língua portuguesa, o centro da sílaba é sempre uma vogal, enquanto o ataque é a consoante inicial da sílaba e a coda silábica é a consoante final.¹²

Sobre a gênese da nasalidade vocálica, Moraes (2013) aponta que:

A consoante da qual se propaga o traço [+ nasal], nas diversas línguas que apresentam o fenômeno, pode ocupar três posições: a. coda silábica, caracterizando um processo de assimilação regressiva; b. ataque silábico, em posição intervocálica, o que permite que a nasalidade se propague, regressivamente para a esquerda; c. ataque silábico, caracterizando um processo de assimilação progressiva. (MORAES, 2013, p. 96).

Segundo Moraes (*op. cit.*), no PB, os três processos descritos são atuantes e essa copresença dos diferentes processos torna a nossa língua excepcionalmente interessante para o estudo da nasalidade vocálica, a partir da posição da consoante:

- *Computador* (coda silábica) – caracteriza-se por um processo de assimilação regressiva em que a vogal assimila a nasalização da consoante subsequente;
- *Cana* (ataque silábico em posição intervocálica) – tem como característica a propagação regressiva da nasalização para a vogal que se encontra à esquerda da consoante nasal, mas que não pertence à mesma sílaba;
- *Muito* (ataque silábico por assimilação progressiva) – caracteriza-se por um processo de assimilação progressiva em que a consoante nasal em sílaba inicial nasaliza a vogal subsequente.

Para Moraes (2013), além da ocorrência desses processos, há outra particularidade do PB em relação à nasalização vocálica que o diferencia de outras línguas, visto que “poucas chegam a ter vogais nasais distintivas, isto é, que possam opor vocábulos unicamente pela presença/ausência do traço nasal, como em *lã* vs *lá*, por exemplo” (Moraes, 2013, p. 97).

¹² O centro da sílaba pode ser formado por mais de uma vogal, assim como as posições ataque e coda podem ser formadas por mais de uma consoante.

Ainda, segundo Moraes (2013), a nasalidade contrastiva ou fonêmica é obrigatória na norma culta do PB, e sua realização independe de fatores como o contexto ou o dialeto, a exemplo de *campo*. Já a nasalidade alofônica ou contextual (fonética) acontece na presença de uma consoante nasal intervocálica à direita da vogal nasalizada e, em algumas situações, é sensível a fatores como acento vocabular e dialeto. Essa nasalização ocorre essencialmente em sílabas tônicas e eventualmente nas pretônicas, como em /cãma/ e em /bããna/, que, por fatores dialetais, pode ser pronunciada como /banãna/.

Abaurre e Pagotto (2013), em consonância com Moraes (*op. cit.*), sinalizam que a nasalização vocálica em português pode ocorrer em dois contextos: o primeiro resulta do potencial contraste entre palavras que se opõem em seus significados (fonológica); e o segundo, quando não ocorre esse contraste, tornando a nasalização puramente fonética, ou seja, uma nasalidade ocorrente por assimilação, pela vogal, da nasalidade da consoante nasal da sílaba seguinte, fato esse já apresentado por Câmara Jr. (1992).

Além disso, Abaurre e Pagotto (*op. cit.*) apresentam em seus estudos mais um aspecto para um melhor entendimento das regras de acentuação: “Aparentemente, as vogais postônicas sofrem menos o processo de assimilação da nasalidade. Por outro lado, os contextos mais distantes da tônica tendem a nasalizar mais do que os contextos próximos da sílaba acentuada” (Abaurre e Pagotto, 2013, p. 153).

A grande questão posta em muitos materiais pedagógicos é que esses dois fenômenos tão particulares da nossa língua são apenas questões de ortografia. Que outros fatores fonéticos e/ou fonológicos podem marcar a sensibilidade sobre a nasalidade das vogais em crianças no início do processo de alfabetização?

Cabe salientar que esta pesquisa não está preocupada com as implicações didáticas e pedagógicas sobre a nasalidade vocálica; ela está inteiramente implicada em compreender como pensam as crianças quando estão diante dos desafios que a nasalização e a nasalidade impõem na aquisição do sistema de escrita, ou seja, entender quais ideias as crianças constroem progressivamente.

3 UM PERCURSO METODOLÓGICO PARA SABER O QUE PENSAM AS CRIANÇAS SOBRE A NASALIDADE VOCÁLICA NO PB

Esta seção é dedicada a apresentar o percurso metodológico e as bases epistemológicas que caracterizam esta pesquisa para atender aos objetivos propostos a este estudo. Nela também será discorrido sobre os instrumentos e procedimentos que guiaram o pesquisador a obter os dados que aqui serão analisados.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, serão relatados os critérios para a sua seleção, levando em conta a sua relação com o problema do estudo, e os caminhos pelos quais chegam às suas conceitualizações.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DE PESQUISA

O objeto de estudo desta pesquisa é a escrita, visto que seu propósito é investigar o que pensam as crianças em processo de aquisição da língua escrita, quando precisam registrar vogais nasais ou nasalizadas. O método clínico-crítico, que tem como intenção produzir e analisar dados em que se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação (Delval, 2002), muito bem se ajusta ao que o estudo propõe.

O adulto que interroga já não é quem sabe, mas quem quer saber. Essa mudança de posição não pode anular, naturalmente, as relações de poder entre adulto e criança. No entanto, quando o interesse do adulto é legítimo, o diálogo intelectual pode instaurar-se (com a condição de que o adulto não se deixe levar pela tentação fácil de pedir uma justificação para cada resposta e de que sempre avalie convenientemente a distância cultural e linguística que existe entre ele e a criança). (FERREIRO, 2001a, p. 29).

Ao buscar compreender o que e como as crianças pensam sobre um determinado objeto por meio de seus registros escritos, é necessário utilizar procedimentos específicos para investigar o que não fica evidente quando dizem ou fazem. Considerando que o método clínico consiste em entrevistas verbais semiestruturadas, cabe ao pesquisador intervir sistematicamente diante do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. São intervenções flexíveis e sensíveis ao que a criança está fazendo ou dizendo que a ajudem a desvendar o sentido de suas ações ou explicações.

Primeira regra de ouro para aplicar essa metodologia: estarmos disponíveis para o imprevisto. A convicção de que o adulto é incapaz de reconstruir sua própria gênese intelectual obriga a sermos prudentes, a não desprezarmos o insólito, a estarmos atentos aos menores indícios que nos permitam ingressar no desconhecido. (FERREIRO, 2001a, p. 40).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela compreensão e interpretação dos dados em busca de um significado para o fenômeno em estudo. Para tal, é necessário um envolvimento entre o investigador, os sujeitos e os contextos que se constituem como objetos de pesquisa, de modo que o investigador tanto possa “encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele” (Chizzotti, 2003, p. 221). Desse modo, a pesquisa qualitativa configura-se como uma ótima estratégia para o estudo em questão, visto que a ênfase é descobrir como as crianças entendem, interpretam e produzem a nasalidade vocálica na língua escrita.

Com esse encaminhamento, a principal tarefa do investigador é aproximar-se da criança, participante da pesquisa, por meio de atividades de produção ou de interpretação da escrita, neste caso organizar uma situação de produção em que a criança tenha que escrever o que ainda não sabe, o que não lhe foi ensinado. Isso é fundamental para que sejam observáveis aspectos do processo de construção que permaneceriam ocultos em outras propostas de produção, porque não se trata de corrigir ou avaliar a criança, mas de obter informações sobre suas ideias acerca do objeto. Assim, o dado a ser analisado não é apenas o registro produzido pela criança, o produto acabado, mas também as intenções, as condições de produção e a interpretação do produto. Quando o investigador considera todas essas nuances compreende melhor a riqueza e a complexidade de uma metodologia que busca interpretar uma escrita em construção.

Um dos pressupostos do método clínico é considerar que “os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações” (Delval, 2002, p. 70). Para tal, durante uma investigação utilizando-se o método clínico é necessário que o investigador reconheça a criança:

[...] como um sujeito único, um sujeito que é uma unidade, que tem uma coerência interna, porém não se centra no peculiar desse sujeito, e sim no universal, nessa criança como um *sujeito epistêmico*¹³, um sujeito que produz conhecimento. Por isso, o interesse está menos voltado ao sujeito individual do que às características gerais da forma de explicar ou de resolver o problema. (DELVAL, 2002, p. 70).

Em se tratando de investigar o que pensam as crianças quando produzem e interpretam sua escrita é necessário que a situação de produção permita que o investigador possa ir descobrindo as hipóteses que são postas em jogo por meio de um diálogo inteligente entre o pesquisador e a criança. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), esse processo de interrogação (interação) e sua flexibilidade possibilita o surgimento de respostas originais das crianças (consideradas inesperadas na perspectiva de um adulto), que simultaneamente elaboram suas

¹³ Grifo do autor.

hipóteses e tentam dar sentido às suas produções. Quando a pesquisa considera que as crianças constroem ideias (hipóteses) sobre o objeto do conhecimento também considera que essas ideias das crianças (sobre o escrito, neste caso) são construídas progressivamente e, desse modo, “as respostas das crianças serão diferentes conforme o conhecimento prévio que tenham sobre a escrita” (Ferreiro, 2001b, p. 19). Justamente por esse motivo, para o método clínico, como método de pesquisa, há a necessidade de o investigador manter um diálogo aberto com a criança entrevistada para fazer perguntas complementares com base nas explicações dadas.

No método clínico-crítico há três tipos de perguntas fundamentais para a investigação, pois permitem que o investigador possa identificar os processos cognitivos implícitos, sendo um tipo considerado como as básicas, que fazem parte do roteiro e precisam ser iguais para todos os participantes; e outro, as complementares, que dependem das respostas dadas, por isso serão distintas entre eles:

- de exploração, em que o participante da pesquisa apresenta noções básicas sobre o objeto ou conceitos;
- de justificação e controle, que incentivam a criança a explicar suas respostas ou opiniões e são usadas pelo investigador para entender a lógica de suas respostas;
- de contra-argumentação, que levam a criança a refletir sobre suas próprias respostas, considerando diferentes perspectivas ou possibilidades, e são usadas pelo investigador para promover a autorreflexão em busca da coerência ou a contradição das respostas.

Não se pode perder de vista que durante as explicações situações inesperadas, que fogem às hipóteses do adulto, irão acontecer a cada entrevista, a cada interpretação que a criança realiza de sua própria escrita. E o investigador precisa estar atento para “[...] transformar as situações de produção em uma extraordinária fonte de informação [...]” (Ferreiro, 2001b, p. 71).

Una investigación que arroja datos inesperados (según las expectativas adultas) es una buena investigación, según los parámetros piagetianos (o sea, la situación de indagación permitió a los niños explicitar algo no previsto inicialmente). (FERREIRO, 2019, p. 22).

Isso porque as explicações e os comentários que a criança faz enquanto produz se constituem como fontes de informação fundamentais para a compreensão de como a criança pensa sobre a escrita, mesmo antes de saber ler e escrever no sentido convencional.

3.2 PARTICIPANTES

A realização de pesquisa com crianças pressupõe responsabilidades éticas, visto a sua singularidade e vulnerabilidade. Conforme orienta o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁴, em relação ao trato com crianças, é necessário “tomar todas as precauções para assegurar-se de que o estudo não implica riscos nem representa ameaças para o seu bem-estar e de que seus direitos não estão sendo violados” (Delval, 2002, p. 111).

É muito importante que os participantes, mesmo sendo crianças bem pequenas, sejam informados acerca do que será realizado para que consentam em participar ou não do trabalho. Em vista disso, a abordagem deve ser respeitosa e sensível, de modo a garantir sua privacidade e respeitando seu interesse (ou a ausência dele). Os dados coletados devem atender aos propósitos da pesquisa, garantindo a sua confidencialidade, podendo ser compartilhados com os familiares, caso sejam solicitados.

Esta pesquisa foi realizada com 21 crianças, entre 6 e 7 anos, matriculadas em classes de 1º ano, em escolas da rede pública de São Francisco do Conde: Escolas Municipais Anna Tourinho, Juvenal Eugênio de Queiroz e Lícia Pinho. Essas escolas foram indicadas pelos técnicos da Secretaria de Educação, que as acompanham.

A cidade de São Francisco do Conde está localizada na Região Metropolitana de Salvador, no Recôncavo baiano, e faz divisa com os municípios de Candeias, Madre de Deus, São Sebastião do Passé, Santo Amaro da Purificação e Saubara. Segundo o censo de 2022, possui uma população residente em torno de 38.700 habitantes. Atualmente sua economia é centrada na extração, refino e processamento de petróleo e por isso figura entre os maiores PIBs do país. Das escolas participantes da pesquisa, duas escolas estão localizadas em distritos próximos e uma delas, na sede do município. Nas classes de alfabetização, há uma concorrência entre a ideia de processos de aprendizagem e métodos de ensino. Há uma ênfase em aulas expositivas tendo como enfoque didático a realização de atividades isoladas para a memorização dos conteúdos e para relacionar o oral com a ortografia, que é quando se acredita que a escrita é a transcrição da fala.

Houve a preocupação em garantir um equilíbrio na quantidade de meninas e meninos, entretanto, considerando que as escolas indicadas pela equipe da Secretaria de Educação tinham apenas uma turma de crianças matriculadas no 1º ano, o percentual de participação das meninas

¹⁴ Colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

foi significativamente menor que de meninos, em torno de 28%. Outro fator que impactou nesse dado foi o fato de as entrevistas ocorrerem quase no final do ano letivo, e muitas crianças já não se encontravam em processo de fonetização da língua escrita, para que fosse possível analisar suas conceitualizações e se observasse se regulavam a quantidade de letras com as variações sonoras nas palavras que escrevem; se estabeleciam correspondência entre as partes sonoras semelhantes de palavras distintas; se reanalisavam a sílaba em elementos menores.

Mas, antes da realização da pesquisa propriamente dita e com o intuito de verificar se a situação de indagação se ajustava ao interesse da pesquisa, foi realizada uma situação preliminar, em novembro de 2022, com 7 crianças (3 meninas e 4 meninos) entre 5 e 8 anos, matriculadas na Escola Clara Visão, em São Francisco do Conde, uma escola privada, do município citado acima, que atende desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. A realização dessa situação contribuiu não somente na reorganização do *corpus* de palavras que fizeram parte da lista para as entrevistas durante a pesquisa de campo, como também nos procedimentos do pesquisador em relação ao método e às crianças.

Para a pesquisa, ocorreu, inicialmente, uma conversa entre as coordenadoras pedagógicas das escolas e as professoras de cada turma para apresentar os propósitos da pesquisa e para que também relatassem sobre as aprendizagens das crianças, de modo a identificar aquelas em processo de fonetização da escrita e que seriam selecionadas para participar das entrevistas. Após a identificação das crianças, pelas professoras, que poderiam participar das entrevistas, foi solicitado que realizassem uma breve situação de escrita para a validação dos níveis de escrita de cada criança.

Na realização da entrevista, individualmente, as crianças foram convidadas a registrar, conforme pensam, compreendem, palavras que tragam em seu interior sílabas com vogais nasais e nasalizadas, previamente selecionadas pelo investigador. É importante lembrar que as crianças destinam um grande esforço cognitivo na construção de formas de diferenciação entre as escritas, principalmente quando precisam confrontar suas hipóteses com as informações que o mundo social vai lhes oferecendo. Isto porque estão atentas a todos os fenômenos e buscam respostas tentando compreender suas descobertas, suas conceitualizações.

Essas entrevistas semiestruturadas individuais tendem a garantir um maior conforto e a estabelecer o princípio da confiança entre a criança e o investigador entrevistador para que este possa construir um bom diálogo, observar com atenção e tomar notas das conceitualizações que as crianças realizam. Conforme assegura Delval (2002), à medida que cada criança produz, o investigador analisa o que está acontecendo, procurando compreender o que ela está fazendo e

seguindo com a realização de intervenções que ajudem a desvendar seu sentido, intervenções flexíveis e sensíveis que considerem o sujeito e o que ele está produzindo.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A fim de observar, analisar e categorizar os dados da pesquisa, algumas ações foram necessárias, como, por exemplo, a definição das palavras para o ditado com a presença de vogais nasais e nasalizadas, assim como de ditongos nasais.

No dispositivo preliminar foram selecionadas 15 palavras¹⁵ que não pertenciam a nenhum campo semântico específico, para que fossem observadas quais eram as mais desafiadoras em seu registro escrito. Essas palavras apresentavam em seu interior vogal nasal e nasalizada em diferentes posições dentro da palavra, com variedades na sua composição estrutural e com variedades relativas à sua tonicidade, conforme o quadro 5:

Quadro 5: Palavras do dispositivo preliminar.

Palavras	Número de sílabas	Tonicidade da(s) sílaba(s) nasal(is)	Padrão Silábico							Posição da(s) consoante(s) nasal(is) (propagação do traço nasal)	Observações	
			cv	ccv	cvc	cvv	cvvc	v	vc			
<u>umbigo</u>	3	pretônica	2							1	Coda silábica	Vogal nasal
<u>cinema</u>	3	tônica	3								Ataque silábico em posição intervocálica	Vogal nasalizada
<u>fome</u>	2	tônica	2								Ataque silábico em posição intervocálica	Vogal nasalizada
<u>jovem</u>	2	postônica	1		1						Coda silábica	Ditongo nasal
<u>homem</u>	2	tônica + postônica	1		1						Ataque silábico em posição intervocálica + Coda silábica	Vogal nasalizada + Ditongo nasal
<u>irmã</u>	2	tônica	1							1	Coda silábica	Vogal nasal
<u>amendoim</u>	4	átona + tônica	1		1				1	1	Coda silábica + Coda silábica	Vogal nasal + Vogal nasal
<u>mamãe</u>	2	pretônica + tônica	1			1					Ataque silábico em posição intervocálica + sem propagação	Vogal nasalizada + Ditongo nasal
<u>manhã</u>	2	pretônica + tônica	1	1							Ataque silábico em posição intervocálica + sem propagação	Vogal nasalizada + Vogal nasal
<u>canção</u>	2	pretônica + tônica			1	1					Coda silábica + sem propagação	Vogal nasal + Ditongo nasal
<u>ratazana</u>	4	tônica	4								Ataque silábico em posição intervocálica	Vogal nasalizada
<u>pinguim</u>	2	pretônica + tônica			1		1				Coda silábica + Coda silábica	Vogais nasal + Ditongo nasal
<u>banho</u>	2	tônica	1	1							Ataque silábico em posição intervocálica	Vogal nasalizada

¹⁵ A ordem das palavras no quadro 5 indica a ordem em que foram ditadas.

mu<u>i</u>to	2	tônica	1			1					Ataque silábico por assimilação progressiva	Ditongo nasal
r<u>ã</u>	1	monossílabo tônico	1									Vogal nasal

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que nesse *corpus* o segmento nasal ocorre com todas as vogais nasais, além dos ditongos nasais. A propagação do traço nasal surge nas três posições caracterizadas por Moraes (2013). Em relação ao acento, a sílaba com traço nasal apresenta-se em posição tônica, pretônica, postônica ou átona. E por fim, há palavras com 4 (quatro), 3 (três), 2 (duas) e 1 (uma) sílaba.

Entretanto, considerando a perspectiva construtivista psicogenética, não fazia sentido manter uma lista de palavras sem significado para as crianças e que não estivesse articulada aos propósitos da investigação. Assim, para a pesquisa, uma nova lista de palavras foi elaborada. Desta vez levou-se em conta palavras que fizessem parte de um contexto do universo infantil: brinquedos e brincadeiras. Há na lista três nomes compostos por expressões com mais de uma palavra, uma polissílaba, quatro trissílabas e duas dissílabas. E respeitando o objeto e os objetivos da pesquisa, também foram categorizadas a partir da tonicidade da sílaba nasal (tônicas, pretônicas ou postônicas), do padrão silábico e da propagação do traço nasal, conforme o quadro 6:

Quadro 6: Palavras da entrevista da pesquisa.

Palavras	Quantidade de sílabas	Tonicidade da(s) sílaba(s) nasal(is)	Padrão Silábico							Posição da(s) consoante(s) nasal(is) (propagação do traço nasal)	Observações		
			cv	cvv	cvc	ccv	cvcc	v	vc			vv	
C<u>a</u>ntiga de roda	3	Pretônica	2		1							Coda silábica	Vogal nasal
<u>E</u>mpinar pipa	3	Átona	1		1					1		Coda silábica	Vogal nasal
<u>E</u>sconde-esconde	3	Tônica	1		1					1		Coda silábica	Vogal nasal
<u>A</u>marel<u>i</u>nha	5	Tônica	3			1			1			Ataque silábico em posição intervocálica	Vogal nasalizada
<u>B</u>ambolê	3	Átona	2		1							Coda silábica	Vogal nasal
<u>D</u>ominó	3	Átona	3									Ataque silábico em posição intervocálica	Vogal nasalizada
<u>F</u>ant<u>o</u>che	3	Pretônica	1		1	1						Coda silábica	Vogal nasal
<u>C</u>ir<u>a</u>nda	3	Tônica	2		1							Coda silábica	Vogal nasal
<u>P</u>at<u>i</u>ns	2	Tônica	1					1				Coda silábica	Vogal nasal
<u>P</u>ião	2	Tônica	1								1		Ditongo nasal

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dessa nova lista ser pertencente a um contexto, vale apontar outros aspectos importantes sobre as palavras que a diferenciam da lista da situação preliminar. Apenas 20% das palavras constam com a vogal nasalizada, as demais apresentam em seu interior sílabas com vogais nasais ou ditongos nasais.

Tanto para a realização das entrevistas no dispositivo preliminar quanto na pesquisa, havia material adequado e suficiente para o uso de cada criança. Todas foram informadas sobre a gravação de voz, para que posteriormente a investigadora pudesse recuperar as informações necessárias para a análise da pesquisa. Após essa etapa, os registros escritos de cada criança entrevistada e as gravações de voz foram recolhidos para análise. Outra ação importante realizada foi informar aos educadores da escola, familiares e cada criança o objetivo da pesquisa, detalhando os procedimentos e os instrumentos utilizados, seguindo as orientações do CEP. E por fim, será apresentada uma devolutiva escrita à escola sobre o que a pesquisa ajudou a elaborar.

Para a realização das entrevistas foram solicitadas autorizações na instituição escolar e, além da documentação oficial para entrevistar e gravar as crianças, foi necessário o consentimento de suas mães, pais ou outros familiares responsáveis. Todo o processo foi bem explicado para os educadores, para que se sentissem tranquilizados em relação à garantia de direitos e ao bem-estar das crianças participantes. Ainda assim, mesmo que todas as crianças fossem informadas sobre o propósito da pesquisa, com o intuito de garantir o seu direito em opinar, cabia a cada criança a decisão de participar ou não da entrevista. A conversa com cada criança foi realizada em um espaço reservado e aconchegante, solicitado à direção de cada escola, e caso os representantes das crianças desejassem ter conhecimento dos resultados da pesquisa, estes poderiam ser compartilhados quando estivessem disponíveis.

Para a análise das escritas foi necessária a sistematização de todas elas em um quadro para que a visualização das variações nas escritas e soluções encontradas ficassem mais explícitas; também foi necessário escutar a gravação de cada entrevista para tomar notas de trechos que pudessem evidenciar os questionamentos que guiavam o estudo; e por fim, transcrever os trechos das entrevistas que indicavam caminhos para a compreensão do pensamento das crianças.

3.4 DADOS DA SITUAÇÃO PRELIMINAR

Essa etapa inicial do processo de investigação tinha como objetivo verificar se a metodologia a ser utilizada ou a lista de palavras selecionadas (em que todas elas apresentavam

um ou mais segmentos nasais) causariam alguma estranheza nas crianças e como reagiriam durante a produção escrita. Em relação à metodologia, não ocorreu nenhuma situação adversa. As crianças aceitaram o convite para participar da entrevista e não demonstraram desconforto durante as perguntas. O fato de haver na lista palavras com mais de um segmento nasal em seu interior não provocou nenhuma reação, nem tampouco o monossílabo ditado no final da lista. Mas a extensão da lista de palavras causou cansaço nas crianças.

Nesse dispositivo preliminar foram entrevistadas, individualmente, 7 (sete) crianças, sendo quatro crianças com escrita alfabética, duas com escrita silábico-alfabética e uma com escrita silábica. Como esse momento inicial foi realizado no final do ano letivo e ao longo do período as crianças passaram por diversas situações de ensino e interações com textos escritos na escola e fora dela, a presença de crianças com nível de escrita silábica ficou bem restrito.

Outro aspecto importante para salientar é que nesse período o uso de máscaras voltou a ser obrigatório em ambientes fechados na Bahia, por meio de um decreto emitido pelo governo do estado, e isso prejudicou um pouco as entrevistas, pois em alguns casos foi necessário que as palavras fossem ditadas mais de uma vez para que fossem compreendidas.

Após a realização dessa etapa que antecedeu a pesquisa, foram evidenciadas algumas questões em relação às palavras selecionadas:

- **Contexto:** A ausência de um campo semântico definido não inviabilizou a realização das entrevistas; as crianças não estranharam o fato de serem palavras aleatórias, podendo ser resultado da tradição escolar em que não se estabelece sentido para as situações didáticas. Por isso, para garantir a coerência com as bases teóricas construtivistas psicogenéticas, foi necessário elaborar uma nova lista para a realização da pesquisa;
- **Quantidade:** A quantidade de palavras, naquele momento, foi proposta com a intencionalidade de analisar quais seriam mais desafiadoras para as crianças em sua produção escrita, considerando uma diversidade de padrão silábico, principalmente. Mas, provocou cansaço em algumas crianças, principalmente aquelas que ainda não produziam escritas alfabéticas;
- **Estrutura das palavras:** As palavras precisariam ser definidas levando em conta o que é possível observar e analisar na escrita de crianças em processo inicial de alfabetização: aspectos fonéticos, como, por exemplo, a presença de consoante nasal em posição coda ou ataque ou presença de segmentos nasais com diacríticos. Em qual posição silábica a presença do segmento nasal é mais sensível às crianças?

Ao longo das entrevistas, uma das crianças (com nível de escrita silábico) não estava muito à vontade. Dizia não saber escrever o que estava sendo solicitado. Perguntada se queria interromper, respondeu afirmativamente e a sessão foi interrompida. Desse modo foram produzidos registros escritos de 6 (seis) crianças. Das duas crianças com escritas silábico-alfabéticas, uma delas, Pietro (6a1m), não registrou nenhuma palavra com traço nasal. Quando questionado se tinha mais alguma coisa para acrescentar ou se gostaria de pensar melhor sobre o que escrevera, dizia confiante que estava satisfeito, porém, para a escrita de **rã**, ficou muito pensativo e registrou ao final: [RA], [RU], [RO], justificando que escreveu mais de uma porque uma delas poderia ser **rã**, só não sabia qual.

Felipe (6a10m), também com escrita silábico-alfabética, escreveu [IRMOU], [AMERDUNI], [MAAI], quando solicitado a escrever **irmã**, **amendoim** e **manhã**, respectivamente.

Quadro 7: Entrevista com Felipe (6a10m).

Entrevistadora: (Pede que leia o que escreveu para *amendoim*).

Felipe: Aponta para cada pedacinho e lê ‘*a-men-du-im*’, para a escrita [A-MER-DU-NI].

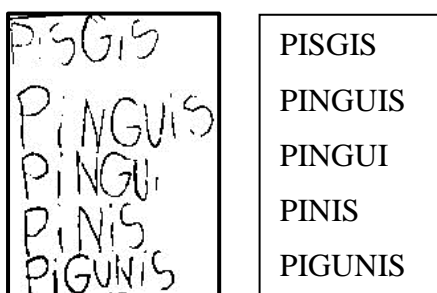
Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que não soubesse quais letras usar, Felipe sabia que era necessário fazer os registros de marcas escritas para registrar o que estava sendo dito. Na escrita de **manhã**, [MAAI], repete o [A] para marcar a sílaba nasal, assim como foi observado na pesquisa de Ferreira e Zen (2022).

As crianças com escritas alfabéticas foram as que mais solicitaram a revisão dos escritos. Isso não quer dizer que, ao final, todas as escritas revisadas representavam a versão convencional da palavra, como foi o caso de Gabriel (8a1m), que após muito esforço e algumas tentativas registrou:

Figura 1: Escrita de Gabriel (8a1m).

Pinguim



Fonte: Elaborado pela autora.

Gabriel demonstrou uma persistência muito grande em querer concluir a tarefa:

Quadro 8: Entrevista com Gabriel (8a1m).

Entrevistadora: Leia o que você escreveu.

Gabriel: Acho que não está certo (apontando para [PISGIS]).

Entrevistadora: Por que você acha isso?

Gabriel: Porque é ‘*pinguim*’, ‘*pin*’, ‘*pin*’.

Entrevistadora: E como você acha que pode ser escrito o ‘*pin*’?

Gabriel: (Olha para cima enquanto pensa. Repete baixinho muitas vezes a sílaba ‘*pin*’). Em seguida silencia ainda olhando para o teto.

Entrevistadora: Quer escrever de novo?

Gabriel: (Acena positivamente com a cabeça e começa a escrever) ‘*pin*’, ‘*pin*’, acho que já sei (e coloca o [PIN], depois continua a repetir baixinho), ‘*gu-im*’, ‘*gu-im*’ (separando o ditongo). Tem um ‘*gu*’ (acrescenta ao que já estava escrito [PINGU]). ‘*im*’, ‘*im*’, ‘*im*’ (repete muitas vezes e escreve [IS] para ‘*im*’).

Entrevistadora: Agora leia o que você escreveu.

Gabriel: ‘*pin-guim*’ (lê soletrando e apontando para seu registro [PINGUIS]).

Entrevistadora: Por que você escreveu essa letra aqui (apontando para o [S])?

Gabriel: (Não responde imediatamente). Estou pensando.

Entrevistadora: O que está pensando?

Gabriel: Que tenho que colocar o ‘*im*’ e tá difícil.

Entrevistadora: Você não está satisfeito com o que escreveu?

Gabriel: Não. Posso pensar mais um pouquinho?

(...)

Entrevistadora: E agora, está satisfeito com a sua escrita (referindo-se a [PINGUI])?

Gabriel: Ainda não está bom. Posso fazer de novo? (E escreve [PINIS]). Acho que me atrapalhei.

Entrevistadora: Se quiser você pode parar aqui.

Gabriel: Eu aguento. Vou fazer de novo (pensa enquanto repete sílaba por sílaba, em voz baixa, e por fim registra [PUGUNIS]).

Fonte: Elaborado pela autora.

Por mais de uma vez, ao ser questionado se estava cansado ou se queria interromper, afirmava com muita convicção: “Eu aguento”. O esforço intelectual que as crianças depositaram na tarefa, ainda que orquestrado por grandes pausas de silêncios, era enorme.

Pensavam, repetiam baixinho, tamborilavam os dedos, olhavam para cima tentando encontrar uma solução para o problema ali posto.

Outras duas crianças, também com escritas alfabéticas, necessitaram de um tempo bem maior na entrevista para registrarem o seu pensamento e refletiram muito enquanto conversávamos:

Quadro 9: Entrevista com Luca (6a11m).

Entrevistadora: Leia essa última palavra que você escreveu.

Luca: ‘*pinguim*’ (onde estava escrito [PIGUIN]).

Entrevistadora: Como lê só esse pedacinho aqui?

Luca: É ‘*pi*’ (fala bem baixinho). Agora fiquei sem entender...

Entrevistadora: O que você não entendeu?

Luca: É ‘*piguim*’ ou ‘*pinguim*’?

Entrevistadora: Como é o nome do bicho?

Luca: ‘*Pinguim*’.

Entrevistadora: E como escreve?

Luca: (Pergunta se pode escrever novamente e escreve [PINGUIM]).

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10: Entrevista com Nicole (8a2m).

Entrevistadora: O que você escreveu?

Nicole: ‘*pinguim*’ (onde estava escrito [PIGUI]).

Entrevistadora: Leia o que você escreveu. (Nicole lê ‘*pin-guim*’ bem devagar). O que está escrito nesse pedacinho? (A menina passa o dedinho várias vezes sobre a palavra enquanto lê e diz:)

Nicole: Eu errei.

Entrevistadora: Quer escrever de novo? (Nicole balança a cabeça positivamente e escreve [PINGUI]. Em seguida, relê o que escreveu e pergunta:)

Nicole: Tenho que colocar o ‘*nê*’ aqui também (apontando para o final da palavra)?

Entrevistadora: O que você acha? (E Nicole finaliza a escrita [PINGUIN]).

Fonte: Elaborado pela autora.

Nicole, Luca e Gabriel já compreendem que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, e para isso realizam uma análise sistemática do que escrevem. Ainda assim, observa-se que enfrentam desafios para a construção da escrita antes mesmo de serem desafios ortográficos. Nicole, por exemplo, ao realizar diversas leituras

silenciosas de sua escrita reconhece um “erro” em seu primeiro registro para a primeira sílaba de **pinguim**. Reanalizando a pauta sonora da palavra, busca uma informação para confirmar a sua conceitualização, ao perguntar se precisa inserir o N também na sílaba final da palavra. Ainda que não obtenha uma resposta, decide incluir a letra porque reconhece a similaridade sonora que há na primeira e na última sílaba da palavra. Luca, ao reler a sua escrita, diz não compreender. Inicialmente, registra ‘*pi*’ para o ‘*pin*’ de **pinguim** e, assim como Nicole, percebe que as duas partes da palavra possuem similaridades no som e que, portanto, há também similaridades no registro escrito.

Sabe-se que as crianças, quando alcançam o nível alfabético, passam a enfrentar desafios para a constituição do sistema ortográfico. Mas isso não ocorre instantânea e simultaneamente. Gabriel, como visto nos registros acima, necessita de bastante tempo e muito esforço intelectual para assimilar as informações recebidas, conceitualizá-las e produzir sua escrita. O registro final para **pinguim**, por exemplo, demonstra que busca uma solução para representar o som nasal: ora com o S, ora com o N. Em outros registros Gabriel apresenta outras soluções gráficas interessantes para o registro das vogais nasais e nasalizadas, como: [MAMÃOI], para **mamãe**; [RATAZÃONA], para **ratazana**; e [RÃO] para **rã**. O uso do ditongo nasal para registrar sílabas com vogais nasais e nasalizadas é uma das estratégias recorrentes utilizadas pelas crianças? Repetição de letras, acréscimo de mais uma letra com pertinência ou não e desordem foram algumas das soluções encontradas pelas crianças para marcar a nasalidade vocálica em seus escritos, nessa situação preliminar.

Somente 50% das crianças que concluíram a entrevista, nessa situação preliminar à pesquisa, usaram o diacrítico (~) e o NH para representar a nasalidade das vogais. Todavia já foi possível observar que crianças pequenas percebem a nasalidade e a nasalização mesmo antes de produzirem escritas convencionais e antes mesmo de qualquer situação de ensino de sílabas e sons nasais. Ou seja, a aprendizagem não é um processo linear que se expressa quando se estabelece uma sequência de instruções, nem uma passagem direta do conhecimento oral para a escrita. A aprendizagem ocorre “à medida que se assimilam novas experiências, organizam-se novas estruturas cognitivas e a perspectiva individual modifica-se” (Zunino e Pizani, 1995, p. 51).

Para a investigadora, realizar essa situação anterior à pesquisa, contribuiu bastante no seu aprendizado como entrevistadora/pesquisadora, pois ajudou a pensar mais sobre como melhorar as perguntas; como formulá-las ao longo das entrevistas de modo a possibilitar, nas crianças, reflexões sobre o sistema de escrita e, especificamente, sobre nasalidade e nasalização, objetos desta pesquisa.

Nas primeiras entrevistas realizadas na situação preliminar, muitas vezes as perguntas feitas às crianças tinham foco na escrita em si e não nas possibilidades de respostas das crianças: o que diziam e como diziam, que argumentos utilizavam para as soluções que apresentavam. Importava mais identificar o registro escrito sem um olhar mais atento às soluções que as crianças encontravam. Foi necessário escutar por diversas vezes as gravações e retomar os registros para que os procedimentos das entrevistas na pesquisa se tornassem mais ajustados aos seus propósitos. Até o olhar acerca das soluções infantis para o problema proposto ampliou-se. Passou a refletir: *Por que usou essa marca gráfica e não outra? Ou: Essa é uma situação recorrente em outras escritas ou uma solução inédita?* Durante essa revisitação às entrevistas da situação preliminar, tomou nota de perguntas feitas, a fim de qualificá-las para a pesquisa.

Quadro 11: Pergunta feita na situação preliminar.

Entrevistadora: O que você escreveu aqui?

Criança: Escrevi *ratazana*.

Entrevistadora: Leia, apontando com o dedinho.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa pergunta (quadro 11) não ajudou a criança a refletir diretamente sobre sua construção, de modo que a fizesse analisar seu escrito para buscar soluções e tentar resolver o problema proposto. Em vez dela, para a pesquisa, a pergunta foi reformulada: *O que está escrito aqui, você pode ler?* Feita desse jeito atingia com muito mais eficiência o objetivo da entrevista e fazia com que a criança elaborasse uma análise muito mais pertinente. Assim foi compreendendo que, ao interrogar uma criança sob a “postura investigativa psicogenética”, está diante de um sujeito que cria conhecimento e “o adulto que interroga já não é quem sabe, mas quem quer saber” (Ferreiro, 2001a, p. 29).

Outro aprendizado importante da investigadora diz respeito a manter um diálogo livre com as crianças de modo a iniciar uma maior aproximação a respeito das ideias e explicações acerca do problema. No dispositivo preliminar, foram longos momentos de silêncio das crianças, sem que houvesse uma intervenção que possibilitasse compreender o que estava ocorrendo. O silêncio é compreendido como o momento em que a criança reflete sobre o problema para resolver um conflito conceitual e assim reconceitualizar suas hipóteses. Nesse momento, com atenção e cuidado a entrevistadora faz questionamentos para que a criança explicita o que está pensando e como está pensando.

O que pensam as crianças quando não dizem nada? Como a investigação se ocupa disso? Somente nas últimas entrevistas da situação preliminar, a entrevistadora pensou em intervir nos

silêncios. Isso porque, no método clínico-crítico, toda intervenção nasce a partir da conduta, das respostas do sujeito e de como este explica o fenômeno. E se silencia, é importante intervir, sem invadir, para buscar compreender nessa conduta o que está pensando. Assim, a postura do pesquisador ao longo das entrevistas deve ser de realizar outros registros, além da gravação de voz, para acompanhar como a criança reage, se porta. Observar quais gestos realizam enquanto buscam solucionar as questões ali presentes é fundamental para, posteriormente, analisar os dados produzidos com muito mais eficiência. É necessário que o investigador esteja atento, todo o tempo, aos objetivos que pretende alcançar, para que possa definir o que é prioridade e o que é secundário na pesquisa.

Ainda como um procedimento metodológico, também ocorriam conversas com a criança a partir das ideias que ela ia representando no curso da entrevista, em busca de explicar os desafios que enfrentava enquanto realizava seus registros escritos. É possível observar nas escritas de crianças que ainda não escrevem no sentido convencional do termo algumas particularidades quando escrevem segmentos de palavras com vogais nasais ou nasalizadas? O atendimento a esse objetivo exige que o pesquisador esteja atento às ações da criança e seja totalmente sensível ao que ela esteja fazendo.

4 NASALIDADE VOCÁLICA: DADOS DAS REPRESENTAÇÕES INFANTIS

Nesta seção serão apresentados dados acerca da investigação que busca identificar e compreender as soluções originais que as crianças realizam em relação ao sistema vocálico do PB, especificamente no que se refere à nasalidade e à nasalização. Está organizada em 3 (três) subseções que explicitam as principais características das soluções elaboradas pelas crianças para representar a nasalidade vocálica.

Ao todo foram 21 crianças entrevistadas, mas serão consideradas apenas 18, porque duas se negaram a registrar todas as palavras do ditado e uma ainda não fonetizava a escrita.

Quadro 12: Percentual de palavras registradas na entrevista.

100% das palavras registradas	14 crianças
Até 80% das palavras registradas	3 crianças
Até 60% das palavras registradas	1 criança
Menos de 50% das palavras registradas	2 crianças
Sem registro	1 criança

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi estabelecido o seguinte critério para a categorização das escritas infantis:

- ✓ Escritas silábicas – menos de 40% de sílabas com duas letras;
- ✓ Escritas silábico-alfabéticas – entre 40 e 70% de sílabas com duas letras;
- ✓ Escritas alfabéticas – mais de 70% de sílabas com duas letras.

Vale informar que para a categorização dos níveis de conceitualização foi considerado apenas o aspecto quantitativo, ou seja, o percentual de sílabas escritas com 1 e com 2 letras. Essa definição cumpre um propósito específico de categorizar as produções escritas das crianças participantes desta pesquisa e não deve ser generalizado para outras situações, principalmente aquelas com propósitos didáticos. Desse modo, 2 (duas) crianças encontravam-se no nível de escrita silábico; 3 (três), no nível silábico-alfabético; e 13 (treze), no nível de escrita alfabético.

4.1 ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS PALAVRAS DITADAS

Não se pode perder de vista que, ao investigar o quanto sensível é a criança em processo de apropriação da escrita ao fenômeno da nasalização vocálica, é relevante lembrar das

variantes para articulação fonética¹⁶ das vogais no PB que podem atuar como fatores condicionantes, conforme a seguir:

/a/ [a] [ɐ] [ã]

/e/ [e] [ɛ] [i] [ẽ] [ĩ]

/i/ [i] [ĩ]

/o/ [o] [ɔ] [u] [õ] [ũ]

/u/ [u] [ũ]

Não é objetivo deste estudo analisar todas as possibilidades de articulação das vogais, mas observar como estão estruturadas foneticamente oferece informações importantes, caso interfiram na construção do traço nasal pelas crianças. O quadro a seguir explicita a transcrição fonética de cada uma das palavras ditadas às crianças durante a pesquisa:

Quadro 13: Transcrição fonética das palavras da entrevista.

cantiga de roda	empinar pipa	esconde-esconde	amarelinha	bambolê	dominó	fantoche	ciranda	patins	pião
[kẽ.'tʃi.gɐ dʒi.'kɔ.dɐ]	[ẽ.pi.'nar 'pi.pɐ]	[ɛs.'kõ.dʒi ɛs.'kõ.dʒi]	[a.ma.re.'li.ɲɐ]	[bẽ.bo.'le]	[dõ.mi.'nɔ]	[fẽ.'tɔ.ʃi]	[si.'rẽ.dɐ]	[pa.'tĩs]	[pi.'ẽw]

Fonte: Associação Fonética Internacional (AFI).

Uma das dificuldades na pesquisa foi encontrar uma lista de palavras com segmentos vocálicos nasais e nasalizados dentro de um mesmo contexto semântico. Como consequência, não foi possível manter um equilíbrio entre a quantidade de vogais nasais e nasalizadas no *corpus* de palavras que proporcionasse uma análise mais aprofundada dos resultados nas soluções encontradas pelas crianças a partir dos critérios estabelecidos.

Vale lembrar que, por vogal nasal, esta pesquisa compreende o segmento em que a nasalização ocorre, quando são registradas com o diacrítico, sinais ou marcas gráficas, como o til (~) e o h, ou quando são seguidas das consoantes nasais na mesma sílaba. Já as vogais que assimilam a nasalidade da consoante presente no início da sílaba seguinte, estão sendo consideradas como vogais nasalizadas. As vogais nasais e nasalizadas presentes nas palavras da lista estão assim organizadas:

Quadro 14: A nasalidade vocálica das palavras da entrevista.

Palavras com vogais nasais ou ditongos nasais	Cantiga de roda, empinar pipa, esconde-esconde, bambolê, fantoche, ciranda, patins, pião
Palavras com vogais nasalizadas	Amarelinha, dominó

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

¹⁶ Na transcrição fonética da pronúncia pode haver variações dependendo do sotaque regional e das nuances individuais.

Na lista do ditado, apenas duas palavras fazem parte da segunda categorização. Em 50% das palavras do ditado, a presença do segmento nasal encontra-se na sílaba inicial; 30%, na sílaba medial; e 20%, na sílaba final.

Além dessas características, em relação à posição da sílaba tônica temos 50% das palavras com sílabas nasais tônicas; 20%, pretônicas; e 30% das palavras com a sílaba nasal distante da sílaba tônica (sílaba átona), são os casos de **bambolê**, **dominó** e **empinar**. No que diz respeito à presença de diacríticos temos **amarelinha** (NH) e **pião** (~ til), que também é a única com um ditongo nasal.

Há outros aspectos que precisam ser observados durante a análise das produções das crianças, levando em conta a fonetização da vogal nasal e nasalizada:

- Quatro palavras são formadas pela vogal /a/ nasal: **cantiga**, **bambolê**, **fantoche**, **ciranda**
- Uma palavra pela vogal /e/ nasal: **empinar**
- Duas palavras pela vogal /o/ nasal e nasalizada: **esconde**, **dominó**
- Duas palavras pela vogal /i/ nasal e nasalizada: **patins**, **amarelinha**
- Uma palavra com ditongo nasal: **pião**
- Duas palavras com diacrítico: **amarelinha**, **pião**

Na lista das palavras do ditado não há nenhuma palavra em que o segmento nasal seja formado pela vogal /u/. Não que não possa existir, mas durante o processo de seleção e análise das palavras não foi encontrada uma que fizesse parte do contexto. Outra observação, no mínimo interessante, é o fato de a palavra **empinar** demonstrar ter um segundo segmento com uma vogal nasalizada, porém a sua transcrição fonética não identifica esse fenômeno [ẽ.pi.'nar].

Sob o aspecto fonológico, a consoante que propaga o traço nasal pode ocupar três posições: coda silábica, ataque silábico em posição intervocálica e ataque silábico quando caracteriza um processo de assimilação progressiva, como em **m[ũ]ito**, por exemplo. Não houve nenhuma palavra com a ocorrência da consoante nasal nessa última posição:

- **Coda silábica:** *cantiga, empinar, esconde, bambolê, fantoche, ciranda, patins*
- **Ataque silábico em posição intervocálica:** *dominó, amarelinha*

Os aspectos fonéticos e fonológicos do fenômeno da nasalização em **pi[ẽw̃]** (ditongo nasal), pois requerem uma análise mais vertical em suas especificidades.

4.2 SOLUÇÕES DAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR A NASALIDADE VOCÁLICA

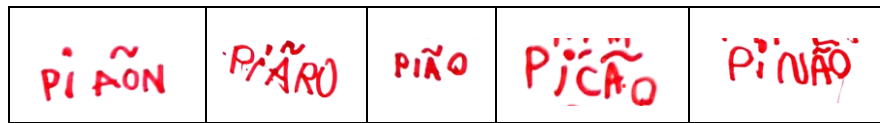
Os dados da pesquisa longitudinal realizada por Ferreiro e Zen (2022), para identificar as particularidades do processo de construção da escrita em crianças falantes no PB, revelaram o uso recorrente das consoantes com e sem pertinência, provocando uma reflexão acerca da instabilidade vocálica na língua portuguesa, diferentemente do que ocorre na língua espanhola. Também foi constatado o uso de marcas gráficas por crianças que ainda não escreviam na correspondência termo a termo para registrar segmentos nasais. Como essa instabilidade das vogais se expressa no caso da nasalização e da nasalidade? As marcas gráficas que as crianças usam como soluções são recorrentes?

Crianças que fonetizam a escrita conseguem acessar muitas informações que o meio lhes proporciona. E segundo Ferreiro (1995), é nesse nível conceitual que a criança encontra soluções satisfatórias para controlar as variações na quantidade de letras que são necessárias para escrever o que deseja. Durante as entrevistas, as crianças foram revelando suas teorias sobre a escrita e como a interpretavam, para dar sentido às suas construções. Se uma nova informação invalidava a sua teoria, buscavam reorganizar os seus esquemas de modo a validar suas interpretações.

4.2.1 O til (~) e o /ão/ como soluções das crianças

Quando as crianças chegam no período da fonetização já vivenciaram algumas situações de leitura e de escrita que, de algum modo, lhes ofereceu informações sobre o funcionamento do sistema alfabético. Nos dados fornecidos a partir dos registros das crianças durante as entrevistas observou-se uma regularidade no uso do til (~), principalmente sobre a letra /a/. O uso desse diacrítico para representar a nasalidade vocálica no PB pelas crianças também foi observado por Ferreiro e Zen (2022) na pesquisa *Particularidades da Aquisição da Escrita na Língua Portuguesa*.

A hipótese é que palavras com /ão/ sejam bastante conhecidas pelas crianças, como **pão**, **avião**, **leão**, **coração**, por exemplo, haja vista sua constância em suas experiências leitoras e escritoras. Além disso, o nome do município (São Francisco do Conde) está registrado no fardamento escolar, usado por elas diariamente. Talvez, por isso, **pião** seja a palavra que tenha recebido mais registros com o uso desse diacrítico pelas crianças.

Figura 2: Escrita de *pião*.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 15: Entrevista com Davi (7a3m).

Entrevistadora: Para que serve isso que você colocou aqui (apontando para o til)?

Davi: Para fazer o ‘ãõ’. É um negocinho que eu esqueci o nome.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 16: Entrevista com Anerson (6a7m).

Entrevistadora: Somente nessa palavra você colocou isso aqui (apontando para o til), por quê?

Anerson: Porque é ‘ãõ’.

Entrevistadora: E *pião* termina com essa letra (apontando para o N em [PIÃO])?

Anerson: Sim. É ‘*pi-ãõ-o*’ (soletra prolongando a letra /o/).

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de **pião**, há registros do uso desse diacrítico em outras palavras:

Quadro 17: Uso do diacrítico nas escritas das crianças.

cantiga de roda	CÁTIGA	GÃOTIGADIRODA	CÔTIGA	CÃOTIGA DI RODA		
empinar pipa	EÃOPINAPIPA					
esconde-esconde	SEGÃODISEGÃODO					
bambolê	BÃBO LI	BÃOURPNIE	BÃBOL	BÃOBOL	ÃBOL	BÃOBÃOL
fantoche	FÃPAU	ÃDOCI	FÃOTOSI			
ciranda	CILHÃDA	CIRÃODA	SÃDA	SIRÃODA		

Fonte: Elaborado pela autora.

As crianças já compreendem que há similaridade de som e que isso implica a similaridade de marcas gráficas que precisam usar em seus escritos, apesar de ainda não lidarem com todos os traços ortográficos próprios da língua escrita. O uso pertinente de sinais gráficos para representar a nasalização demonstra que percebem e são sensíveis a esse fenômeno tão particular do PB. Para tal, requerem um grande esforço, passam por muitas dificuldades, porque “escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas” (Ferreiro, 1991, p. 55).

Quadro 18: Entrevista com Eduardo (7a1m) – Parte 1.

Entrevistadora: Agora você vai escrever **bambolê**.

Eduardo: ‘bo’ começa com ‘bê’, ‘o’ (soletra enquanto registra).

Entrevistadora: *bambolê* começa com /b/ /o/?

Eduardo: ‘*bambolê*’, ‘*bam*’. Não. Eu acho que é com ‘*ão*’.

Entrevistadora: Então escreva.

Eduardo: (Começa a escrever [BÃ] e para) Tem o ‘o’ aqui?

Entrevistadora: O que você acha?

Eduardo: Eu acho que não (e continua escrevendo [BÃBO]).

Entrevistadora: Já terminou?

Eduardo: (Fala baixinho:) ‘*bambolê*’. Falta o ‘*lê*’ (referindo-se à sílaba final, e escreve [BÃBO L]).

Entrevistadora: Essa letra fica aqui separada?

Eduardo: Fica sim.

Entrevistadora: E basta ela para escrever o /lê/ de *bambolê*?

Eduardo: ‘*bam*’, ‘*bo*’, ‘*lê*’ (lê pausadamente). Falta o ‘*i*’ (e registra [BÃBO LI]).

Entrevistadora: O que é isso em cima do /a/ (apontando para o til)?

Eduardo: É para fazer ‘*ão*’.

Entrevistadora: Mas você não escreveu ‘*ão*’.

Eduardo: Mas é a mesma coisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

O uso do ditongo /ãõ/ é mais uma solução utilizada pelas crianças para representar a vogal nasal ou nasalizada. As investigações sobre a nasalização dos ditongos no processo de apropriação da escrita, como uma especificidade do PB merece um estudo específico. Portanto, aqui serão analisados dados a partir das ideias construtivistas psicogenéticas, sem se aprofundar nos aspectos linguísticos. Conforme o quadro 17, o /ãõ/ foi muito utilizado pelas crianças para representar a nasalização com ou sem pertinência.

Quadro 19: Entrevista com Lorenzo (6a9m).

Entrevistadora: Como você pensa que escreve *cantiga*?

Lorenzo: ‘*cantiga*’ escreve com ‘*gê*’, ‘*ãõ*’. Como é o ‘*ãõ*’, tia?

Entrevistadora: Por que você quer escrever o ‘*ãõ*’?

Lorenzo: Porque tem ‘*can*’, ‘*can*’.

(...)

Lorenzo: ‘empinar’, eu acho que é o ‘e’ e o ‘ão’ (escreve [EÃOPINAPIPA]).

Entrevistadora: Me diga uma coisa: por que para *empinar* você escreveu o /e/ e depois o /ão/?

Lorenzo: Eu acho porque fica o som diferente...

Fonte: Elaborado pela autora.

Lorenzo (6a9m) usou o /ão/ para representar as vogais nasais ou nasalizadas em 60% das palavras que precisou escrever na entrevista. Outra criança, Wallace B. (6a11m), usou o /ão/ em 50% das palavras ditadas. Das 20 crianças entrevistadas, apenas 25% não usaram o /ão/ para representar vogais nasais ou nasalizadas. E estes foram os registros de Lorenzo e Wallace:

Quadro 20: Escritas de Lorenzo (6a9m) e Wallace B. (6a11m).

PALAVRAS	LORENZO	WALLACE
cantiga de roda	GÃOTIGADIRODA	CÃOTIGA DI RODA
empinar pipa	EÃOPINAPIPA	
esconde-esconde	SEBÃODISEBÃODI	
bambolê	BÃOBOL	BÃO BÃOL
fantoche		FÃO TOSI
ciranda	LIRÃODA	SIRÃODA
pião	PIÃO	PIÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre o uso do diacrítico (~) pelas crianças para marcar a nasalidade vocálica, vale observar a originalidade nas escritas de Ramon (6a8m), que usa o til sobre letras consonantais para escrever **bambolê**, **fantoche**, **ciranda** e **patins**, respectivamente:

Figura 3: O uso do diacrítico por Ramon (6a8m) em *bambolê*, *fantoche*, *ciranda* e *patins*.

bambolê	fantoche	ciranda	patins
B̃A B̃OL	F̃DOCI	S̃DA	P̃ATI

Fonte: Elaborado pela autora.

Ramon (6a8m) está passando por um processo de reorganização dos seus esquemas conceituais, um período de transição e, mesmo sem abandonar completamente o que construiu,

experimenta novas conceitualizações para dar sentido à escrita na tentativa de escrever como se diz. Nos seus escritos, como já constatado por Ferreiro e Zen (2022), diferentemente das crianças espanholas, faz muito mais uso de letras consoantes que de vogais e provavelmente por isso usa o til nessas letras para marcar a nasalização. Durante a leitura de **bambolê** aponta, enquanto lê, duas letras para as duas primeiras sílabas e apenas uma letra na sílaba final. Para a leitura de **fantoche**, lê apontando para uma letra representando a sílaba inicial e duas letras para as finais. E em **ciranda**, escreve e lê, silabicamente, apontando uma letra para cada sílaba.

Em suas construções sobre a escrita, Ramon (6a8m) tenta romper com a teoria silábica que se caracteriza pelo controle das variações da quantidade de letras que precisa para escrever (letras e sons das palavras semelhantes), ainda que não sustente essa ideia o tempo todo. Ora usa mais de uma letra para representar a sílaba, ora volta às ideias anteriores: para cada representação sonora, um registro gráfico. Já entende que para escrever deve concentrar-se no padrão sonoro das palavras, mesmo que ainda enfrente muitos desafios, apresentando desajustes próprios do período de transição da fonetização. E já tem informações de que o diacrítico (~) é usado para o registro das vogais nasais. Nas três primeiras palavras da figura 3, a marca gráfica recai exatamente no segmento nasal da palavra, apesar de colocar o til nas consoantes que indicam a sílaba nasal. Em **patins**, utiliza o diacrítico na vogal, todavia essa vogal antecede a sílaba nasal.

A partir da análise das escritas que utilizaram diacríticos ou o ditongo nasal para representar a nasalidade vocálica observa-se que as crianças buscaram informações que o meio lhes proporciona para estabelecer uma relação entre o oral e o escrito, entre o que está escrito e o que pode ser lido, mesmo ainda não sendo conteúdo escolar.

4.2.2 Ideias infantis sobre a representação da escrita não são erros ortográficos

Os estudos que foram analisados antes da realização desta pesquisa, com o intuito de saber se havia alguma proximidade com o objeto, tratam a ausência da nasalidade vocálica nas escritas infantis ou o uso de marcas gráficas não convencionais como erros ortográficos. No entanto, crianças em processo de aquisição da escrita criam teorias (hipóteses) sobre como representar a escrita. Enquanto constroem suas teorias sobre a escrita, as crianças que já fonetizam precisam tomar decisões sobre como corresponder grafemas/fonemas, mesmo que esse conhecimento ainda não esteja consolidado.

...essas teorias das crianças não são como imagem palidamente especular do que lhes foi dito. As teorias são verdadeiras construções que, na maioria das vezes, parecem

muito estranhas a nossa maneira adulta de pensar. Esses sistemas elaborados pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento agem, nas palavras de Piaget (1977), como esquemas de assimilação. Ou seja, esses sistemas agem como esquemas através dos quais as informações são interpretadas, permitindo que as crianças deem um sentido aos seus encontros com a escrita e os usuários da escrita. (FERREIRO, 1995, p. 24).

As crianças compreendem que a similaridade de sons deve corresponder a uma similaridade de letras e que para sons diferentes é necessário usar letras diferentes. No entanto, não conseguem encarregar-se das irregularidades da ortografia. E é preciso levar em conta que há muitas variantes para a representação da nasalidade vocálica no PB.

Na pesquisa, foi possível observar as ocorrências “desviantes” nas escritas alfabéticas para representar as vogais nasais ou nasalizadas:

Quadro 21: Escritas desviantes para *bambolê*, *fantoche* e *ciranda*.

bambolê	BONBOLE	BÁBOLE	BÃO BOL
fantoche	FAOTOXI	FANTOXI	FAMTOXI
ciranda	SIRÃODA	SIRAMDA	SIRÁDA

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessas escritas há um reconhecimento pelas crianças da existência do segmento nasal, ficando evidente que tentam representá-lo a partir das informações que obtiveram em suas experiências com a escrita. Vale ressaltar que, quando iniciam o processo de estabelecer correspondências entre o que está escrito e o que deve ser lido, realizam uma análise sonora dos fonemas das palavras. E tendo que estabelecer diferenças gráficas para escrever coisas diferentes, buscam soluções viáveis.

Miguel (7a2m), por exemplo, reconhece a existência dos segmentos nasais das palavras ditadas; sabe que é necessário centrar-se em marcas gráficas que correspondam ao valor sonoro dos termos que pretende registrar. Como ainda não está preocupado com a ortografia da palavra, incrivelmente registra [BÁBOLE], [FÁTOXI] e [ÇIRÁDA] para **bambolê**, **fantoche** e **ciranda**, respectivamente. Quando foi interpelado para que explicasse a função da “marquinha” que colocou nas palavras, respondeu:

Quadro 22: Entrevista com Miguel (7a2m).

Miguel: É para mostrar.

Entrevistadora: Para mostrar o quê?

Miguel: ‘bam’ tem que ter um tracinho (respondeu sem hesitar e seguiu na escrita, colocando o “tracinho”, quando lhe convinha).

Fonte: Elaborado pela autora.

Melissa (6a11m) faz uso da letra M para representar quase todas as vogais nasais, apenas em uma usa o til:

Figura 4: Escrita de Melissa (6a11m).

CÔTIGA	EMPINAPIRA	ESCOMDE ESCOMDE	BAMBOLÉ	FANTOXI	SIRANDA
--------	------------	-----------------	---------	---------	---------

Fonte: Elaborado pela autora.

Melissa e Miguel não sabem das convencionalidades ortográficas para o uso de letras ou outras marcas de nasalidade, como, por exemplo, usar a letra /m/ antes de /p/ e /b/ e a letra /n/ antes de qualquer outra letra na constituição de sílabas nasais, ou seja, estabelecer relações entre o emprego das letras e as regras que determinam esse emprego. Mas cada uma delas entende, por exemplo, que é necessário realizar “sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 213). As dificuldades ortográficas que irão enfrentar daí para a frente não implicam dificuldades na compreensão do sistema de escrita.

Para compreender o funcionamento do sistema ortográfico, as crianças necessitarão receber informações e interagir com esse objeto, porém, no caso particular da nasalidade vocálica, as crianças reconhecem as sequências sonoras e buscam soluções inteligentes para sua produção escrita.

Os pontos de alternância no eixo paradigmático são lugares onde as regras de correspondência grafema/fonema estão presentes tanto como restrições combinatórias. Por essa razão é provável que as crianças aprendam como restrições gráficas algo que estamos acostumados a descrever como regra ortográfica. (FERREIRO, 2013, p. 271).

A partir das contribuições psicogenéticas passou-se a compreender que as produções infantis nascem de um grande esforço cognitivo. As crianças aqui representadas nesta seção nunca passaram pelo ensino sobre o uso do -m e do -n, muito menos o uso de diacríticos. Assim sendo, suas escritas “desviantes” demonstram o que ainda não sabem, são soluções originais e não erros ortográficos, visto que o conhecimento gráfico acerca da quantidade mínima e da variedade interna, mesmo sem desaparecer totalmente, se reorganiza conforme o conhecimento ortográfico avança.

4.2.3 Uso do /o/, a ordem das letras e outros casos para marcar a nasalidade vocálica

Ao analisar os dados foram encontradas outras soluções utilizadas pelas crianças para

marcar a nasalidade em segmentos de sílabas, em que a letra O não se fazia presente na palavra, como os exemplos a seguir:

Quadro 23: O uso do /o/ para marcar a nasalidade.

Anerson (6a7m)	Arthur (6a4m)	Maysa (6a8m)	Miguel P. (6a5m)	Safira (6a9m)	Sara (6a5m)
COTIGA	FODI	BOBOLE	BONBOL/PIONO	FOTAX	CILODA
cantiga	fantoche	bambolê	bambolê/pião	fantoche	ciranda

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao perguntar a Safira por que colocou a letra /o/ naquela posição, respondeu que era para fazer ‘fan’ e que era assim que escrevia. Na escrita de Safira para **fantoche** é também possível observar que ela registra a letra /a/ na sílaba seguinte onde seria a letra /o/. Ela sabe que **fantoche** tem /a/ e /o/ e também sabe que /a/ não pode ser escrito no lugar de /ã/ e por isso busca essa solução para resolver o problema ali posto.

Sara (6a5m) também usa a letra /o/ para representar o segmento nasal, depois que foi solicitada a ler a primeira versão da escrita para **ciranda**, [CILDA]:

Quadro 24: Entrevista com Sara (6a5m).

Entrevistadora: Para fazer o /ran/ de *ciranda* basta isso que você colocou (apontando o L em [CILDA])?

Sara: Não, o ‘l’ e o ‘o’ (escreve a palavra novamente).

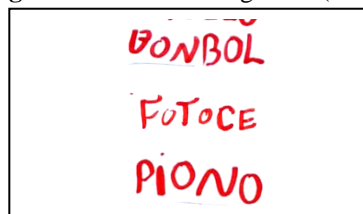
Entrevistadora: E por que você acha que precisa dessas letras?

Sara: Porque é ‘ran’ e não ‘ra’ (e finaliza a escrita, [CILODA]).

Fonte: Elaborado pela autora.

A recorrência do uso da letra /o/ na escrita de Miguel P. (6a5m) é bastante significativa:

Figura 5: Escrita de Miguel P. (6a5m).



Fonte: Elaborado pela autora.

E mais interessante é observar que para escrever **bambolê** parece ter se ocupado de forma intensa nos desafios que a nasalidade apresentava, passando a se preocupar mais com

aspectos qualitativos do que quantitativos. Manteve a letra /o/ em todos os seus registros para representar a nasalidade vocálica presente na palavra: [BOLE], [BOL], [BOBOL], [BONBOL].

Arthur (6a4m), encontrou na escrita de **empinar pipa** uma solução autêntica para redefinir seus esquemas conceituais sem ferir um dos princípios fundamentais para a apropriação da escrita: a variação interna de caracteres:

Quadro 25: Entrevista com Arthur (6a4m) – Parte 1.

Entrevistadora: Agora quero que você escreva *empinar pipa*.

Arthur: Meu irmão sabe empinar (fala enquanto escreve [IPNAIPA]).

Entrevistadora: Agora leia o você escreveu.

Arthur: (Realiza a leitura substituindo o /e/ inicial pelo /i/) I ‘im’, P ‘pi’, NA ‘na’, I ‘pi’, PA ‘pa’.

Entrevistadora: Nesse pedacinho eu falei ‘*empinar*’ (ênfatisando o ‘em’ inicial) e você escreveu desse jeito. É assim mesmo? Tem outro jeito de escrever o /em/ de *empinar*?

Arthur: (Pensa um pouco e escreve [NIPAIPA]) Pronto, agora tá certo.

Entrevistadora: Pode ler?

Arthur: NI ‘im’, P ‘pi’, A ‘nar’, I ‘pi’, PA ‘pa’.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de encontrar uma solução para marcar o traço nasal, Arthur garante na sua produção mais de uma sílaba com duas letras. A solução encontrada por Arthur também foi utilizada com Wendel (6a10m) na escrita do nome da mesma brincadeira: [NPINAPIPA].

Quando interrogado por que usou a letra /n/ para começar a palavra, respondeu “porque é ‘im’ e não ‘i’”. Não se pode perder de vista que a desordem ocorreu somente quando precisaram escrever **empinar pipa**, visto que a estrutura silábica vogal + consoante (VC) pode não ser a que mais as crianças têm contato no ambiente escolar. Na escola, geralmente, as situações didáticas são centradas em palavras com estrutura (CV), portanto esse pode ser o motivo da desordem na escrita das crianças.

Durante o processo de apropriação do sistema de escrita, as crianças enfrentam desafios cognitivos importantes quando, por exemplo, necessitam relacionar o todo e as partes: o que se diz e o que está escrito. Entre esses desafios é saber com que letra e em que ordem. Assim, não necessariamente, a desordem aqui apresentada pode estar diretamente relacionada à nasalidade vocálica, mas à estrutura silábica da palavra. Porém, é importante destacar que mais de uma criança fez uso desse recurso em sílabas VC, mesmo que não fosse para representar a nasalidade vocálica, conforme quadro a seguir:

Quadro 26: Casos de desordem em sílabas com estrutura CV.

Anerson (6a7m)	Arthur (6a4m)	Felipe (6a10m)	Lorenzo (6a9m)	Safira (6a9m)
NINAPIPA	NIPAIPA	SECORDECODE	SEGÃODISE	NEPINA PIPA
empinar pipa	empinar pipa	esconde-esconde	esconde-esconde	empinar pipa

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo que as crianças não saibam ainda em que ordem as letras devem estar, vê-se que Anerson (6a7m), Artur (6a4m) e Safira (6a9m) fizeram uso de uma letra pertinente para marcar a nasalidade vocálica em **empinar**.

Bambolê, fantoche, cantiga e ciranda, nessa ordem, foram as palavras que geraram mais reflexões nas crianças. Foram as palavras mais solicitadas pelas crianças para revisão durante as entrevistas e as que apresentaram mais variações de soluções para representar a nasalidade vocálica, ora com /o/, ora com /ão/, ora com outras marcas gráficas.

Quadro 27: Diversidade de soluções nas escritas das crianças.

bambolê	BÃBOLI	BONBOLE	BÃOBOL	BÁBOLE
fantoche	FDOCI	FONTOXI	FÃOTOSI	FÁTOXI
cantiga	CÔTIGA	COTIGA	GÃOTIGA	
ciranda	CILHÁDA	IOA	CIRÃODA	ÇIRÁDA

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que as três primeiras palavras iniciam com a sílaba nasal formada pela vogal /a/ e a consoante em posição de coda silábica. Em **ciranda**, a sílaba nasal é também formada pela vogal /a/ e a consoante em posição de coda silábica, mas no meio da palavra. Sendo assim, nessas quatro palavras a propagação da nasalização ocorre em coda silábica, quando a consoante nasal finaliza a sílaba, o que caracteriza um processo de assimilação regressiva da nasalidade vocálica. Além disso, somente em **ciranda** a sílaba tônica recai no segmento nasal, para o que, talvez, já caiba uma reflexão: a posição da sílaba tônica pode não interferir na percepção das vogais nasais ou nasalizadas pelas crianças quando essas são produzidas com a letra /a/.

4.2.4 *Empinar, dominó e amarelinha*: casos da nasalidade imperceptível

Das 10 palavras, ao longo das entrevistas, a escrita de **dominó** e de **empinar**, na perspectiva da vogal nasalizada, não se apresentou como problema ou desafio para nenhuma das crianças. Em **empinar** temos uma vogal nasal na sílaba inicial e uma vogal nasalizada na sílaba medial, entretanto na transcrição fonética da palavra, [ẽ.pi.'nar], a sílaba medial não é transcrita como nasal, mesmo tendo uma consoante nasal intervocálica. Como já foi dito,

Battisti (1997, p. 20), uma das referências desta pesquisa, afirma que “a nasalidade das vogais do português resulta do contato da vogal com uma consoante nasal adjacente”, numa mesma sílaba ou não. Então, como se explica o que acontece com **empinar**? É um caso de variação fonética? O caso é que nenhuma das crianças identificou esse segmento nasal e, portanto, não houve registro escrito.

Em relação a **dominó**, enquanto produziam a escrita, algumas crianças repetiam em voz alta a sílaba inicial como /do/, não como /dõ/, constituindo-se numa variante da pronúncia, o que interferiu diretamente no registro escrito. E quanto à sílaba medial, onde há uma vogal nasalizada, que também não é transcrita como nasal (assim como o /i/ em **empinar**), nenhuma criança, também, identificou. Em 100% das escritas não houve ocorrência de representação do segmento nasal nessa palavra. Seguem alguns registros:

Quadro 28: Variações para a escrita de *dominó*.

ODIO	DOIDO	DOMENO	DONO	DOSO
------	-------	--------	------	------

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando solicitada a leitura de **dominó** às crianças, todas interpretavam a sílaba inicial como /dó/, com a vogal aberta, variante peculiar em nosso estado. A abertura da vogal e sua desnasalização pode ser resultado de uma variante na forma como é pronunciada, tendo como interferência a distância entre a vogal nasalizada e a sílaba tônica dessa palavra. Arthur (6a4m) apresenta uma escrita silábica, mas já experimenta marcar a sílaba inicial com duas letras. Ele e as outras crianças interpretaram a vogal nasalizada como vogal oral. Quando solicitado para que lesse sua produção para **dominó**, realizou:

Quadro 29: Leitura da palavra *dominó* por Arthur (6a4m).

Apontando com o dedo lê ‘dó-mi-nó’	OD	I	O
	└		

Fonte: Elaborado pela autora.

50% das crianças entrevistadas registraram a consoante nasal /NH/ em **amarelinha**, /a.ma.re.'lĩ. nɐ/, marcando a sílaba nasal no final da palavra, mas nenhuma criança interpretou a vogal nasalizada em /lĩ/. Vale ressaltar que a sílaba tônica recai no segmento nasalizado. A nasalidade alofônica é aquela em que a presença da consoante nasal intervocálica se situa à direita da vogal nasalizada, ocorrendo “tipicamente em sílaba tônica” (Moraes, 2013, p. 98). Sendo essa uma condição para produção e percepção da nasalidade vocálica no PB,

considerando sua construção acústica, por que as crianças nesta pesquisa não a reconheceram? No *corpus* das palavras do ditado, apenas **empinar** e **amarelinha** possuem um segmento nasal formado com a vogal nasalizada /i/.

4.2.5 O que ocorreu com *bambolê*?

Da lista do ditado, **bambolê** foi a palavra que mais provocou a reflexão das crianças e consequentemente a que gerou mais situações de revisão. Em todos os registros há soluções originais e coerentes para representar a nasalidade vocálica:

Quadro 30: Soluções para representar a nasalidade em *bambolê*.

Eduardo (7a1m)	Laísa (6a2m)	Lorenzo (6a9m)	Miguel C. (7a2m)	Miguel P. (6a5m)	Ramon (6a8m)	Wallace B. (6a11m)
BÃBO LI	BOBLEO BÃBOL	BÃOBALA BÃOBOL	BÁBOLE	BOLE BOL BOBOL BONBOL	ËBOL	BÃOBÃOL

Fonte: Elaborado pela autora.

Para resolver o desafio de usar marcas gráficas para representar o som da vogal nasal, as crianças fizeram uso do diacrítico (~), de consoante nasal (N), do ditongo nasal (ÃO) e do acento agudo (´).

Miguel C. (7a2m) escreve BÁBOLE sem demonstrar dificuldade, já colocando uma marca gráfica na vogal nasal. Ramon (6a8m) sabe que há diferenciações na escrita de /ba/ e /bam/ e marca a letra /b/ com o til. Lorenzo (6a9m) e Wallace B. (6a11m) representam a vogal nasal com o /ão/, um recurso bastante coerente com o fenômeno da nasalização no PB. Para dar sentido às suas representações, as crianças buscam uma referência enquanto testam suas hipóteses a partir de teorias já construídas. Interpretam a informação recebida conservando parte dos aspectos de suas conceitualizações e reorganizando o que precisa ser modificado para incorporar novas informações.

Durante a análise dos dados, a escrita, as conceitualizações e as justificativas de Eduardo (7a1m) enquanto produzia **bambolê** promoveram uma grande reflexão na investigadora, que somente na retomada dos registros conseguiu observar:

Quadro 31: Entrevista com Eduardo (7a1m) – Parte 2.

Entrevistadora: Vamos agora escrever *bambolê*.

Eduardo: (Fala e escreve [BO]).

Entrevistadora: *Bambolê* escreve com /bo/? É *bambolê*, você escreveu /bo/. Como escreve o /bam/ de *bambolê*?

Eduardo: diz ‘bo’.

Entrevistadora: /bam/ faz com /o/?

Eduardo: Não com ‘ão’.

Entrevistadora: E como é que faz /ão/?

Eduardo: Com ‘a’ (e escreve [BÃBO L], lendo em voz alta o que escreveu:) BÃ ‘bam’, BO ‘bo’, L ‘lê’.

Fonte: Elaborado pela autora.

Eduardo inicia a conversa dizendo que **bambolê** se escreve com /bo/. Por duas vezes repete e escreve assim, mas a investigadora insiste em saber como se escreve /bam/ (pouco atenta na escuta e muito mais concentrada no registro), o que faz com que a criança encontre outra solução para seu registro. Assim como já explicitado acima, a teoria de Eduardo consistia em usar a letra /o/ para representar a vogal nasal, mas por insistência da investigadora, abandonou essa ideia inicial e se apegou a outra informação que já possuía, o uso do diacrítico.

Os registros de Miguel P. (6a5m), [BOLE], [BOL], [BOBOL], [BONBOL], apresentam indícios que podem ajudar a compreender por que a escrita de **bambolê** provocou tantas reflexões nas crianças. Vale sinalizar que, em alguns registros, o /o/ foi utilizado como uma das soluções para representar a nasalidade. Em **bambolê**, a sílaba seguinte à nasalizada é formada pela mesma consoante oclusiva bilabial¹⁷ /b/ seguida de /o/. Não há como dizer coisas distintas se estão escritas da mesma maneira. Portanto, essas crianças consideraram o seguinte princípio do sistema alfabético: “que a similaridade de som implica uma similaridade de letras, bem como que uma diferença no som implica letras diferentes” (Ferreiro, 1995, p. 32).

4.2.6 Crianças com escritas silábicas são sensíveis ao fenômeno na nasalização no PB?

Essa foi uma das perguntas que guiaram as investigações sobre os desafios que as crianças enfrentam quando precisam registrar vogais nasais ou nasalizadas. O período silábico anuncia o acesso ao terceiro nível de desenvolvimento da leitura e da escrita. É nesse período que a criança começa a estabelecer relações quantitativas e/ou qualitativas entre o que se fala e o que se escreve. Considerando os critérios estabelecidos para esta pesquisa, pouco mais de 11% das crianças entrevistadas apresentavam uma escrita no nível silábico durante as

¹⁷ É aquela que encontra obstáculo durante a passagem do som, nesse caso o lábio inferior e o lábio superior.

entrevistas. E assim como na pesquisa de Ferreiro e Zen (2022), nesta, as crianças com escrita silábica fizeram bastante uso de consoantes com e sem pertinência.

Quadro 32: Representação da nasalidade em escritas silábicas.

	cantiga de roda	empinar pipa	esconde-esconde	amarelinha	bambolê	dominó	fantoches	ciranda	patins	pião
Arthur	QNIKIOA	IPNAIPA NIPAIPA	IOIOI	AMAEIMA	BOBL	ODIO	FODI	IOA	PI	I000
Miguel B.	GIA BOLA HTGA DRODA	EPNPA	EGODI EGODI	AMLEA	BBOL	DMN	FTOX	CLADA	PTO PTI	PAO PAI PADI PIPA

Fonte: Elaborado pela autora.

E a nasalidade vocálica? Como representam? Vale iniciar a análise a partir do registro de Arthur (6a4m) para **empinar pipa**, **ciranda** e **pião**. Para **empinar**, na primeira versão escreve uma letra para cada sílaba, com exceção de uma sílaba em que usa duas letras. Quando lhe é solicitada a leitura e é questionado sobre a sílaba nasal, a solução que encontra é iniciar a escrita com a consoante nasal. Para **ciranda** e **pião**, a solução encontrada por Arthur foi fazer uso da letra /o/, assim como outras crianças, em outros níveis de escrita, também realizaram.

Quadro 33: Entrevista com Arthur (6a4m) – Parte 2.

Entrevistadora: Para escrever *pião* precisa de todas essas (fazendo referência à quantidade de /o/ em [I000])?

Arthur: Precisa sim (e lê:) I 'pi', OO 'ão', O 'u'.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diferentemente de Miguel B., que numa primeira tentativa para escrever **pião**, registra [PAO]. O uso da letra /o/, nesse caso, não se relaciona com a nasalidade vocálica, visto ser abandonada em seguida.

Há sinais de que as crianças com escrita silábica sejam sensíveis à nasalidade vocálica, entretanto os dados produzidos neste estudo são insuficientes para demonstrar uma análise mais aprofundada. Todavia, as informações aqui apresentadas já podem levantar reflexões importantes sobre o processo de aquisição da escrita pelas crianças pequenas. É necessário, entretanto, que esse seja um objeto de estudo específico para que possa produzir dados mais precisos acerca da sensibilidade das crianças com escrita silábica à nasalidade vocálica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como as crianças que já fonetizam a escrita, mas ainda não escrevem na correspondência termo a termo da palavra, enfrentam os desafios para escrever palavras com vogais nasais ou nasalizadas, uma particularidade do PB. Participaram desta pesquisa crianças entre 6 e 7 anos, matriculadas no 1º ano da rede municipal de educação do município de São Francisco do Conde, que se encontravam no terceiro nível de conceitualização, segundo as pesquisas psicogenéticas iniciadas por Ferreiro e Teberosky. Nesse nível, que corresponde à fonetização, a criança constrói hipóteses para correlacionar partes do oral com partes do escrito em seus registros gráficos. É quando começam a compreender, entre outras coisas, que a representação escrita se associa à escrita alfabética e que, portanto, é necessária mais atenção ao padrão sonoro das palavras.

O suporte teórico em que este estudo se apoiou proporcionou reflexões importantes a partir da evolução do pensamento infantil sobre a natureza da escrita. São ideias fundamentadas na concepção construtivista psicogenética, que, ao propor atividades simultâneas de produção e interpretação pelas crianças, enfatiza que elas adquirem novos conhecimentos quando participam das práticas sociais em contato com o objeto de estudo. No caso da nasalidade vocálica, reconstroem seus esquemas conceituais para, por meio de seus registros gráficos e das ideias apresentadas, representar esse fenômeno tão particular do PB.

Para um melhor entendimento da construção de conhecimento pelas crianças e de como estabelecem relação entre o oral e o escrito, mesmo em um estudo exploratório, houve a necessidade de investimentos em leituras sobre esse aspecto linguístico. Durante o exame de qualificação, foi sugerido um apoio mais aprofundado nessa área, a fim de melhor aportar essa investigação sobre a nasalidade vocálica no PB. Entretanto, após a realização de pelo menos 4 (quatro) contatos com especialistas da área, além da recusa em função de suas demandas laborais, justificaram também que, pelo fato de o objeto desta pesquisa ser deveras refinado, não teriam condição de emitir um parecer técnico a partir das considerações e dos dados coletados. Desse modo, a continuidade deste estudo numa escala mais abrangente demandará um investimento muito maior e mais aprofundado em fonética e fonologia pela pesquisadora, assim como de outros interessados na pesquisa psicolinguística.

Saber mais sobre a construção fonológica e fonética da palavra será de grande valia numa investigação longitudinal e muito importante na compreensão dos processos cognitivos pelos quais as crianças passam na aquisição da escrita. Isso porque nesta pesquisa as palavras do ditado foram categorizadas levando em conta a posição silábica do segmento nasal, sua

estrutura silábica e a propagação do traço nasal. Numa investigação exploratória, ainda que se queira, não há possibilidades de analisar todas as nuances que um estudo mais aprofundado pode alcançar. Em que essa categorização contribuiu nos resultados da pesquisa? Somente um estudo mais verticalizado poderá apresentar respostas mais precisas.

Entretanto, os dados analisados trouxeram importantes considerações acerca de como a criança conceitualiza e reconceitualiza o objeto, reorganizando seus sistemas de ideias para a compreensão cada vez mais consistente “sobre a natureza do objeto social que o sistema de escrita é” (Ferreiro, 1995, p. 23). Dois questionamentos conduziram a pesquisa na tentativa de entender o pensamento infantil enquanto produzem conhecimento:

- Crianças que fonetizam a representação da escrita (do nível de escrita silábico ao alfabético) são sensíveis a esse particular fenômeno do PB?
- E se são sensíveis, fazem uso recorrente de letras ou de outras marcas gráficas pertinentes?

Em relação à primeira questão, a pesquisa revelou que, desde o nível de escrita silábico, as crianças buscam soluções satisfatórias para escrever palavras com vogais nasais e nasalizadas e quando chegam ao nível alfabético essas soluções se tornam mais sofisticadas. Nos exemplos destacados nas páginas anteriores encontram-se algumas soluções que crianças com escritas silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas utilizaram para representar a nasalidade. As soluções das crianças coletadas nesta pesquisa, ainda que, no caso das escritas silábicas, mereçam mais investigações, demonstram os desafios que enfrentam ao regular as variações entre a quantidade de letras, a ordem dessas e a correspondência com o valor sonoro, quando precisam representar a nasalidade vocálica. Para isso, fazem uso de marcas gráficas com pertinência (uso do til, de consoantes nasais e do ditongo *ÃO*) ou não (como o uso do *O* e de outros sinais gráficos).

No que tange à estrutura silábica para escrever as palavras do ditado, as crianças não demonstraram nenhuma estranheza durante a produção em se ter palavras com mais ou menos sílabas em sua constituição, ou se as palavras eram constituídas por sílabas CV ou tinham outra estrutura. Sabe-se que a estrutura CV é a mais privilegiada na rotina escolar e que, portanto, palavras com outras estruturas, consideradas complexas para o início da alfabetização, poderiam causar estranheza às crianças. Foram ditados nomes de brinquedos e brincadeiras, sendo que três formados por mais de uma palavra, uma polissílaba, quatro trissílabas e duas dissílabas. Não havia nenhum monossílabo na lista de palavras, por entender que essa estrutura silábica poderia gerar conflitos que ferem o princípio da quantidade mínima, principalmente, para as crianças com escrita silábica.

Além dessa categorização, as palavras com traços nasais se classificavam em paroxítonas (6 palavras) e oxítonas (4 palavras). Não havia nenhuma proparoxítona na lista. Em relação à tonicidade, o traço nasal apresentou-se na sílaba tônica em 50% das palavras ditadas: **esconde**, **ciranda** e **amarelinha** (paroxítonas), **patins** e **pião** (oxítonas); em 20%, na sílaba pretônica: **cantiga** e **fantoche**; e em 30%, posicionou-se afastado da sílaba tônica: **bambolê**, **dominó** e **empinar**. Vale uma ressalva de que nessa lista de palavras, de um determinado campo semântico, não foi possível contemplar todas as possibilidades de uso da nasalidade vocálica em PB.

A essência do método clínico-crítico, utilizado nesta pesquisa, é a intervenção do investigador diante da atuação dos participantes do estudo, neste caso as crianças. Consiste em estabelecer uma interação de modo a analisar, sistematicamente, o que cada criança faz, como faz e as explicações que oferece, a fim de que o investigador possa compreender o pensamento desta. Para isso, precisa estar muito atento às respostas das crianças, às suas explicações para os problemas que enfrentam e tentam resolver.

Neste estudo especificamente, enquanto a pesquisa se desenvolvia, nascia um pesquisador, ou melhor, uma pesquisadora. Ao investigar o processo de aprendizagem das crianças diante de um fenômeno da linguagem, foi fundamental também ficar atenta ao meu próprio processo de aprendizagem, fosse em relação ao próprio método, para compreender seus pressupostos e princípios; fosse em relação à interação com as crianças e o objeto da pesquisa. Que perguntas são essenciais nesse processo? Que perguntas são específicas, considerando os gestos, comportamentos da criança ou as suas explicações? E quando a criança silencia, como intervir? A compreensão da essência do método ou de como realizar intervenções mais ajustadas foi se constituindo no processo de desenvolvimento da própria pesquisa e durante a análise dos dados, ao constatar que uma determinada intervenção poderia ser realizada de outra maneira. O objeto desta pesquisa é a escrita, mas o foco de análise é a escrita realizada pelas crianças e a sua interpretação; o caminho que as crianças percorrem enquanto produzem; o que dizem que sabem ou não sabem; o que revelam quando estão pensando; seus gestos; o silêncio se ocorrer; mas essa compreensão não foi imediata.

Não basta ter a produção escrita sem escutar as explicações, o sentido para essa produção. E o investigador precisa coordenar o processo de produção (registro e respostas), os objetivos do estudo, sem perder de vista a necessidade em manter um diálogo aberto, sensível e inteligente com as crianças, buscando sempre saber como estão pensando. As intervenções realizadas devem garantir o bem-estar, mas também produzir dados que possam responder às indagações que provocaram a investigação.

Além disso, este estudo permitiu compreender que as soluções das crianças em processo de apropriação da escrita são indícios de que se preocupam e percebem a nasalidade vocálica quando precisam produzir registros escritos. A sensibilidade infantil a esse fenômeno, percebida desde a produção de escritas silábicas, evidencia que a escrita não pode ser compreendida como uma simples codificação da fala. As crianças enfrentam desafios para relacionar o que se diz com o que precisa ser escrito e constroem ideias originais em seus registros. São soluções pertinentes e coerentes quando se considera o processo de evolução do desenvolvimento do conhecimento infantil.

Das soluções encontradas pelas crianças nesta pesquisa, para registrar a nasalidade vocálica no PB, destacam-se as mais recorrentes:

- **O uso do ão:** No PB, o ditongo nasal é muito representativo, principalmente em final de palavras. É provável que em função disso as crianças o reconheçam e façam uso em suas escritas quando precisam escrever palavras com sons nasais, mesmo quando suas hipóteses sejam desviantes em relação à escrita convencional, como em [CÃOTIGA DI RODA];
- **O uso da letra /o/:** Para resolver o problema de como produzir na escrita o som nasal, algumas crianças recorreram ao uso de letras não pertinentes, e observou-se na análise dos dados a recorrência do uso dessa letra, /o/. Interessante observar que a letra /o/ foi utilizada em todos os casos para substituir a vogal nasal /ã/, quando formada em uma estrutura silábica CVC, com a consoante nasal em posição coda. Houve apenas um caso do uso do /o/ para representar o ditongo nasal;
- **O uso de diacrítico (com ou sem pertinência):** Convencionalmente ou não, como em [PIÃON] (**pião**), [CIRÃODA] (**ciranda**), [F̃DOCI] (**fantoche**), [CÃTIGADIRODA] (**cantiga de roda**), o uso do diacrítico til (~) também foi utilizado pelas crianças para marcar a nasalidade vocálica. Além do til, o acento agudo foi um recurso utilizado por uma das crianças com escrita alfabética, quando necessitou escrever **bambolê** ([BÁBOLE]), **fantoche** ([FÁTOXE]) e **ciranda** ([ÇIRÁDA]).

A pesquisa encontrou outros dados de relevância acerca da representação da nasalidade vocálica no PB por crianças em processo de apropriação da escrita, como, por exemplo, os casos de desordem que ocorreram quando as crianças precisaram escrever palavras com estrutura silábica VC. Entre as dez palavras do ditado, duas correspondiam a essa estrutura, e

ocorreram desordens na escrita dessas duas palavras; no entanto, dessas, em apenas uma a estrutura VC coincidia com a sílaba nasal (**empinar**). Desse modo, não há como afirmar se a estrutura VC constitui-se em um desafio quando as crianças produzem escritas com vogais nasais ou nasalizadas no PB.

Um outro dado relevante diz respeito aos casos de nasalidade vocálica imperceptíveis pelas crianças, como em **dominó** e **amarelinha**. Levando-se em conta que no PB a vogal nasalizada pode ser o resultado do contato com a consoante nasal pertencente à sílaba seguinte, tanto em **dominó** quanto em **amarelinha** a posição do traço nasal ocorre em ataque silábico em posição intervocálica. Ainda é possível observar que em **amarelinha** a vogal nasalizada é a vogal alta /i/ em sílaba tônica e em **dominó** a vogal nasalizada é a vogal média /o/ em sílaba átona, havendo também uma questão relacionada à sua pronúncia: /dóminó/ em vez de /dõminó/. Entretanto, durante a realização das entrevistas nenhuma criança registrou ou interpretou em seu registro escrito a vogal nasalizada presente nessas palavras, fato esse ao menos curioso, inclusive porque no dispositivo preliminar, também nesse mesmo contexto de ataque silábico em posição intervocálica com vogais médias, não ocorreu registro da nasalidade pelas crianças, por exemplo, como em **cinema** e **fome**.

Uma terceira observação na análise dos dados foi em relação às palavras com vogal nasal /a/ e a consoante em posição de coda: **bambolê**, **fantoche**, **cantiga** e **ciranda**. Todas formadas por três sílabas, sendo uma oxítone e as demais paroxítonas. Nas três primeiras, a sílaba nasal ocorre na sílaba inicial da palavra e, na última, está na segunda sílaba. Durante as entrevistas, principalmente com as crianças de escritas alfabéticas, essas foram as palavras mais solicitadas para revisão, justamente porque queriam representar em sua escrita a nasalidade percebida. Foram momentos de muitas reflexões por parte delas, o que resultou em diversas variações no registro das palavras, na tentativa de solucionar o problema em ter que escrever o que estavam dizendo, enfrentando os desafios que a nasalidade vocálica impõe às crianças quando estão aprendendo a escrever. A tonicidade da sílaba nasal na palavra não interferiu no processo de construção e de representação da nasalidade pelas crianças.

Desse modo, a partir dos dados produzidos por este estudo há a necessidade de ampliação na investigação sobre os desafios enfrentados pelas crianças quando precisam escrever palavras com vogais nasais ou nasalizadas. Isso porque os dados aqui produzidos respondem a alguns dos questionamentos iniciais, mas provocaram o surgimento de novos questionamentos, como, por exemplo: a percepção da nasalidade vocálica ocorre com qualquer vogal nasal e nasalizada e em qualquer posição na sílaba? Quais são as formas de nasalidade e nasalização mais perceptíveis pelas crianças e quais são seus impactos no processo de

apropriação da escrita? De que modo a posição da sílaba tônica em relação ao traço nasal é substancial para a sua percepção? Por que a formação da nasalidade vocálica numa vogal baixa é mais perceptível pelas crianças em processo de aquisição da escrita?

O estudo realizado por Ferreiro e Zen (2022) apresentou indicativos dessa sensibilidade infantil, quando crianças com escrita silábica fizeram uso de vogais pertinentes e do diacrítico para marcar a vogal nasal ou nasalizada. Neste estudo, também foram encontrados indícios dessa construção em crianças com escrita silábica, com o uso de letras pertinentes e de outras marcas gráficas, como em: IOOO¹⁸ (**pião**) e SÃDA (**ciranda**). Vale ressaltar, entretanto, que o *corpus* desta pesquisa se configura como insuficiente para comprovar esse dado, sendo necessária uma investigação longitudinal e específica, são suspeitas que somente um estudo mais aprofundado poderá elucidar.

Como pistas para outras pesquisas investigativas mais aprofundadas acerca da nasalidade vocálica, este estudo sugere:

- A nasalidade vocálica em sílabas formadas pela vogal/a/ em condição de vogal nasal;
- Representação da nasalidade vocálica em sílabas formadas pelas vogais altas, seja na condição de vogal nasal ou nasalizada;
- A sensibilidade das crianças com escritas silábicas para representar a nasalidade;
- Estabelecimento da fronteira entre o gráfico e o ortográfico em escritas alfabéticas.

Para tal, será preciso considerar, no *corpus* de palavras utilizadas nas entrevistas, características que contemplem aspectos sobre nasalidade vocálica que se deseja investigar. É importante, também, aprofundar estudos acerca dos aspectos linguísticos, levando em conta os aspectos fonológicos e fonéticos que envolvem esse fenômeno do PB, visto que o conhecimento linguístico acerca do fenômeno da nasalização é de fundamental importância para o seu entendimento.

¹⁸ Observou-se que as crianças usam a letra /o/ para marcar a nasalidade. Neste caso, a pronúncia prolongada do ditongo resultou nessa escrita, sem causar conflitos na criança.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; PAGOTTO, E. G. Nasalização fonética e variação. *In*: ABAURRE, M. B. M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: a construção fonológica da palavra. Contexto, 2013. v. VII. p. 141-164.
- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF BRASIL 2018**: Resultados preliminares. 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicador-de-alfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018/> Acesso em: 1 out. 2023.
- ARGUERO, C. D. La obra de Emilia Ferreiro. Una revolución conceptual sobre el lenguaje escrito. **Linguística Mexicana Nueva Época**. v. VI, n. 1, p. 195. Enero-Junio, 2024.
- BATTISTI, E. **A nasalização no português brasileiro e a redução dos ditongos nasais átonos**: uma abordagem baseada em restrições, Porto Alegre, 1997. Tese (doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita, irreduzível a um código. *In*: FERREIRO, E. (Org.) **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 13-26.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira**. Brasília, DF: CAPES, 2022c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 1 set. 2022.
- CASTEDO, M. **Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza**. Un campo de complejas interrelaciones. 2019. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/books/wrab2017/castedo.pdf> Acesso em: 14 nov. 2022.
- CHIZZOTTI Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. 2003; 16(2):221-236. ISSN: 0871-9187. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 19 nov. de 2023.
- COSTA, W. M. M. S. **Fono (alvo)**: a nasalidade em jogo. 2021. Dissertação (mestrado em Letras) – UFS. Aracaju, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 1 set. 2022.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. *In*: GOODMAN, Y. M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emilia. **Atualidades de Jean Piaget**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRO, Emilia (org.). **Relações de (in)ter dependência entre oralidade e escrita**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, Emilia. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia. **Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies**. [Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas], *Infancia y Aprendizaje* (2019) 42:1, 1-36, DOI: 10.1080/02103702.2018.1550174 Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1080/02103702.2018.1550174> Acesso em: 14 out. 2023.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; VERNON, S. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. *In*: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E; ZEN, G. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. **Revista Práxis educacional**, v. 18, n. 49, jun/2022. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCÍA, R. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e municípios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/itaberaba.html>. Acesso em: 06 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Coordenação de População e Indicadores Sociais Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1233&t=educacao-melhora-ainda-apresenta-desafios&view=noticia>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LEAL, V. O. S. **O apagamento das nasais em posição coda silábica ne escrita de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (mestrado em Letras) – UESPI. Teresina, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 1 set. 2022.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da Fala e da Escrita: relações com a Fonologia. **Cadernos de Educação**, n. 35. p. 359-405. 2010.

MORAES, J. A. Produção e percepção das vogais nasais. *In*: ABAURRE, M. B. M. (org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**: a construção fonológica da palavra. Contexto, 2013. v. VII. p. 95-112.

NASALIDADE. *In*: Dicionário de Termos Linguísticos, Portal da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=96>. Acesso em: 18 mar. 2023.

NASALIZAÇÃO. *In*: Dicionário de Termos Linguísticos, Portal da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=96>. Acesso em: 18 mar. 2023.

RODRIGUES, E. M. B. **A Nasalidade na escrita de alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I** – Descrição e Intervenção Pedagógica. 2016. Dissertação (mestrado em Letras) – UFU. Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 1 set. 2022.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2003.

ZEN, G. Intervenção docente: por um ensino contextualizado e reflexivo. **Revista Práxis educacional**, v. 19, n. 50, dez/2023.

ZUNINO, D. E.; PIZANI, P. **A aprendizagem da língua escrita na escola**: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.