

DO DIACRÍTICO DISFARÇADO EM LETRA: O LUGAR DO NOME PRÓPRIO NA CONSTRUÇÃO DA NASAL¹

Nadja da Costa Ribeiro Moreira²

Resumo

O trabalho investiga a projeção da escrita do nome próprio sobre a construção da representação gráfica da nasal pré-consonantal. São entrevistadas, pelo método clínico, 25 crianças de 1ª e 2ª séries de uma escola municipal de Fortaleza, agrupadas segundo a variável presença/ausência da nasal no nome. Os resultados sugerem que aquelas com nasal no nome evoluem em suas conceitualizações sobre a nasal a partir da estabilidade dessa nasal em seu nome; as sem nasal no nome constroem-na a partir de palavras memorizadas e transferem essa informação para estabelecer distinções entre pares mínimos, o que indicia ser a nasal funcional exigida antes daquela não funcional.

Palavras-chave: nasal pré-consonantal; nome próprio; aquisição da escrita)

Abstract

The purpose of this chapter is to investigate the effects of writing the first name on the spelling of pre-consonantal nasals. 25 children from 1st and 2nd grades were divided into two groups and interviewed. In one group the children had a pre-consonantal nasal in their first name. In the other group they didn't. The results suggest that the ones with pre-consonantal nasal take advantage from the graphic stability of their own names to develop their conceptualizations of the spelling of nasal sounds. The ones who don't have the nasal in their first name use the information taken from some memorized words with nasal to make distinctions between minimal pairs. This reveals that distinctive nasal is required before non distinctive nasal.

Key words: pre-consonantal nasal; first name; written acquisition

1 INTRODUÇÃO

As hipóteses infantis sobre a representação das unidades fônicas, quando já foi alcançada a escrita de base alfabética, manifestam-se em lugares privilegiados para a pesquisa – instâncias em que os recortes sonoros não correspondem quantitativamente aos recortes gráficos. Uma dessas instâncias é a nasal pré-consonantal, que, transcrevendo com a vogal precedente a vogal nasal, exige a elaboração de uma relação assimétrica entre unidades de fala e unidades da escrita, na razão de uma para duas. Exige ainda, ao nível do sistema de representação, uma escolha entre elementos imprescindíveis à interpretação do escrito e elementos dispensáveis a essa interpretação.

Na construção do processo relacional entre fala e escrita, tendo recém-construído uma hipótese de que a cada som corresponde uma letra e tentando encontrar alguma correspondência entre esses elementos, a criança se envolve em um complexo trabalho conceitual, que lhe exige o estabelecimento de distinções entre letras que vão servir para representar elementos da fala e letras que ficam, provisoriamente, na “reserva”, porque talvez lhe pareçam inúteis. Assim, num primeiro momento de transição da escrita de base alfabética para a de base ortográfica, parece fazer uma filtragem, separando o que “é conhecido e será representado e aquilo que, apesar de ser conhecido, não será representado”, mas reintroduzido quando da interpretação da representação (Ferreiro, 1990a, p.6). O que é desprezado, então, corresponde quase sempre àquilo que é ortograficamente problemático. Isso ocorre com os encontros consonantais, dígrafos, acentos gráficos, maiúsculas, cedilhas e certas letras como a nasal.

¹ Este trabalho é uma parte revisada da Tese de Doutorado “O nome próprio na aquisição da escrita – a construção da nasal pré-consonantal”.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFC.

Sendo a nasal pré-consonantal uma informação difícil de assimilar, e a representação gráfica do nome próprio um objeto informativo que, resistindo a alterações, insistentemente invalida os esquemas de assimilação alcançados, julgamos ser este objeto um ponto particular de referência para a construção dessa letra.

Tomando por base os resultados obtidos numa análise de produto – ditado de frases e escrita de uma cantiga de roda – em que a interferência do nome próprio sobre a nasal fora evidenciada (Moreira, 1991), focalizamos no presente artigo o processo evolutivo da construção da representação gráfica da nasalidade, identificando distintos níveis de conceitualizações, em crianças cujos nomes próprios apresentam ou não a nasal.

2 A NASAL E O NOME PRÓPRIO: ALGUMAS EVIDÊNCIAS

A convencionalidade da escrita, noção adquirida pela criança desde cedo, instaura-se eloqüentemente no nome próprio, “uma das mais importantes peças de informação escrita” (Ferreiro, 1990b, p.20). Denotando referentes no mundo e não codificando sentidos dicionarizáveis, o nome próprio instancia características ideográficas e, ao mesmo tempo, fonográficas. Assim, diferentes pessoas podem ter seu nome realizado foneticamente de modo semelhante, mas representado graficamente de forma diversa, para o que por vezes contrariam prescrições ortográficas do português.

Além de ser o lugar da convencionalidade, o nome próprio tem estabilidade na produção e na interpretação, representatividade subjetiva, alta carga afetiva e funcionalidade nas relações sociais, pois assume uma participação especial nos intercâmbios sociais. Como diz Teberosky (1989:4), endossando as idéias de Ferreiro (1982), é “uma escrita de interpretação estável, que não depende das vicissitudes do contexto (...) e facilita uma informação não aleatória dentro do conjunto de letras”. Tudo isto o torna, diferentemente dos demais signos verbais, um objeto revestido de eficácia comunicativa e cognitiva, que impõe uma interação. Enquanto as demais formas gráficas podem ser vistas com um certo distanciamento, o nome próprio convoca o envolvimento do sujeito favorecendo a construção de hipóteses.

Interagindo com a escrita do próprio nome, a criança começa a estabilizar e organizar o conhecimento das relações entre fala e escrita e a aprender quais segmentos fonéticos devem ser considerados separadamente e quais devem ser ignorados. A organização desse conhecimento parece ser de grande importância na representação gráfica de padrões silábicos complexos como aqueles com a nasal.

Com a teoria alfabética da escrita, baseada na análise da fala em unidades sonoras e na representação dessas

unidades através de letras, a criança pode supor que a nasalidade, assim como outros aspectos supra-segmentais – acento, intensidade, duração, entonação – ou mesmo segmentais – abertura e fechamento vocálico – embora conhecida, não é representada, mas sim reintroduzida na interpretação da palavra. Enquanto as demais letras transcrevem segmentos fônicos, a nasal corresponde a parte de um segmento fônico, funcionando como um diacrítico, recurso para permitir a discriminação dos valores fônicos de grafemas. Tal como a letra “u” seguida a um “g” indica a natureza oclusiva da consoante, a letra “n” seguida a uma vogal indica a sua nasalidade. Ambas as letras têm o mesmo valor funcional do cedilha, ou do til. Assim, além de apresentar uma assimetria no plano dos recortes paralelos entre sons da fala e letras da escrita, assimetria sintagmática (Gak, 1976), a nasal parece ser um elemento de distorsão e ruptura na economia do sistema de escrita do português, pois rivaliza com o til (assimetria paradigmática).

Na tentativa de impor coerência à massa de informações fornecidas pela escrita, a criança parece primeiramente aceitar, como marca de nasalidade, o sinal ortográfico til, mas reluta em atribuir essa função a um diacrítico disfarçado – a nasal pré-consonantal. As crianças que têm essa nasal no próprio nome, entretanto, tentam compreender a sua funcionalidade. Sua presença, resistente a supressões e repetidamente invalidando os seus esquemas interpretativos, poderia conduzi-la a uma reanálise da fala e à construção de novas formas de representação. Com a prática da escrita do próprio nome, elaboraria conceitualizações acerca do segmento fonético constituído pela vogal nasal e incorporaria seqüências de letras – vogal mais nasal pré-consonantal – que mantêm relações sistemáticas com as vogais nasais.

A escrita do nome próprio não só teria repercussões sobre a construção da representação gráfica da nasal, mas também certamente atuaria na construção de outras convenções da escrita, alçando para um primeiro plano as informações advindas da própria escrita e postergando aquelas derivadas de seu conhecimento da fala, necessárias num primeiríssimo momento para resguardar o significado e a função da linguagem escrita. Ao deslocar o lugar de significação da fala para a escrita, jamais, contudo, a criança parece tentar transcrever diretamente a fala, uma vez que as informações sobre a escrita que perpassam a sua interação com este objeto não são registradas passivamente, exigindo-lhe sempre uma reelaboração das relações entre fala e escrita.

Para testar a hipótese de que o nome próprio seria um ponto particular de referência para a construção das convenções da escrita, que se refletiria na escrita da nasal, conduzimos dois experimentos³. No primeiro examinamos a escrita da nasal em ditados produzidos por 59 crianças, de um a cinco semestres de escolaridade, agrupadas segundo a

³ O primeiro experimento constou de um ditado de frases; o segundo, da produção de um texto, seguida de entrevistas individuais em sessões de leitura e de escrita.

variável presença/ausência de nasal no nome. Esse experimento subsidiou o desenho do segundo, em que examinamos a escrita do texto de uma cantiga de roda, produzida por 137 crianças de um a sete semestres de escolaridade.

A análise dessas produções permitiu-nos constatar a interferência do nome próprio sobre a construção da nasal, em crianças com três semestres de escolaridade, resultados obtidos em três turmas, duas de 2ª série de um colégio estadual e uma de 1ª, de um municipal.⁴ Nas turmas de 2ª série, a média de acertos⁵ na representação da nasal para o grupo com nasal no nome (GN) e grupo sem nasal (GSN) foram 0,63 e 0,41, respectivamente. Na de 1ª, a diferença foi de 0,92 para o GN e 0,48 para o GSN (resultados significativos a nível de .001; $z > 3,10$). Antes desse período ou depois dele não houve diferenças intergrupais, o que nos faz presumir que crianças em etapa muito inicial da escrita ortográfica muitas vezes escrevem o seu nome de forma convencional, mas não totalmente construída, não fazendo ainda diferença ter ou não uma nasal no nome. De outro lado, em nível superior de desenvolvimento na aquisição das convenções, a sua exposição à escrita já foi suficiente para suprir a informação que o nome próprio propiciaria àquelas que ainda não atingiram esse nível.

Uma análise meramente quantitativa da projeção do nome próprio sobre a construção da nasal encobriria concepções distintas que podem concorrer na produção de um mesmo objeto, pois uma palavra escrita de forma convencional ou não convencional por duas crianças poderia ser fruto de níveis diferentes de conceitualizações. Uma delas poderia escrever a nasal de forma convencional em uma palavra porque já teria razões para escrevê-la, supondo, por exemplo, que a escrita da nasal é necessária para representar graficamente uma vogal nasal e para distingui-la de uma oral; uma outra poderia escrever a nasal porque teria estocada a imagem visual de determinadas palavras. Nos dois casos, as razões para o uso da nasal são de natureza diferente. No primeiro, a representação foi assimilada e estendida para todas as palavras com vogal nasal; no segundo, a representação é uma solução local para certas palavras e a nasal pode ainda não ter sido assimilada. O mesmo pode ser dito em relação à ausência da nasal. Uma criança mesmo tendo construído uma interpretação para a nasal pode omiti-la numa palavra e a omissão ser tão somente um lapso; outra pode também deixar de escrevê-la, não por lapso de desempe-

nho, mas sim por não ter ainda esquemas de interpretação para ela. Neste caso, não haveria omissão, falta ou esquecimento da nasal, mas sim desnecessidade.

A extensão dos acertos para contextos não locais assim como a consistência dos erros poderiam revelar qual dos dois fenômenos estaria em jogo. Uma vez que as razões, entretanto, nem sempre nos pareceram claras, julgamos indispensável tentar, através da interlocução compreender o que diziam as crianças, em situação de produção, a respeito de seus produtos. A partir de algumas diretrizes precisas, elaboramos perguntas que foram dirigidas às crianças, empregando o método clínico (Carragher, 1983), que consiste, basicamente, em adaptar as perguntas às crianças e às suas respostas.

3 METODOLOGIA

Com um intervalo de uma semana da produção dos textos, 25 crianças (15 com 3 semestres de escolaridade e 10 com cinco) foram entrevistadas pela pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e, ao mesmo tempo, observadas e registradas por uma professora⁶. Para a entrevista foi feito um agrupamento por pares, que objetivava tão somente equilibrar o grupo de crianças. Consideraram-se para isto as variáveis nível ortográfico global⁷, idade e sexo. Eram 12 meninas e 13 meninos. O nível ortográfico era equivalente, entre as crianças de 1ª do GN e do GSN, e superior entre as crianças do GSN de 2ª em relação às do GN. A idade média na 1ª série era 8,6; na 2ª, 9,8.

As sessões iniciavam-se pedindo-se à criança que escrevesse seu nome e depois o lesse. Perguntava-se então: “Posso tirar essa letra/acentos do teu nome?” (apontava-se um elemento gráfico do nome, letra ou acento, para as crianças do GSN, e a nasal para as crianças do GN). Em seguida perguntava-se como ficaria o seu nome sem o elemento apontado. O pressuposto condutor dessas perguntas foi o de que a estabilidade do nome próprio levaria a criança a rejeitar possíveis alterações em sua configuração gráfica.

Foram trabalhadas as palavras “Romcy” (nome de uma cadeia de lojas de Fortaleza bastante conhecida), que era contrastada a “roça” [hosa] e “roxa” [hoʃa]; “consoante”, por ter grande ocorrência no léxico escolar e por ter duas nasais⁸; “Fanta Laranja”, por sua freqüente presença na escrita ambiental (rótulos, propagandas); “pote/ponte”, “gra-

⁴ No colégio estadual, a criança ingressava diretamente na 1ª série, não havendo a chamada classe de “Alfabetização”, existente no colégio municipal. Isto determinava a esdrúxula situação de que crianças com o mesmo tempo de escolaridade, ou seja, três semestres, cursassem a 1ª ou a 2ª série em função da dependência administrativa de sua escola.

⁵ Consideramos acerto a simples presença da nasal, não importando se n ou m .

⁶ Agradeço à amiga e colega Ana Célia Clementino Moura, companheira de descobertas e dificuldades, a colaboração insubstituível nas entrevistas com as crianças.

⁷ Dada a dificuldade de encontrarmos um indicador seguro do nível de aquisição das convenções ortográficas e a necessidade de o avaliarmos, usamos a medida denominada “Nível Ortográfico Global” (Tuana, 1980, apud Condemarin, M. & Chadwick, M. *A escrita criativa e formal*. Porto Alegre, Artes Médias, 1987). Embora façamos várias restrições ao seu uso, adotamo-la como uma solução para o momento, uma vez que representaria apenas um dos indicadores do nível da criança.

⁸ Em redações de alunos de 8ª série, em estudo anterior, já verificáramos uma tendência à omissão de uma nasal em palavras com duas nasais.

de/grande”, “pito/pinto”, “baba/bamba” por serem pares mínimos. Dependendo do desempenho da criança, outras palavras foram ou não acrescentadas. Quando o sujeito pertencia ao GN e não representava a nasal nas palavras ditadas, recorria-se à vogal nasal de seu nome tentando-se levá-lo a relacioná-la à nasal de palavras focalizadas.

Todas as palavras foram apresentadas contextualizadas em frases, mas pedia-se à criança que escrevesse apenas a palavra-alvo (o que não foi atendido por algumas que preferiram escrever a frase completa).

As perguntas voltadas para os contrastes entre vogal oral e vogal nasal, a partir da solicitação da escrita de pares mínimos, deveram-se à hipótese de que seria difícil para algumas crianças, mesmo aquelas que ainda não escreviam a nasal, admitir que palavras de diferentes sentidos pudessem ser escritas de uma mesma maneira. Tal pressuposto respaldou-se nos achados de Vaca (1983), que, examinando as concepções de alunos sobre ortografia de palavra homônimas, chegou a três categorias de escrita qualitativamente diferentes: ortografia alfabética – a escrita é estritamente uma transcrição da fala mediante a correspondência entre grafemas e fonemas, sem diferenças na escrita que não existam na fala; ortografia léxica – a escrita deve recuperar diferenças de significado embora estes não existam na fala; ortografia convencional – a escrita obedece a convenções.

Em síntese, as palavras solicitadas e as perguntas elaboradas durante as entrevistas buscaram elucidar as seguintes questões:

- A estabilidade do nome próprio como modelo de convenções da escrita permitiria o consentimento, por parte das crianças, de alterações em sua configuração gráfica?
- Crianças do GN, instadas a refletir sobre a funcionalidade da nasal em seu nome, avançariam em suas conceitualizações da nasal?
- Crianças que ainda não tinham razões para escrever a nasal admitiriam uma mesma escrita para pares mínimos com vogal oral e nasal?

4 TIPOS DE CONCEITUALIZAÇÃO

Dependendo do nível de construção em que se encontravam as crianças, diferentes conceitualizações apresentaram-se. Partiremos das mais distantes das dos adultos letrados, aquelas mais primitivas, para daí avançarmos para outras mais evoluídas. À medida do possível, introduziremos, nessa análise evolutiva, as respostas provocadas por diferentes palavras ou diferentes questões.

Examinando os dados das 25 crianças entrevistadas, pudemos distinguir seis tipos, no interior dos quais revelaram-se pequenas variações. É importante assinalar que os

tipos não são exclusivos. Algumas crianças apresentam simultaneamente mais de um, o que parece depender não só da espécie de palavra proposta como também da fase evolutiva em que se encontram. A simultaneidade de conceitualizações parece ocorrer no momento em que a criança já se deu conta de que a nasalidade é marcada na escrita, porém ainda lhe impõe sérias restrições.

Para melhor sistematizar essas conceitualizações, posteriormente detalhadas e ilustradas com protocolos, apresentaremos inicialmente a sua classificação, acompanhada do número de crianças que nelas se situam (por grupo).

1 A nasal não se escreve e pares mínimos são diferenciados por outros meios.

1.1 Substitui-se a vogal de outra sílaba.

1.2 Substitui-se a letra correspondente à vogal nasal ou acrescenta-se a esta letra uma outra vogal.

(Duas crianças do GSN)

2 A nasal só se escreve no nome e pares mínimos são lugar de conflito.

(Uma criança do GN)

3 A nasal se escreve em palavras memorizadas e para marcar a diferença entre pares mínimos.

3.1 A nasal ou outras letras marcam a diferença entre pares mínimos.

3.2 Só a nasal marca a diferença entre pares mínimos.

3.2.1 Introduce-se a nasal nos dois elementos do par mínimo e outros meios são usados.

3.2.2 Marca-se a diferença em qualquer das palavras do par.

3.2.3 Marca-se a diferença na palavra com vogal nasal.

(Quatro crianças do GSN; duas do GN)

4 A nasal se escreve, mas pode ser dispensada, exceto em pares mínimos⁹.

4.1 Dispensa-se uma nasal em palavras com duas nasais.

4.2 Dispensa-se a nasal em palavras que não sejam pares mínimos.

(Quatro crianças do GSN; três do GN)

5 A nasal sempre se escreve e não pode ser dispensada.

(Cinco crianças do GSN; oito do GN)

Na apresentação dos protocolos, serão utilizadas as seguintes convenções: transcrições fonéticas simplificadas, entre colchetes, para representar as palavras-alvo pronunciadas pelas crianças, quando de sua leitura; negrito, para as palavras escritas pelas crianças; itálico, para as focalizadas pela entrevistadora.

⁹ Dentre as 25 crianças, quatro apresentaram respostas que poderiam ser classificadas ora na conceitualização 3, ora na de tipo 4.

1 A nasal não se escreve

Uma das crianças deste grupo, Daniele, demonstra perceber diferença entre vogal oral e vogal nasal. Na interpretação das palavras que escreve, sílabas separadas são sempre orais; mas quando a sílaba passa a compor a palavra, nasaliza-se. Assim **ma** sozinho é [ma], e como parte da palavra **maga** passa a ser [mãga]. O mesmo ocorre com **fata laraja**: separando-se as sílabas, tem-se [fa] e [ra]; nas palavras, [fãta] e [larãza]. Não importa se as sílabas estejam graficamente separadas ou juntas, mas sim que façam ou não parte da palavra.

Na escrita dos pares mínimos, marca regularmente a segunda palavra que, para ela foi sempre apresentada aquela com vogal nasal. Para isto recorre a duas soluções: a) substitui a vogal nasal por outra vogal, p.ex., **pote/puti** (pote/ponte); b) acrescenta uma outra letra junto à vogal, p.ex., **baba/bauba** (baba/bamba), em que o **u** está servindo “para formar [bã]”. Faz o mesmo em **pito/pisto** (pito/pinto), e o **s** está servindo “para saber que é [pĩtu]”.

Essa preocupação de marcar a diferença entre vogal oral e nasal (ou entre significados?) só ocorre em relação a pares mínimos; nas demais palavras não há problema: vogais nasais são sempre escritas sem qualquer marca, como se pode ver no protocolo abaixo.

Daniele (1ª série)

e- (Cobrindo **ta** de **fa ta**). Aqui, como se lê?

c- [fa]

e- E juntando?

c- [fãta]

e- E aqui (**la ra ja**), se juntar os pedacinhos, como fica?

c- [larãza]

(...)

e- Escreva **baba**, de a baba do neném.

c- **ba ba**

e- Agora escreva **bamba**, de a corda está bamba.

c- **bau ba**

e- Leia aqui (**ba ba**)

c- [baba]

e- E aqui (**bau ba**)?

c- [bãba]

e- (Aponta o **u** de **bau ba**.) Se tirar essa letra, como fica?

c- [baba]

e- O **u** está servindo pra quê?

c- Pra formar [bã]

Narcélia, do mesmo grupo, tem concepções semelhantes às de Daniele: a nasal não se escreve, introduz-se na leitura. Para ela, entretanto, não importa que a sílaba esteja sozinha ou compondo uma palavra: se na palavra a sílaba tem vogal nasal, isolando-se esta sílaba, a vogal permanece nasal. Se tem vogal oral, permanece oral. Assim, **po** pode ser [pɔ] ou [põ], “porque se pode escrever igual e dizer diferente”.

Escreve cada sílaba pronunciando-a baixinho várias vezes. Ao escrever **baba** (bamba), pronuncia [bã bã bã]. Para ela não é necessário marcar a diferença entre **baba** e **bamba**, mas sim entre **pote** e **ponte**. Escreve a primeira com **e** final e a segunda com **i**, mas quando perguntamos como distinguiríamos **pote** de **ponte**, não responde. A frase por ela escrita **A gradi e gradi** (a grade é grande) não pode ser lida “a grande é grade”; mas instada a responder sobre o que fazer para que sua frase não fosse lida incorretamente, põe um acento gráfico sobre o **e**. Para ela a nasal pré-consonantal não existe ainda. Quando recebeu a sugestão de usar o “n” para escrever **grande**, escreve **grandi**, mas já não sabe mais se deve ler [gradi] ou [grãdi]. Em seguida, passa a usar a nasal em vogal oral ou nasal, e volta a escrever **ponti/ponte** (pote/ponte), usando a mesma solução anterior (**i** final na primeira e **e** na segunda). Desta vez, quando perguntada sobre como distinguir **pote** de **ponte**, responde: “Uma tem o **i**, é [põti]; outra tem o **e** é [pɔti]. E concorda que seja retirado o **n** de ambas as palavras. Vejamos um pequeno trecho de seu protocolo.

Narcélia (1ª série)

e- Vamos voltar para **pote** e **ponte**. Para saber a diferença entre as duas, posso botar um “n”?

c- Não.

e- Se botasse, ficaria **ponte**?

c- Fica.

e- Então escreva **ponte**.

c- **ponti** (lê [põti])

e- Agora escreva **pote**.

c- **ponte**

e- **Pote** precisa do “n” também?

c- (Não responde.)

e- Como vou saber qual é **pote** e qual é **ponte**?

c- Uma tem o **i**, é [põti]; outra tem o **e**, é [pɔti].

e- Quer dizer que posso tirar o “n” de **ponti** (ponte)?

c- Pode.

e- E de **ponte** (pote) também?

c- Pode também.

Julgamos relevante apresentar este trecho do protocolo, pois é exemplar para ilustrar alguns pontos da interação adulto-criança na construção do conhecimento. A criança pode seguir uma sugestão do adulto na reprodução de uma forma, adotando uma conduta imitativa, sem contudo compreender seu modo de construção, pois nem sempre a interferência do adulto é suficiente para garantir a compreensão e nem basta uma informação estar disponível para ser assimilada.

Um outro aspecto a salientar é que por vezes as diferenças e semelhanças na correspondência entre fala e escrita são vistas em perspectivas distintas: para o adulto às diferenças na fala correspondem diferenças na escrita, independentemente de diferenças de significado. Para a criança, entretanto, diferenças no significado podem corresponder a diferenças na escrita, independentemente de diferenças ou

identidades na fala. Assim como diferenças da fala nem sempre são representadas, identidades na fala podem merecer representações distintas, desde que estas assinalem mudanças de significado. Se o traço de nasalidade (diferença na fala) não é concebido como merecedor de representação gráfica, a vogal anterior átona final [i] (semelhança na fala) pode receber representação distinta, como um recurso para diferenciar significados: o fato de que o som [i] pode ser representado por “e” ou “i” pode ser observado em muitas palavras da língua. Embora *pote* e *ponte* sejam realizadas foneticamente como [pɔti] e [põti], a criança, que não concebe ainda a marca de nasalidade como necessária, mas já tem alguma reflexão sobre a escrita, busca outra alternativa que diferencie objetivamente os significados das duas palavras.

2 A nasal só se escreve no nome próprio e pares mínimos são lugar de conflito

Das cinco crianças que, em absoluto, ainda não escrevem a nasal, apenas Antônia Claudênia pertence ao GN. Entretanto prefere ser chamada apenas de Claudênia. Quando escreve seu nome às vezes o escreve todo, outras vezes apenas Claudênia. Não sabe para que serve a nasal de Antônia, mas sabe que não se pode retirá-la. Para ela o til nasaliza e a ele recorre para nasalizar a palavra “consoante”, escrita com todas as sílabas separadas: **co su não ti** (a forma gráfica “não” é um expediente usado para nasalizar o “an”).

A representação gráfica da vogal nasal, entretanto, começa a lhe incomodar: recusa-se a escrever *ponte* e a ler **tapa**, grafia por ela proposta para *tampa*. Sua recusa manifesta-se somente em palavras com vogal nasal que se contrastam a outras com vogal oral: *pote/ponte*; *tapa/tampa*. As demais palavras com vogal nasal são escritas e lidas sem hesitação: **fata laraja e maga** [fâta larãʒa], [mãga]. Um trecho de seu protocolo é ilustrativo do conflito instaurado na escrita de pares mínimos.

Claudênia (1ª série)

e- Escreva *tapa*, de ele levou um tapa.

c- **tapa**¹

e- Agora escreva *tampa*, de a tampa da caixa.

c- **tapa**²

e- Leia aqui (**tapa**¹).

c- [tapa]

e- E aqui (**tapa**²)?

c- (Fica olhando a palavra, mas nega-se a lê-la.)

e- É *tampa*?

c- (Não responde.)

e- Você escreveu as duas palavras do mesmo jeito?

c- Foi.

e- O jeito de dizer *tapa* e *tampa* é igual?

c- É diferente.

e- *Tapa* e *tampa* significam a mesma coisa?

c- Não.

e- Quando a gente lê, como sabe que uma é *tapa* e outra é *tampa*?

c- (Não responde).

O atendimento à sua exigência de que significados diferentes sejam assinalados por diferenças formais e, ao mesmo tempo, a fidelidade à sua hipótese de que a nasalidade não se marca parecem ser testemunhados por sua recusa.

3 A nasal se escreve em palavras memorizadas e para marcar a diferença entre pares mínimos

3.1 A nasal ou outras letras marcam a diferença

Eufrásia (1ª) escreve **fanta laranja** e **com suate** (que diz preferir escrever separada), e julga precisar do **n** nas duas palavras. Face à palavra *ponte*, primeiramente escreve **pote**, depois introduz-lhe um minúsculo **n**, depois do **o**. Ocorre então o seguinte diálogo:

e- *Ponte* e *pote* são escritas do mesmo jeito?

c- Não, aqui *pote* tem **p, o, t, e**; e aqui *ponte* tem **p, o, [te]**.

e- Só tem **p, o**? E essa outra letrinha aí?

c- É um **m**, não, um **n**.

Embora Eufrásia escreva a nasal em palavras memorizadas – escrita convencional, mas não totalmente construída – o conflito entre usar o **n** para distinguir palavras de significado diferente e não usá-lo se faz ainda presente e reflete-se não só no tamanho da letra, como também na identificação inicial do que havia escrito. Preferiu não dizer que tinha escrito **n**; só o fez porque não havia outra saída. Parece-nos uma conduta semelhante àquela muito comum (até mesmo entre universitários): quando em dúvida a respeito da acentuação de uma palavra, acrescentam algo que tanto pode ser interpretado como um acento gráfico, um pingo ou um tracinho qualquer feito por descuido.

Mais adiante, ao escrever **gade** (grande), depois de ter escrito **a gade** (a grade), Eufrásia encontra uma solução para o problema de ter que marcar a diferença e, ao mesmo tempo, não usar a nasal:

c- (Escreve **a gade e gade**, correspondente a *a grade é grande*)

e- Onde está *grande*

c- (Aponta a 2ª **gade**)

e- E *grade*?

c- (Aponta a 1ª)

e- Como sabes que aqui (**gade**) é *grade* e aqui (**gade**) é *grande*?

c- Porque é diferente.

e- Qual a diferença?

c- Essa aqui (1ª) tem um **a** (referindo-se ao artigo); essa aqui (2ª) não tem.

Mais do que as formas gráficas de palavras individuais é o contexto em que estão inseridas aquilo que determina a sua identificação. E o contexto da palavra focalizada

é a estrutura sintática da sentença, em que o artigo precede o substantivo e não o adjetivo. Esse conhecimento tácito da ordem e significado das palavras permite à criança ignorar pequenas diferenças nas formas gráficas das distintas unidades lexicais (presença/ausência da nasal), preservando, contudo, a sua identidade.

3.2 A nasal marca a diferença entre pares mínimos

3.2.1 *Introduz-se a nasal nos dois elementos do par mínimo e outros meios são usados*

Uma das crianças desse grupo, Antônio Cláudio, considera diferentes os sons [o], [ɔ], [õ], mas assegura podem ser escritos de uma mesma forma, com as mesmíssimas letras. De seu nome, se tirarmos o **n** da primeira sílaba, “fica a mesma coisa – [ãtõniu]”; entretanto não se pode tirá-lo, porque “fica melhor com o **n**”. O mesmo ocorre com as palavras **fanta laranja** e **cosuanti**. Escreve **ele caiu naponti eque brou u ponti** (ele caiu na ponte e quebrou o pote); **agrandi do muro e grandí** (a grade do muro é grande). Vejamos um pequeno trecho de seu protocolo.

- e- Como sabe que a primeira palavra é *grade* e a segunda é *grande*?
- c- Sei pelo nome.
- e- E como se faz para saber pelo nome?
- c- Pensa nas palavras e aí sabe.

O que essa criança está dizendo parece-nos bastante importante. Para ela o significado conta e sendo o contexto significativo não há possibilidade de equivocar-se. Ao dizer “Sei pelo nome”, talvez esteja se referindo à palavra escrita com significado (o que, na linguagem escrita, geralmente só acontece se contextualizado). É como se estivesse fazendo uma oposição entre “nome” e “palavra”: “nome” é o que está escrito; “palavra” é algo da oralidade e que sempre tem sentido. Para saber-se o que está escrito, pensa-se no significado daquilo que se conhece (a palavra contextualizada) e “aí sabe”.

Subjacente à fala de Antônio Cláudio está toda uma elaboração entre fala e escrita: as palavras escritas (“nomes”) relacionam-se às palavras da fala (“palavras”), mas essa relação não é direta e sim mediada pelo significado; aquilo que se conhece na escrita é interpretado através daquilo que se conhece na língua. As distinções da fala podem ou não ser introduzidas na escrita, e os elementos gráficos assinaladores dessas distinções vão sendo aos poucos construídos ou selecionados com base na escrita.

Antônio Cláudio, em princípio, só escreve a nasal depois do **a** (a vogal nasal de seu nome): **ciranda**, **ciranda(r)**, **fanta laranja**, **cosuante**. Ao escrever as vogais nasais [õ], [ẽ], [ĩ] não escreve a nasal: **uiso** (Wilson), **etre** (entre), **deto**

(dentro), **ibora** (embora)¹⁰. O que assimilou para a vogal nasal de seu nome, embora não tenha sido ainda transferido para as demais, já começa a inquietá-lo, fazendo com que nasalize vogais orais: **rocim** (Romcy), **boninto** (bonito), **vamonda** (vamos dar). Em pares mínimos nasaliza, como já foi dito, a vogal oral e a nasal, **ponti/ponti**, **grandi/grandi**. Neste último caso, a presença do par mínimo parece tê-lo feito regredir, pois foi o único caso em que nasalizou a vogal oral [a].

3.2.2 *Marca-se a diferença em qualquer das palavras do par mínimo*

Regina Angélica (2ª) inicialmente não usa a nasal: escreve **fata laraja**, **cosuatis**. De seu nome não se pode tirar o **n**, porque fica [aZElika]. Ao longo da entrevista dá-se o seguinte diálogo:

- e- De seu nome você disse que se tirasse o **n** ficava [aZElika], não é?
- c- É.
- e- E *consoante* pode não ter o *n* e a gente ler [kõsoãti]?
- c- Pode.
- e- E *fanta* pode não botar o *n* e ler [fãta]?
- c- Pode não.
- e- De que precisa?
- c- Precisa do **n** (escreve **fanta**)
- (...)
- c- (Escreve **ele caiu na pote erebro o ponti** (*ele caiu na ponte e quebrou o pote*) e lê [eli kaiw na pōti i kebro u pōti])
- e- Como você sabe que aqui (**pote**) é *ponte*?
- c- (Não responde.)
- e- Dá para saber?
- c- Sei porque é diferente.
- e- Por que botaste um **n** aqui (**ponti**, correspondendo a *pote*)?
- c- Porque precisa.
- e- Teu nome tem um **n** porque é [ãZElika]. Precisa do **n** também em *pote*?
- c- Precisa.
- e- E em *ponte*?
- c- Precisa não.

O comentário sobre a nasal de seu nome parece ter-lhe permitido uma análise desse elemento, que foi, contudo, abalada pela presença de pares mínimos. Diante de duas palavras que, fonologicamente, distinguem-se apenas pela nasalidade e não sendo esta nasalidade até então concebida como marcada, qual é a palavra que vai receber a nasal?

3.2.3 *Marca-se a diferença na palavra com vogal nasal*

Nívia (1ª) escreve **fata laraja**, **cosuate**, **maga**. Lendo sílaba por sílaba, cada vogal nasal passa a ser oral; só é nasal na palavra (essa mesma estratégia já fora verificada

¹⁰ Algumas destas palavras constavam do texto da cantiga de roda, Ciranda Cirandinha, produzido pelas crianças antes da entrevista.

nas crianças do grupo para quem a nasal não se escreve). Esse procedimento se altera, entretanto, quando se trata de pares mínimos, pois escreve **poti** (ponte) e **ponte** (ponte). Vejamos um trecho de seu protocolo, ilustrativo da escrita deste par.

- e- Para que serve essa letra (apontando o **n**, de **ponte**)?
c- (Risca a letra, eliminando-a). Não precisa.
e- A gente sabe que é [põti] mesmo sem o *n*?
c- (Não responde)
e- Como se vai saber quando é *pote* e quando é *ponte*?
c- (Não responde)
e- Fica melhor com o *n* ou sem o *n*?
c- Fica melhor [põte]
e- Então escreva novamente.
c- (Escreve **ponte**)
e- Assim fica melhor por quê?
c- Porque tem o **n**.
e- Por que com o **n** é melhor?
c- Pra marcar a diferença.

Uma outra criança de conceitualização semelhante, Flávia (2ª), julga que as letras podem ser iguais e o som diferente: **fata** (fanta) e **fada** (fada) têm a grafia igual na primeira sílaba, mas diferentes sons, [fã] e [fa], “porque uma tá dizendo [fã] e a outra tá dizendo [fa]”. Durante a entrevista revela ter uma amiga chamada Cota. Pede-se-lhe então que escreva *Cota*. Em seguida, pede-se-lhe que escreva *conta*. Escreve **cota**.

- e- Como posso saber que uma é *Cota* e outra *conta*?
c- **cota** [kõta] e **cota** [kõta] é a mesma palavra.
e- Mas se você faz um bilhete para sua amiga *Cota*, como ela vai saber que é um bilhete para ela e não um bilhete de uma *conta*?
c- Não dá pra saber.
e- Mas tu estás sabendo que uma é *Cota* e outra é *conta*.
c- É preciso um *n* em *conta*.
e- E esse *n* é pra aparecer?
c- É. (Escreve **conta**)
e- Ah! Assim dá pra saber. E se eu tirasse o **n** (de **conta**), como ficava?
c- [kõta], mas só que tava faltando o **n**.

O que Flávia parece dizer é que as palavras escritas podem não ter todas as letras, mas continuam sendo as formas correspondentes das palavras que se pretendeu escrever. Mais adiante escreve **ele caiu na pote e quebrou o pote**, logo corrige a forma correspondente a *ponte*, acrescentando um **n**, e diz: “Que nem aqui” (aponta **conta**).

- e- Sem o **n** (de **ponte**) como ficava?
c- [põti]
e- [põti] também?
c- (Sorri e não responde)
e- Sem o **n** pode ficar sendo [põti]?
c- Pode.

- e- Esse **n** não serve para nada?
c- Não, precisa só aparecer.

Esse último comentário é precioso. As letras que servem para algo são aquelas que, sozinhas, transcrevem fonemas, o que não acontece com a nasal. Esta “precisa só aparecer” porque faz parte das convenções da escrita.

Os dados até aqui reportados não nos permitem, contudo, assegurar que no caso dos pares mínimos a nasal esteja sendo usada como marca de nasalização. Pode ser que a sua função seja tão somente a de distinguir palavras de sentido diferente. Como na maioria das vezes a palavra com vogal oral foi solicitada antes de seu par com vogal nasal, pode-se pensar que as crianças que já aceitam a nasal como consoante marginal de sílaba usem esse recurso para estabelecer uma distinção. Na verdade, dentre as seis crianças deste grupo de conceitualização 3, apenas a três delas solicitou-se a escrita da palavra com vogal nasal antes daquela com vogal oral. A primeira escreveu a nasal em ambas as palavras; a segunda escreveu **pode** (ponte) e depois, **tode** (pote); mas quando lhe foi solicitada em primeiro lugar a palavra com vogal oral, escreveu **boba** (boba) e depois, **bomba** (bomba), **grade** (grade) e depois **grande** (grande). A última delas não escreveu a nasal na palavra com vogal nasal, mas a escreveu naquela com vogal oral: **poti** (ponte) e **ponti** (pote). No par iniciado por vogal oral, escreveu o **n** na segunda palavra: **gradi** (grade) e **grante** (grande).

Se por um lado não podemos afirmar que estavam tentando fazer uma representação gráfica para a nasalidade, por outro não podemos desprezar a recorrência à nasal apenas em casos de pares mínimos. Estas crianças poderiam ter escolhido outras letras ou poderiam ter escrito a nasal em outras palavras que não pares mínimos. Parecem presentes tentativas de uso da nasal como marca de nasalidade e, ao mesmo tempo, o seu uso como marca de distinção de significados. Em ambos os casos já lhe seria atribuída uma certa funcionalidade, cuja percepção parece ser crítica, num primeiro momento, para a representação da nasalidade.

No desenvolvimento da construção dessa representação, crianças que a regularmente usam concordam em dispensá-la e, mesmo assim, manter a nasalidade da vogal, desde que a esta não corresponda um par mínimo. Podemos pensar que, ao dar-se conta de que nem todas as distinções da fala se fazem na escrita, a criança procure critérios para selecionar aquelas que devem ser feitas. Um desses critérios seria a funcionalidade: a nasal funcional seria exigida antes daquela não-funcional; e uma não-funcional seria preferível a duas não-funcionais. Essa interpretação talvez explique a conceitualização 4, como veremos.

4 A nasal se escreve, mas pode ser dispensada, exceto em pares mínimos

4.1 Dispensa-se uma nasal em palavras com duas nasais

Uma das crianças desse grupo é Adriana (2ª), que também pertence ao grupo classificado como 3.1. Para ela, em pares mínimos, a nasal ou outras letras marcam a diferença. Escreve **coso ande**, corrige para **cosoade**. Depois de ter usado a nasal para a vogal nasal de pares mínimos (**boba/bomba**), ocorre o seguinte diálogo:

- e- Em **bomba** precisa botar o **m**?
c- Precisa.
e- E aqui em *consoante* (**cosoade**) não precisa?
c- (Pensa.) Precisa.
e- Se não botar, como fica?
c- Fica errado a palavra.
e- E o som, como fica?
c- [kõ]
e- Continua [kõ]? Não muda?
c- Muda não.
e- Em **bomba** se tirar o **m**, como fica?
c- [boba]
e- Em *consoante* sem o *n*, posso ler [kõsoãti]?
c- Não. (Escreve **cosoate**)
e- Como sei que é [kõsuãti] e não [kõsoati]?
c- (Escreve **cosoante**)
e- Se tirar o **m** e o **n**, como fica?
c- [kõsoãti]
e- Não muda o som?
c- Não.
e- Não muda a palavra?
c- Não.
e- E **bomba**, se tirar o **m**, muda o som?
c- Muda.
e- Muda a palavra?
c- Muda.
e- Escreva *pimenta*.
c- **pimeta**
e- Não precisa de um *n*?
c- Não.
e- Por quê?
c- Porque já tem um **m**.
e- E em *consoante* preciso do **m** e do **n**?
c- Não. Basta um. (Escreve **cosonte**)
e- Quer dizer que basta esse daqui (referindo-se a **sonte**)?
c- É.
e- E tem que ser este?
c- (Pensa.) Fica melhor com um *n* aqui (escreve **consoate**).

Para Adriana, *n* ou *m* é como acento gráfico. Basta um por palavra. Mesmo se a outra nasal presente na palavra é prolatada, como em *pimenta*, não importa: já tem *m* e isto é suficiente para marcar a nasalidade. Essa mesma conceitualização também está presente em outras crianças desse grupo e do de conceitualização 3. Mesmo aquelas, em

fases mais evoluídas de construção, quando instadas a decidir se *consoante* e *pimenta* precisavam de duas nasais, apresentaram várias hesitações. Exemplificamos com Kelvim, que escreve sem hesitações **n/m** em todas as palavras com vogal nasal, exceto *pimenta*, que grafa **pineta**.

- e-*Pimenta* precisa do *n* para ser [mẽ]?
c- Precisa. (Escreve **pineta**, trocando o **m** por **n**).

Kelvim, embora marque consistentemente toda vogal nasal ou nasalizada, como **linmão**, **domna**, **vamnno** (limão, dona, vamos)¹¹, não aceita ainda duas nasais na mesma sílaba, como se dá na palavra *pimenta*.

Voltando à escrita de palavras com duas nasais pré-consonantais (como *consoante*), poderíamos pensar que, além de ter que levar em conta o que é ou não representado na escrita, a criança também se depara com o problema da quantidade. Um mesmo traço da fala quantas vezes precisaria ser representado? Se a nasalidade é um elemento supra-segmental que se estende sobre mais de um segmento, por que marcá-la duas vezes? A teoria fonológica de que unidades segmentais têm realidade psicológica talvez se derive de uma concepção apoiada na escrita. Assim para a criança, de pouca experiência com as representações gráficas de sua língua, talvez essa visão segmentar não se aplique.

4.2 *Dispensa-se a nasal em palavras que não sejam pares mínimos*

Uma das crianças deste grupo, Sebastião (2ª), mesmo tendo escrito a nasal em todas as palavras, tanto no texto como durante a entrevista, diz que o *n* pode aparecer ou não – “se precisa, escreve”; e precisa-se “quando a gente vai fazer uma frase, qualquer coisa, aí a gente tem que fazer (o *n*)”. Interpretando suas palavras, a nasal é necessária para cumprir uma exigência formal ao escrever, embora seja funcionalmente desnecessária para ler. Excetuando-se os pares mínimos, caso em que o *n* “não pode tirar de jeito nenhum”, em qualquer outra palavra pode ser dispensado.

- c- (Escreve **pimenta**)
e- Se tirasse o **n**, como a gente iria ler?
c- [pimêta]
e- Quer dizer que a gente pode tirar esse **n**?
c- Pode, por causa que é a mesma palavra.
e- E por que você botou o **n**?
c- É por causa que fica mais ajeitado.

As suas palavras são bastante elucidativas das conceitualizações de várias das crianças – em palavras a que não se contrastam pares mínimos, a nasal é meramente uma convenção necessária na escrita, mas dispensável para dis-

¹¹ Grafias presentes em seu texto da cantiga de roda.

tinguir-se vogal oral de vogal nasal, pois do conhecimento de uma palavra faz parte a informação fonológica.

Para ele, na sílaba isolada, somente com a nasal se pode saber se é vogal nasal; mas é impossível saber-se se é vogal aberta ou fechada. Para identificar-se a abertura vocálica é necessário processar a palavra como um todo.

- c- (Escreve **roncy**, **roça**, **rocha** (Romcy, roça, roxa)
- e- (cobrindo a 2ª sílaba das duas últimas palavras) O som [hɔ] é igual ao som [ho]?
- c- Não. **roça** é com [hɔ]; **rocha** (roxa) é com [ho].
- e- Quando a gente vai ler, como sabe que um é [hɔ] e o outro é [ho]?
- c- Por causa que bota mais palavra pra frente.
- e- E como a gente sabe que é [hõ] ou [ho]?
- c- Por causa do **n**.

O conhecimento fonológico tácito de Sebastião permite-lhe estabelecer uma nítida distinção entre linguagem oral e linguagem escrita: os símbolos da escrita são necessários porque a escrita é uma convenção que guarda relações com a fala, mas não a espelha: se não há qualquer pista para a identificação de uma vogal, como no caso de uma sílaba isolada, uma marca é necessária para que se saiba qual o som representado; entretanto, se há qualquer pista, como no caso da sílaba inserida em uma palavra não par mínimo, pode-se dispensar a marca para a interpretação da palavra. Aliás, Chomsky e Halle (1968) já diziam

a ortografia é um sistema projetado para leitores que conhecem a língua, que compreendem as frases e portanto conhecem a estrutura de superfície das frases. Tais leitores, dada uma representação ortográfica e a estrutura de superfície, podem produzir as formas fonéticas corretas, através das regras que empregam na produção e interpretação de frases (p.49).

O seguinte trecho da entrevista com Sebastião testemunha a natureza especial da nasal funcional, ou seja, distintiva. Ele escreve **Ele caiu na ponte e quebrou o pote**.

- e-O **n** de **ponte**, a gente precisa dele?
- c-Precisa.
- e-E se a gente tirar o **n** de **pimenta**?
- c-Aí fica [pimêta].
- e-O **n** aí é necessário?
- c-Não. Pode tirar.
- e-E de **ponte**, a gente não pode tirar o **n**?
- c-Não. Em **ponte** não pode tirar o **n** não. De jeito nenhum. Se tirar fica [pɔti].

5 A NASAL SEMPRE SE ESCRIVE E NÃO PODE SER DISPENSADA

Deste grupo fazem parte 13 crianças das 25 entrevistadas: 8 de 1ª série (5 do GN; 3 do GSN); 5 de 2ª (3 do GN;

2 do GSN). Marcelo (2ª) afirma não se poder eliminar a nasal, pois sem ela “fica parecendo outra palavra”. Washington (2ª), que já atingiu um alto nível na concepção de convencionalidade da escrita, em suas respostas sobre o efeito que traria sobre o seu nome a eliminação da nasal, parece dizer-nos não só que a nasal é necessária à preservação da forma fonológica da palavra, mas também que escrever é usar certas convenções que não necessariamente mapeiam a fala. Vejamos.

- e- O teu nome se escreve com **W** e depois um **a**, não é? Por quê?
- c- É porque quando a gente diz, a gente diz o [ɔ] e quando a gente escreve, a gente escreve o [a].
- e- Ah! Você pode dizer de um jeito e escrever de outro?
- c- Pode! (Como quem dissesse, “Qual é o problema?”)
- e- Quer dizer que se eu tirasse os **n** do teu nome, como ficava mesmo?
- c- [waʃitu]
- e- E deixando os **n**?
- c- [wɔʃitõ]

André (1ª) escreve sem hesitação a nasal e, como todos do grupo, considera que ela sempre tem que ser escrita, não importando quantas vezes apareça: não se pode tirar o **n** de **pimenta** “porque o **m** não serve sozinho” (para nasalizar). Da mesma forma os dois **n** de **consoante** são necessários, pois “precisa para escrever a palavra certo”.

Sandra (2ª), que em seu texto nasalizara apenas uma palavra¹², julga que se eliminando o **n** de seu nome, a sílaba inicial passa a ser [sa], e, evidentemente, não concorda com a supressão. Entretanto em outras palavras não escreve a nasal: **rose** (Romcy), **roca** (ronca), **tota** (tonta). Sabe que **roca** é **ronca** “porque tem **r**”; **tota** é **tonta** “porque tem **t**, **o**”.

- e- No teu nome o **n** tem que aparecer para que a gente leia *Sandra*; *ronca* pode ler sem o **n**?
- c- Não; precisa do **n**. (Corrige **roca**, acrescentando-lhe um **n**; em seguida corrige **tota** da mesma forma.)

A partir de então passa a fazer uso regular da nasal. Escreve **Ele caio na ponte e crebou o pote**. Não só pôde transformar **pote** em **ponte**, como fazer o inverso. A representação gráfica da nasal, que provavelmente já estava começando a ser elaborada, tornou-se, durante a entrevista, necessária em todas as palavras com vogal nasal, até mesmo naquelas com duas nasais. Ao escrever consoante, escreve **cos**, pára, escreve um **n** sobre o **s**, e continua a palavra: **consoante**.

- e- Precisa dos dois **n**?
- c- Precisa.
- e- Se tirasse o 2º **n**, como ficava?
- c- [kõsuati]

¹² Do texto da cantiga de roda, constavam seis palavras com nasal pré-consonantal.

A presença da nasal em seu nome dispensou a recorrência a pares mínimos. Da escrita inicial, sem nasal, para a escrita final, com a sua representação regular, parece ter eliminado várias etapas de elaboração, que tornam a construção da nasal, para outras crianças, especialmente aquelas sem nasal no nome e sem convivência suficiente com a linguagem escrita, um longo percurso.

5.1 Síntese da análise das conceitualizações

Entre a conceitualização inicial de que a nasal não se representa e a de que sempre se representa, a sua construção parece atender a exigências evolutivamente ordenadas. É necessária para: a) distinguir semanticamente pares mínimos; b) representar a vogal nasal em palavras que não apresentam uma outra consoante nasal; c) escrever-se ortograficamente, podendo ser dispensada, exceto em pares mínimos; d) escrever-se ortograficamente, não podendo ser dispensada.

Para as crianças do GN, esse percurso parece ser abreviado. Com a conceitualização mais avançada, encontramos 8 crianças do GN e 5 do GSN; com as menos evoluídas, 4 sujeitos do GN e 8 do GSN.

Crianças que não têm a nasal no nome, mas têm a imagem ortográfica de algumas palavras com a nasal, diante de pares mínimos recorrem à nasal para marcar a diferença semântica. Aquelas que não têm ainda imagens suficientes, recorrem a outros expedientes para assinalar a mesma diferença.

Isto nos leva a crer que, no processo de construção da escrita, as diferenças entre significados se vão conjugando àquelas entre significantes. A busca funcional de elementos da escrita para assinalar diferenças entre significados parece levar o sujeito a construir novas formas. Como dizem Slobin (1980) e Vygotsky (1984), uma função nova se adquire através de uma forma conhecida, e uma forma nova através de uma função conhecida. No caso da nasal, a exigência imposta pela diferença de significado entre pares mínimos demanda diferenças formais. Por outro lado, o conhecimento de determinadas formas, como o nome próprio, lugar privilegiado de análise do sistema de representação da escrita, instaura a busca pela atribuição de novas funções aos seus elementos constitutivos.

5 DO DIACRÍTICO DISFARÇADO EM LETRA

Para marcar unidades supra-segmentais, como é o caso do acento fonológico, a língua portuguesa dispõe de acentos gráficos. Por outro lado, dispõe de letras para representar unidades segmentais. A nasalidade, para alguns lingüistas, inclui-se dentre as primeiras. Analisando a palavra *franja*, Lacerda e Stevens (1956, p.12) observam que “a nasalização começa no início da vogal e continua através da fricativa sonora até o segmento inicial da última vogal átona”.

Com a teoria alfabética de que se marcam na escrita os segmentos fônicos distintivos e não a variação alofônica, nem os aspectos supra-segmentais, a criança começa a construir imagens gráficas das palavras com til ou com outros acentos, sempre com a teoria inicial de que esses artifícios da escrita se escrevem assim porque assim se escrevem, e não como marca de nasalidade, ou de grau de abertura, ou de tonicidade. A nasalidade, como os outros aspectos, seria reintroduzida na interpretação da palavra.

Ao descobrir uma motivação para o til (o primeiro diacrítico dominado na aquisição ortográfica, Moreira, 1998), a criança recupera na ontogênese das convenções gráficas a mesma idéia que se fizera presente na primeira sistematização gramatical da língua portuguesa: Fernão de Oliveira (1536), nosso primeiro gramático, propõe marcar a nasalidade das vogais nasais com um til. Contudo, entre a aceitação do til com a função diacrítica de marcar a nasalidade e a aceitação de uma letra também com essa mesma função instaura-se um conflito conceitual que proporciona ao aprendiz razões suficientes para rejeitar um til disfarçado em letra. Se crianças de outras línguas, como o inglês, que não usam sinais gráficos como o til, têm razões para rejeitar a representação gráfica da nasal (Read, 1985), mais ainda as têm aquelas cuja língua escrita dispõe de um til.

A presença desse til disfarçado em letra no próprio nome, no entanto, vai impelir o seu portador a tentar compreender por que a nasal se escreve. As evidências da projeção da escrita do nome próprio sobre a construção da representação gráfica nasal, reveladas quantitativamente em textos produzidos (Moreira, 1991), expressam-se qualitativamente, no presente trabalho, no processo evolutivo das conceitualizações, tendo-se manifestado, de modo particularmente notável durante a entrevista com uma das crianças (ver último protocolo) que percorreu, em poucos minutos, todo um trajeto evolutivo que para outras custa meses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRAHER, T. N. (1983) *O método clínico: usando os exames de Piaget*. Petrópolis: Vozes.
- CHOMSKY, N. e HALLE, M. (1968) *The sound pattern of english*. New York: Harper and Row.
- FERREIRO, E. (1982) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. In Ferreiro, E. e Palacio, M.G. (Orgs.). *Los procesos de lectura y escritura*. Mexico: Siglo XXI, pp. 128-154.
- _____. (1990a) Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje. IX Congreso Internacional de ALFAL. Campinas.
- _____. (1990b) Literacy development: psychogenesis. In Goodman, Y. (Ed.). *How children construct literacy – piagetian perspectives*. Newark: IRA, pp.12-25.
- GAK, V.G. (1976) *L'orthographe du français – essai de description théorique e pratique*. Paris: SELAF.

- LACERDA, A. de & STREVENS, P.D. (1956) Some phonetic observations using a speech-stretcher. *Revista do Laboratório Experimental*. Coimbra: 3, pp.5-16.
- MOREIRA, N. da C.R. (1991) *O nome próprio na aquisição da escrita – a construção da nasal pré-consonantal*. Tese de Doutorado. PUCSP.
- _____. (1998) *A representação da nasalidade e o uso de acentos gráficos*. Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq. 184p.
- OLIVEIRA, F. de (1536) *Grammatica da linguagem portuguesa*. Lisboa, Edição crítica. Buescu, M.L.C. *A gramática da linguagem portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1975.
- READ, C. (1985) Effects of phonology on beginning spellings: some cross-linguistic evidence. In: Olson, D. R. et al., *Literacy, language and learning – the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 389-403.
- SLOBIN, D. (1980) *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional.
- TEBEROSKY, A. (1989) *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas: Editora da Unicamp.
- VACA, J. (1983) Ortografia y significado. *Lectura y vida*, 4 (1), pp.4-9.
- VYGOTSKY, L.S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.