JOÃO MANUEL PIRES DA SILVA E ALMEIDA VELOSO

DA INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO SOBRE O CONHECIMENTO FONOLÓGICO

Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu

PORTO

2003

JOÃO MANUEL PIRES DA SILVA E ALMEIDA VELOSO

Assistente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
(Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, Secção de Linguística)
Membro do Centro de Linguística da Universidade do Porto
(Unidade de I&D da FCT nº 22/94)

DA INFLUÊNCIA DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO SOBRE O CONHECIMENTO FONOLÓGICO

Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu

Dissertação apresentada à
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
para obtenção do grau de
Doutor em Linguística
(Dec.-Lei nº 216/92, de 13/10, artº 21º;
Regulamento de Doutoramento pela Universidade do Porto, artº 18º)

Orientadora:
Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
(Faculdade de Letras da Universidade do Porto)

PORTO

2003

Aos meus Pais

À Luísa

Ao João Luís e ao Tiago

ÍNDICE

Agradecimentos vii
Resumo (português) xi
Resumo (inglês) *(English abstract)* xiii
Resumo (francês) *(Résumé en français)* xv
Principais abreviaturas utilizadas
e convenções seguidas neste trabalho xvii

INTRODUÇÃO 1

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – O conhecimento da língua enquanto objecto central da linguística: delimitação e caracterização do conceito. A questão da homogeneidade/heterogeneidade 17

1.1 – O conceito de "conhecimento da língua" 19
1.1.1 – Propriedades constitutivas do conhecimento da língua 24
1.1.1.1 – O carácter *mental* do conhecimento da língua 24
1.1.1.2 – A natureza *implícita* do conhecimento da língua 26
1.1.1.3 - O carácter *universal, inato* e *homogéneo* do conhecimento da língua e a sua independência em relação a factores de natureza individual, social, contextual ou outros 30
1.1.2 – O conhecimento da língua e os conceitos de *gramática, competência* e *língua-I* 36
1.1.2.1 – Conhecimento da língua e **gramática** 36
1.1.2.2 – Conhecimento da língua e **competência** 40
1.1.2.3 – Conhecimento da língua e **língua-I** 44
1.2 – O conhecimento da língua como ***o*** objecto central de estudo da linguística generativa 47
1.3 – Fundamentos da "visão homogeneizadora do conhecimento da língua" 50
1.4 – Em defesa da heterogeneidade: contributos da sociolinguística e da psicolinguística 55
1.5 – Outras interpretações da variação e da heterogeneidade no quadro da teoria generativa 68

CAPÍTULO II – Uma especificação do conhecimento da língua: o conhecimento fonológico dos falantes. Aspectos da estruturação silábica representados no conhecimento fonológico 75

2.1 – A componente fonológica do conhecimento da língua: considerações preliminares 75

2.2 – Uma componente específica do conhecimento fonológico: o conhecimento das estruturas silábicas 81

2.2.1 – Considerações preliminares: *a natureza intuitiva da sílaba* no conhecimento fonológico dos sujeitos 81
2.2.2 – A sílaba enquanto unidade fonológica 87
2.3 – Aspectos fundamentais das estruturas silábicas representados no conhecimento fonológico 91
2.3.1 – Elementos básicos da constituição interna da sílaba 91
2.3.1.1 – Tipos silábicos 94
2.3.2 – Princípios silábicos 96
2.3.2.1 – O Princípio da Legitimação Prosódica (PLP) 97
2.3.2.2 – O Princípio da Sonoridade (PS) 98
2.3.2.3 – O Princípio da Dispersão da Sonoridade (PDS) 99
2.3.2.4 – A Condição de Dissemelhança (CD) 100
2.3.2.5 – O Princípio do Ataque Máximo (PAM) 101
2.4 – O algoritmo de silabificação do português europeu de Mateus e Andrade (2000) 103

CAPÍTULO III – Casos particulares de silabificação de sequências Consoante+Consoante em português: sequências Obstruinte+Lateral e sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial 105

3.1 – Considerações preliminares 105
3.2 – Ataques ramificados em português 109
3.3 – Problemas específicos colocados pela silabificação das sequências Obstruinte+Lateral 122
3.4 – Fronteiras silábicas no interior das sequências Obstruinte+Obstruinte em posição medial. O caso concreto das sequências Obstuinte /ʃ/+Obstruinte 128

CAPÍTULO IV – Conhecimento fonológico e conhecimento ortográfico 133

4.1 – A perspectiva fonocêntrica da linguística 133
4.2 – Perspectiva fonocêntrica e visão homogeneizadora do conhecimento da língua 138
4.3 – A interferência de aspectos fónicos sobre aspectos gráficos: confirmação da perspectiva fonocêntrica 140
4.4 – A interferência de aspectos gráficos sobre aspectos fónicos: relativização da perspectiva fonocêntrica 143
4.5 – Observações de síntese acerca das relações entre conhecimento ortográfico e conhecimento fonológico 152

CAPÍTULO V – Pistas para a caracterização inferencial do conhecimento fonológico 157

5.1 – Dificuldades de estudo levantadas pelo carácter mental e implícito do conhecimento da língua e do conhecimento fonológico 157
5.2 – Caracterização das propriedades do conhecimento fonológico: elementos reveladores 160
5.2.1 – As **realizações orais** 160
5.2.2 – As **primeiras produções escritas** 162
5.2.3 – As **operações metafonológicas explícitas** 166

II PARTE – ESTUDO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO VI – Apresentação do estudo experimental: problema, hipóteses e questões a explorar 179

CAPÍTULO VII – Aspectos metodológicos gerais do estudo experimental: população, procedimentos e momentos temporais das observações 195

7.1 – Considerações prévias 195
7.2 – Metodologia 197
7.2.1 – População 197
7.2.1.1 – Sexo 200
7.2.1.2 – Idade 201
7.2.1.3 – Escolaridade parental 202
7.2.1.4 – Grupo socioeconómico 208
7.2.1.5 – Frequência de ensino pré-escolar 213
7.2.2 – Procedimento 216
7.2.2.1 – Testes metafonológicos 217
7.2.2.1.1 – Segmentação (silábica ou fonémica) 218
7.2.2.1.2 – Reagrupamento (silábico ou fonémico) 218
7.2.2.1.3 – Isolamento (silábico ou fonémico) 219
7.2.2.1.4 – Apagamento (silábico ou fonémico) 220
7.2.2.2 – Produções escritas 222
7.2.3 – Calendário das observações 223

CAPÍTULO VIII – Primeira observação do estudo longitudinal (Início do 1° ano; testes metafonológicos) 225

8.1 – Apresentação geral e objectivos específicos 225
8.2 – Momento da observação 226
8.3 – Metodologia 227
8.3.1 – População: idades 227
8.3.2 – Procedimento 229
8.3.3 – Material linguístico 230

8.4 – Resultados 232
8.4.1 – Testes silábicos 233
8.4.1.1 – Segmentação silábica 233
8.4.1.1.1 – Segmentação silábica das sequências Obstruinte+Lateral e das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial 238
8.4.1.1.1.1 – Sequências Obstruinte+Lateral 239
8.4.1.1.1.2 - Sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte (em posição medial) 242
8.4.1.2 – Reagrupamento silábico 246
8.4.1.3 – Isolamento silábico 251
8.4.1.4 – Apagamento silábico 255
8.4.2 – Testes fonémicos 258
8.4.2.1- Segmentação fonémica 259
8.4.2.2 – Reagrupamento fonémico 262
8.4.2.3 – Isolamento fonémico 266
8.4.2.4 – Apagamento fonémico 267

CAPÍTULO IX – Segunda observação do estudo longitudinal (Final do 1º ano; testes metafonológicos) 269

9.1 – Apresentação geral e objectivos específicos 269
9.2 – Momento da observação 270
9.3 – Metodologia 271
9.3.1– População: idades 271
9.3.2 – Procedimento 273
9.3.3 – Material linguístico 275
9.4 – Resultados 276
9.4.1 – Testes fonémicos 277
9.4.1.1 – Segmentação fonémica 277
9.4.1.2 – Reagrupamento fonémico 281
9.4.1.3 – Isolamento fonémico 285
9.4.1.4 – Apagamento fonémico 289
9.4.2 – Teste silábico: segmentação silábica 293
9.4.2.1 – Sequências Obstruinte+Lateral 297
9.4.2.2 –Sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial 302

CAPÍTULO X – Terceira observação do estudo longitudinal (Final do 1º ano; primeiras produções escritas) 309

10.1 – Apresentação geral e objectivos específicos 309
10.2 – Momento da observação 311
10.3 – Metodologia 312
10.3.1– População: idades 312
10.3.2 – Procedimento 313
10.4 – Resultados 314

10.4.1 – Coincidências e divergências das produções escritas em relação à norma ortográfica 315
10.4.2 – Grafia das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante 318

CAPÍTULO XI – Quarta observação do estudo longitudinal (Final do 2º ano; produções escritas) 321

11.1 – Apresentação geral e objectivos específicos 321
11.2 – Momento da observação 322
11.3 – Metodologia 323
11.3.1– População: idades 323
11.3.2 – Procedimento 324
11.4 – Resultados 327
11.4.1 – Coincidências e divergências das produções escritas em relação à norma ortográfica 329
11.4.2 – Grafia das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante 331

CAPÍTULO XII – Quinta observação do estudo longitudinal (Final do 2º ano; testes metafonológicos) 337

12.1 – Apresentação geral e objectivos específicos 337
12.2 – Momento da observação 339
12.3 – Metodologia 340
12.3.1– População: idades 340
12.3.2 – Procedimento 342
12.3.3 – Material linguístico 343
12.4 – Resultados 344
12.4.1 – Testes fonémicos 345
12.4.1.1 – Segmentação fonémica 345
12.4.1.2 – Reagrupamento fonémico 349
12.4.1.3 – Isolamento fonémico 353
12.4.1.4 – Apagamento fonémico 357
12.4.2 – Teste silábico: segmentação silábica 360
12.4.2.1 – Sequências Obstruinte+Lateral 363
12.4.2.2 –Sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial 367

CAPÍTULO XIII – Discussão dos resultados do estudo experimental 373

13.1 – Confrontação dos resultados com as hipóteses 374
13.1.1- Hipótese A (manipulações fonémicas e aprendizagem da escrita alfabética) 375
13.1.2 – Hipótese B (divisão silábica das sequências Obstruinte+Lateral) 389
13.1.3 – Hipótese C (divisão silábica das sequências Obstruinte./ʃ/+Obstruinte) 406

13.2 – A influência das variáveis demográficas sobre o desempenho da população nas tarefas metafonológicas induzidas 419
13.3 – Limitações e implicações dos resultados 429
13.3.1– Limitações dos resultados 430
13.3.2 – Implicações dos resultados 437
13.3.2.1 – Interferências do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico 438
13.3.2.2 – Descrições fonológicas e conhecimento fonológico 447
13.3.2.3 – Operações metafonológicas explícitas e caracterização do conhecimento fonológico dos sujeitos 452

III PARTE
CONCLUSÕES FINAIS

CONCLUSÕES FINAIS 455

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 473

ANEXOS (Suportes pictóricos utilizados nas recolhas de produções escritas) 507

AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste trabalho, contei, em momentos importantes, com a preciosa colaboração de diversas pessoas e instituições, a quem fico devedor de condições imprescindíveis à obtenção do resultado final aqui apresentado e, em certas ocasiões, à resolução de dificuldades e obstáculos por vezes penosos de vencer. Assumindo por inteiro todas as falhas que venham a ser encontradas nesta dissertação, quero com gratidão deixar aqui gravados, em sinal do meu público apreço pelo incentivo e pelo auxílio que quiseram dispensar-me, os nomes dessas pessoas e instituições.

A primeira pessoa que me apraz nomear é a Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a quem devo muito mais do que a orientação desta dissertação. Foi principalmente com o seu exemplo que aprendi a não temer a aproximação a questões novas e a assumir o risco de abordagens pouco consentâneas com ideias assentes. Na elaboração desta tese, contei sempre com o seu incentivo, o seu apoio e a sua amizade. Gostaria, assim, de aqui deixar um testemunho sincero do meu agradecimento pelo modo atento, crítico, rigoroso e expedito com que a Professora Doutora Maria da Graça Pinto acompanhou a elaboração deste trabalho nas suas diversas fases e leu e comentou criteriosamente as sucessivas versões que antecederam a redacção final que lhe foi dada. Agradeço-lhe ainda a generosidade com que me abriu as portas da sua biblioteca pessoal e a recordação que conservo, com prazer e gratidão, dos inúmeros encontros em que debatemos questões de relevo para a minha aprendizagem e que tantas vezes ultrapassaram o domínio estrito desta tese e, mesmo, dos assuntos profissionais.

No plano institucional, os meus principais agradecimentos vão para a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e para o Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP) – Unidade de I&D nº 22/94 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

À FLUP fico agradecido por um ambiente de trabalho aprazível e estimulante, pelas condições materiais que, apesar das dificuldades e das limitações, foram colocadas à minha disposição, pelos valiosos recursos bibliográficos da sua Biblioteca Central, pela liberdade total na escolha do tema deste trabalho e na prossecução da pesquisa

efectuada, pela impressão desta tese e, muito especialmente, pela dispensa de serviço docente que me foi concedida nos anos lectivos de 1999/2000, 2000/2001 e 2001/2002 a fim de preparar a dissertação que agora dou por finda. Reservo uma palavra de muito apreço para todos os docentes da Faculdade que, na condição de meus Professores e/ou, posteriormente, de meus Colegas, têm contribuído, desde 1986, para a minha formação, distinguindo de modo muito particular aqueles que integraram ou integram a Secção de Linguística do meu Departamento.

Quanto ao CLUP, tenho a agradecer um ambiente de trabalho igualmente estimulante e acolhedor, o interesse demonstrado desde sempre pelo meu trabalho, as aquisições bibliográficas prioritariamente efectuadas tendo em vista o meu estudo e, por fim, alguns subsídios que me foram atribuídos para realizar deslocações ao estrangeiro, fosse para efectuar pesquisa bibliográfica, fosse para participar em reuniões científicas, das quais resultou sempre um frutífero enriquecimento das minhas perspectivas acerca das questões abordadas nesta investigação.

O estudo longitudinal de três turmas de três escolas diferentes do ensino básico ao longo dos anos 1999/2000 e 2000/2001 que é apresentado na II Parte da dissertação tornou-se possível graças a uma autorização especialmente concedida pela Direcção Regional de Educação do Norte. Agradeço, portanto, a esse organismo essa forma de colaboração. Além da referida autorização, foi imprescindível para o sucesso das recolhas efectuadas a preciosa colaboração dos directores das três escolas envolvidas e das professoras das turmas seleccionadas. Quero, assim, deixar expresso o meu especial agradecimento às Professoras Delfina Ferreira, Elisabete Mateus, Magda Almeida e Maria Fernanda Mota. Na escolha e no contacto prévio com as escolas participantes, foi determinante a colaboração da Professora Maria de Lurdes Pires da Silva, a quem fico agora ligado por esta dívida de gratidão que reforça antigos laços de parentesco e amizade. Para todas as crianças que participaram nas recolhas reservo igualmente um agradecimento muito especial.

No tratamento de algumas questões mais específicas, vali-me da ajuda inestimável de colegas especialistas em diversas áreas e competências. Assim, agradeço à Profª Doutora Carla Martins (Universidade do Minho) e à Profª Doutora Fernanda Martins (FLUP) todas as indicações e conselhos facultados quanto ao tratamento estatístico dos dados do estudo longitudinal, desde a fase de escolha e aplicação dos

testes realizados até à sua apresentação. Ao Prof. Doutor José Virgílio Borges Pereira (FLUP) agradeço o auxílio prestado na caracterização social da população estudada, consubstanciado em inúmeras trocas de impressões, empréstimos bibliográficos e reflexão conjunta sobre algumas questões que tive de resolver. À Drª Helena Pina (FLUP) tenho a agradecer toda a prontidão, simpatia e profissionalismo com que me ajudou na elaboração dos quadros apresentados na II Parte da dissertação.

A todos os colegas que me proporcionaram o acesso a fontes bibliográficas que se revelaram de extrema utilidade, e ainda a todos os que sempre se dispuseram a trazer-me das suas deslocações ao estrangeiro alguns materiais, fico devedor de uma valiosa forma de ajuda sem a qual me teria sido impossível chegar a este resultado final. Assim, destaco, uma vez mais, o generoso acesso à biblioteca pessoal da Professora Doutora Maria da Graça Pinto e deixo uma sincera palavra de agradecimento: à Profª Doutora Ana Maria Brito (FLUP), à Profª Doutora Ann Dowker (Universidade de Oxford, Reino Unido), ao Prof. Doutor António Franco (FLUP), à Drª Cândida Martins (Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto), à Drª Cristina Martins (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), à Drª Fátima Silva (FLUP), à Profª Doutora Fernanda Leopoldina Viana (Universidade do Minho), à Profª Doutora Ioanna Berthoud-Papandropoulou (Universidade de Genebra, Suíça), à Profª Doutora Isabel Alves (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro), à Drª Isabel Galhano Rodrigues (FLUP), à Profª Doutora Isabel Pereira (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra), ao Prof. Doutor José Virgílio Borges Pereira (FLUP), ao Prof. Doutor Lawrence D. Shriberg (Universidade de Wisconsin-Madison, EUA), ao Prof. Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro (Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Leiria), ao Prof. Doutor Mehmet Yavas (Florida International University, EUA), à Profª Doutora Regina Ritter Lamprecht (Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Brasil), à Profª Doutora Sofia Miguens (FLUP) e ao Prof. Doutor Thomas Hüsgen (FLUP). Um agradecimento muito especial, neste particular, é devido ao Dr. Victor Eduardo Ferreira Pinto pela enorme disponibilidade que sempre manifestou para, durante a sua permanência na Holanda, efectuar em diversas bibliotecas daquele país algumas buscas bibliográficas de extrema utilidade para esta investigação.

À Pintora Nazaré Álvares quero agradecer as imagens incluídas nos suportes pictóricos utilizados na recolha de materiais escritos da 4ª observação do estudo longitudinal (reproduzidos nos Anexos B1, B2 e B3 desta tese).

Algumas dificuldades com os materiais informáticos utilizados foram ultrapassadas graças à pronta ajuda do meu irmão, Engº Miguel Veloso, bem como do seu colega Dr. Pedro Ribeiro. A ambos agradeço o auxílio assim prestado em diversas ocasiões.

Na localização e aquisição de parte substancial da bibliografia consultada, foi-me muito importante a paciente colaboração, cedida com todo o profissionalismo e prontidão, da Drª Isabel Pereira Leite, da Biblioteca Central da FLUP, e da Drª Deolinda Ferreira Gomes, do CLUP.

Muito me satisfaz reconhecer o extremo cuidado e profissionalismo colocados pelo Sr. Carlos Silva, da Oficina Gráfica da FLUP, na impressão deste trabalho.

A todas as pessoas que, fora do contexto profissional, me acompanharam ao longo desta travessia, dispensando-me o seu apoio e compreendendo as minhas falhas e ausências, gostaria de deixar um sinal da minha grande estima. Acho que o Aires Vaz, a Alexandra Abranches, a Alexandra Rodrigues, o Andrea Dellacà, o António Moreno, a Cândida Martins, a Cristina Martins, a Cristina Pinto, o Fernando Herrera, o Francisco Fino, a Isabel Alves, a Isabel Pereira, o Manuel Loff, a Sofia Miguens, a Susana Vieira, o Victor Pinto e o Zé Vasconcelos saberão o motivo por que aqui os nomeio.

O convívio com os meus familiares ressentiu-se, em diversas ocasiões, do empenho que coloquei na realização deste trabalho nas suas sucessivas fases, mas foi a sua retaguarda que muitas vezes me ajudou a suportar a solidão que um trabalho desta natureza nos impõe. Obrigado, portanto, ao Miguel e à Alina, à Cláudia, à Lurdes e à Nazaré. Não tenho, é óbvio, meio de agradecer à Luísa, ao João Luís e ao Tiago o apoio e a paciência com que se privaram, em muitos momentos, da minha companhia e da minha ajuda. Aos meus Pais quero aqui agradecer o quanto contribuíram para eu ter chegado a esta etapa da minha vida de estudante. Além da confiança e do estímulo que sempre me dispensaram, agradeço-lhes o terem-me ensinado desde sempre o respeito pelo estudo, pelo trabalho, pelo saber e pela responsabilidade. À Luísa, por fim, agradeço o cuidado com que criou as condições pessoais, domésticas e familiares para que este trabalho chegasse a termo. Agradeço-lhe, acima de tudo, a caminhada conjunta, a segurança e a compreensão infinitas.

RESUMO

Neste trabalho, é discutida a possibilidade de o conhecimento ortográfico dos sujeitos interferir sobre determinadas propriedades do seu conhecimento fonológico.

O principal fundamento para essa discussão encontra-se especialmente em numerosos estudos da área da psicolinguística que se têm debruçado sobre dois assuntos: (i) a emergência da consciência fonémica dos sujeitos, aparentemente exclusiva de indivíduos com conhecimento da escrita alfabética; (ii) o processamento linguístico, em diversas manifestações, que apresenta diferenças entre sujeitos atribuíveis ao conhecimento ortográfico.

Um dos objectivos do presente trabalho consiste em integrar esta discussão no âmbito da linguística: sendo o conhecimento fonológico parte integrante do conhecimento da língua, e sendo este, segundo a linguística generativa, o objecto central de estudo da linguística, pareceu-nos relevante não circunscrever o estudo destas questões à esfera exclusiva da psicolinguística.

Tendo em mente estes pressupostos e limitando o nosso campo de observação ao português europeu, procurámos investigar a influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico a dois níveis: 1) emergência das capacidades de manipulação fonémica; 2) divisões silábicas explícitas das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte do português. Para tanto, foi empreendido um estudo longitudinal de 42 crianças falantes nativas monolingues do português europeu que as observou, através de testes metafonológicos e de produção escrita, ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade. Foi então verificado que, antes da aprendizagem da escrita, as crianças da população não evidenciam capacidades de manipulação fonémica e apresentam maioritariamente divisões silábicas das referidas sequências não conformes às respectivas normas ortográficas (considerando preferencialmente as sequências Obstruinte+Lateral como heterossilábicas e as sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte como tautossilábicas). Após a aprendizagem da escrita, verificou-se a emergência das capacidades de manipulação fonémica e uma conformação das divisões silábicas explícitas aos padrões consignados pela ortografia oficial (passando as sequências Obstruinte+Lateral a ser preferencialmente divididas como tautossilábicas e as sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte a ser divididas preferencialmente como heterossilábicas).

Com base numa série de argumentos amplamente desenvolvidos na dissertação, as modificações identificadas quanto aos aspectos referidos foram atribuídas à aprendizagem da ortografia da língua e foram interpretadas como indício sugestivo de que o conhecimento fonológico – que regula aspectos como os explorados – não seja totalmente impermeável a um factor ligado à experiência cultural dos indivíduos como a aprendizagem ortográfica.

Subsidiariamente, é concedido relevo ao tópico do valor das operações metafonológicas explícitas e das primeiras produções escritas infantis enquanto elementos reveladores do conhecimento fonológico implícito dos falantes.

[On the Influence of Orthographic Knowledge over Phonological Knowledge.
A Longitudinal Study of a Group of European Portuguese-speaking Children]

ABSTRACT

This work discusses the possibility of an interference of orthographic knowledge over certain properties of phonological knowledge.

This discussion is mainly grounded on the arguments from many psycholinguistic studies of two domains: (i) the emergence of phonemic abilities, which appear to be identified in subjects with alphabetic knowledge only; (ii) linguistic processing, within a range of several instances, which appears to show individual differences that can be associated with orthographic knowledge.

One of our main purposes is to bring this discussion (traditionally bounded to Psycholinguistics) into the field of Linguistics, bearing in mind that phonological knowledge is part of the knowledge of language, and that knowledge of language, according to Generative Linguistics, is the main subject of Linguistics.

Given these assumptions and focussing our attention on European Portuguese exclusively, we aimed at investigating the interference of orthographic knowledge in phonological knowledge at two levels: 1) the emergence of phonemic abilities; 2) explicit syllabic segmentation of Obstruent+Lateral and Obstruent /ʃ/+Obstruent clusters in European Portuguese. In a longitudinal study, the metaphonological abilities and early written productions of a population of 42 children (native, monolingual speakers of European Portuguese) were observed during their first two years of primary school. Our results show that, before these children learn to write, (a) they cannot perform on phonemic tasks and (b) their segmentations of those clusters are generally not in accordance with the correspondent orthographic rules (Obstruent+Lateral clusters are preferably segmented as heterosyllabic, Obstruent /ʃ/+Obstruent are preferably segmented as tautosyllabic). The same results show, after two years of schooling, a significant increase of performance in phonemic tasks and that the explicit syllabic segmentations of the same clusters fit in with the correspondent orthographic rules (Obstruent+Lateral clusters are preferably segmented as tautosyllabic, Obstruent /ʃ/+Obstruent are preferably segmented as heterosyllabic).

On the basis of the discussion of several theoretical arguments, these changes in the subjects' tasks were attributed to their orthographic knowledge and were interpreted as a suggestive hint that phonological knowledge – which is, among other factors, the responsible for the observed manipulations of our subjects – is not immune to cultural experience (which includes orthographic learning).

This work also discusses the role of metaphonological explicit abilities and early spelling as ways of getting into the study of the implicit phonological knowledge of speakers.

[De l'influence de la connaissance orthographique sur la connaissance phonologique. Etude longitudinale d'un groupe d'enfants locuteurs natifs du portugais européen]

RÉSUMÉ

Ce travail s'occupe d'une éventuelle influence de la connaissance orthographique des sujets sur leur connaissance phonologique.

Le fondement principal de cette discussion se trouve spécialement dans de nombreuses études dans le domaine de la psycholinguistique qui s'occupent des deux sujets suivants : (i) l'émergence des capacités de manipulation phonémique, apparemment exclusives des sujets qui connaissent l'orthographe ; (ii) le traitement linguistique, sous différentes manifestations, qui présente des différences entre individus que l'on peu attribuer à la connaissance orthographique.

La nécessité d'intégrer cette discussion dans le cadre de la linguistique figure parmi les buts principaux de ce travail : la connaissance phonologique faisant partie de la connaissance de la langue et celle-ci étant le sujet central de la linguistique, selon la linguistique générative, il nous a paru important de ne pas laisser ce sujet exclusivement à la psycholinguistique.

En face de ces présupposés et ayant présent que nous limitons notre recherche au portugais européen, on a cherché d'étudier l'influence de la connaissance orthographique sur la connaissance phonologique aux niveaux suivants : 1) émergence des capacités de manipulation phonémique ; 2) divisions syllabiques explicites des groupes consonantiques portugais Bruyante+Latérale et Bruyante /ʃ/+Bruyante. Pour cela, une étude longitudinale a été développée qui a suivi une population de 42 enfants locuteurs natifs monolingues du portugais européen pendant leurs 1.ère et 2.ème années d'école primaire, en les soumettant à des tests métaphonologiques et de production écrite. On a alors vérifié que, avant l'apprentissage de l'orthographe, les enfants de cette population ne démontrent pas de capacités de manipulation phonémique et présentent des divisions syllabiques de ces groupes consonantiques différentes des divisions proposées par l'orthographe de la langue (les groupes Bruyante+Latérale étant préférablement divisés comme hétérosyllabiques et les groupes Bruyante /ʃ/+Bruyante étant préférablement divisés comme tautosyllabiques). Après l'apprentissage de l'orthographe, on a vérifié l'émergence de la manipulation phonémique et une conformation des divisions syllabiques explicites de ces groupes aux règles imposées par l'orthographe de la langue (à la fin de la 2.ème année, les groupes Bruyante+Latérale sont préférablement divisés comme tautosyllabiques et les groupes Bruyante /ʃ/+Bruyante comme hétérosyllabiques).

En partant de la discussion de plusieurs arguments théoriques, ces changements ont été attribués à la connaissance de l'orthographe et interprétés comme une suggestion de la perméabilité de la connaissance phonologique – qui est à la base des manipulations observées – aux variables liées à l'expérience culturelle des individus (dont l'apprentissage orthographique est un exemple).

En complément, on discute aussi le sujet de l'importance des opérations métaphonologiques explicites et des premières productions écrites des enfants en tant qu'éléments révélateurs de la connaissance phonologique implicite.

PRINCIPAIS ABREVIATURAS UTILIZADAS E CONVENÇÕES SEGUIDAS NESTE TRABALHO

Abreviaturas

ap.	*apud*
cap. (caps.)	*capítulo (capítulos)*
CD	*Condição de Dissemelhança*
CEB-1	*1º Ciclo do Ensino Básico*
cf.	*confronte-se*
CNP-94	*Classificação Nacional de Profissões, versão de 1994 (Instituto do Emprego e Formação Profissional)*
DP	*desvio-padrão*
EB1	*Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*
EPE	*Ensino Pré-Escolar*
exº (exºs)	*exemplo (exemplos)*
fem.	*feminino*
fig.	*figura*
g.l.	*graus de liberdade* (nos testes estatísticos)
GSE	*grupo socioeconómico*
lat.	*latim*
masc.	*masculino*
máx.	*máximo*
máx. poss.	*pontuação máxima possível*
méd.	*média*
mín.	*mínimo*
N	*número* (para indicar o número de sujeitos de um teste ou situação experimental)
n.s.	*não-significativo* (nos testes estatísticos)
obs.	*observação*
p. (pp.)	*página (páginas)* (nas remissões externas)
p. ex.	*por exemplo*
pág. (págs.)	*página (páginas)* (nas remissões internas)
PAM	*Princípio do Ataque Máximo*
PDS	*Princípio da Dispersão da Sonoridade*
PLP	*Princípio da Legitimação Prosódica*
port.	*português*
PS	*Princípio da Sonoridade*
SPE	*The Sound Pattern of English* (Chomsky e Halle, 1968)
vd.	*vide* (nas remissões internas)
vol. (vols.)	*volume (volumes)*
Ø	*zero; Núcleo vazio*

Convenções

Transcrição fonética e transcrição fonológica

As transcrições fonéticas serão sempre apresentadas entre parênteses rectos e recorrendo estritamente aos símbolos e convenções do Alfabético Fonético Internacional na versão publicada em INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1999) – *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet,* Cambridge, Cambridge University Press.

Condizentemente, quando necessário, as divisões silábicas no interior de transcrições fonéticas serão assinaladas por um ponto (p. ex.: [baɾ.ku]).

As transcrições fonológicas, que recorrerão aos mesmos símbolos da referida versão do Alfabeto Fonético Internacional, serão apresentadas entre barras oblíquas.

Transcrição ortográfica

As transcrições ortográficas serão dadas, por norma, em itálico e entre aspas (p. ex.: *"plástico"*).

As transcrições de formas gráficas concretas, nomeadamente quando apresentem desvio em relação à forma ortográfica canónica, serão dadas em redondo e entre aspas simples (p. ex.: 'fulor').

Citações

As citações serão sempre feitas na língua da edição de que nos servimos. Assim, quando determinada obra tiver sido estudada em tradução (para o português ou para qualquer outra língua diferente da original), as respectivas citações serão sempre dadas na língua da tradução consultada.

Idades

As idades das crianças serão dadas em anos e meses, separados entre si por ponto e vírgula (p. ex.: 5;7 anos – deve ler-se "5 anos e 7 meses").

Testes estatísticos

A apresentação dos resultados dos testes estatísticos obedecerá fundamentalmente às indicações de KINNEAR, Paul R.; GRAY, Colin D. (2000) – *SPSS for Windows Made Simple. Release 10,* Hove, Psychology Press.

Numeração dos capítulos, quadros, figuras e notas de rodapé

Os capítulos da dissertação serão numerados sequencialmente ao longo de todo o texto, sem se atender à divisão entre I Parte (Enquadramento Teórico) e II Parte (Trabalho Experimental).

Em cada capítulo, será iniciada uma nova contagem dos quadros, figuras e notas de rodapé. No número de cada quadro ou figura, será indicado o número do capítulo respectivo e, dentro deste, a indicação ordinal correspondente ao quadro ou figura (assim, p. ex., a numeração "Quadro 3.1" referir-se-á ao primeiro quadro do capítulo

III). A ordenação dos quadros dentro do mesmo capítulo far-se-á por ordem numérica. A ordenação das figuras será feita por ordem alfabética.

Remissões internas e externas

As remissões para outros locais do trabalho serão normalmente antecedidas da abreviatura "vd.". Quando a remissão for feita para o mesmo capítulo, não haverá qualquer indicação de capítulo; quando se referir a capítulo diferente, este virá sempre identificado.

As remissões externas serão normalmente antecedidas da abreviatura "cf.".

As páginas de fontes bibliográficas consultadas serão indicadas, na lista bibliográfica final, pela abreviatura "p." ou "pp.". As páginas das remissões internas serão antecedidas da abreviatura "pág." ou "págs.".

Nas remissões internas dos capítulos, estes serão sempre referidos em numeração romana.

Números decimais

Todos os valores quantitativos indicados serão restringidos a duas casas decimais, com arredondamento das centésimas às décimas, excepto nos resultados dos testes estatísticos, apresentados com três casas decimais.

A parte inteira de cada número será separada da parte decimal por vírgula.

Termos técnicos originalmente ingleses

Quando determinados termos técnicos de origem inglesa nos parecerem absolutamente correntes na terminologia linguística portuguesa, serão grafados em redondo e sem aspas. Encontram-se neste caso, nomeadamente, os termos **input, output** e **performance.**

Nomes de línguas e de disciplinas científicas

Os nomes de línguas e de disciplinas científicas serão grafados com minúscula inicial.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, propomo-nos reunir elementos que nos permitam explorar a existência da possibilidade de o conhecimento ortográfico moldar aspectos essenciais do conhecimento fonológico dos falantes, entendendo-se aqui por *"conhecimento fonológico"* (de acordo, p. ex., com Halle (1990), Burton-Roberts, Carr e Docherty (2000) e Freitas e Santos, 2001) uma parte constitutiva do *conhecimento da língua* (Chomsky,1986). Entre outras consequências, a verificação de tal possibilidade de interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico tornaria admissível que diferentes falantes da mesma língua pudessem apresentar divergências relativamente às propriedades constitutivas do seu conhecimento da língua – de que o conhecimento fonológico é parte integrante –, na medida em que nem todos os indivíduos de uma mesma comunidade linguística possuem efectivamente conhecimento (ou, no mínimo, *o mesmo* conhecimento) da ortografia respectiva.

Como teremos oportunidade de ver em maior profundidade ao longo do trabalho, o interesse pela possibilidade de uma interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico foi-nos suscitado pelos resultados de inúmeros estudos anteriores, provenientes quase exclusivamente da área da psicolinguística (vd. a sua apresentação em 4.4), que sugerem, a vários níveis, a existência de tal interferência, designadamente através da demonstração de que, em tarefas experimentais relacionadas com diversos aspectos do processamento linguístico, os sujeitos com conhecimento ortográfico ou nos quais tal conhecimento é laboratorialmente activado apresentam resultados diferentes dos dos sujeitos sem esse conhecimento ou sem a sua activação. Neste domínio, pareceram-nos particularmente sugestivos estudos como os de Alegria e Morais (1979), Morais, Cary, Alegria e Bertelson (1979), Alegria, Pignot e Morais (1982), Content (1985), Read, Yun-Fei,

Hong-Yin e Bao-Qing (1986), Kolinsky, Cary e Morais (1987), Morais, Alegria e Content (1987), Bertelson, De Gelder, Tfouni e Morais (1989), Adrián, Alegria e Morais (1995), Morais, Kolinsky e Nakamura (1996), Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky (1997), Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998), Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais (1998), Li, Anderson, Nagy e Zhang (2002), K. F. Miller (2002) e Taylor (2002) que demonstram que a capacidade de manipular explicitamente materiais fonéticos com base no critério *fonema,* p. ex., é exclusiva de sujeitos com conhecimento de um sistema alfabético de escrita. Se, num primeiro momento, estes efeitos experimentais parecem restringir o seu alcance a capacidades de manipulação externamente observáveis como as referidas, a um nível de reflexão mais aprofundada poderemos porventura aceitá-los como indícios de que o próprio conhecimento fonológico dos sujeitos possa apresentar diferenças substanciais quanto à sua constituição interna atribuíveis a um eventual papel desempenhado pelo conhecimento ortográfico – capaz, no dizer de Pinto (1998:181-182), de se impor como um verdadeiro ***filtro*** na relação dos falantes reais com a sua própria língua.

Inscrevendo-se a nossa pesquisa no domínio disciplinar da linguística, a aceitação de que o conhecimento ortográfico pode moldar aspectos fulcrais do conhecimento fonológico – concebido como uma parte integrante do conhecimento da língua interiorizado pelos falantes – poderia conduzir-nos a um ***questionamento*** do possível âmbito de tal influência do conhecimento ortográfico e, consequentemente, à problematização de dois pressupostos essenciais da teoria linguística, gerados no interior de duas correntes de pensamento alternativas e divergentes:

(1) o pressuposto de que as estruturas linguísticas (mais concretamente, as estruturas fonológicas) são completamente independentes da sua representação gráfica, conforme especialmente vincado pelos autores da

linguística estruturalista, que assim dão corpo a uma tese que designaremos por *"perspectiva fonocêntrica"*;

(2) a proposta, emanada da teoria generativa, de que o conhecimento da língua, por ter uma base preponderantemente biológica e constituir uma propriedade inata dos indivíduos, é rigidamente impermeável, nas suas características centrais, a quaisquer condicionalismos de ordem social ou cultural (como, precisamente, a ortografia e o conhecimento ortográfico), o que determina, em consequência, que ele seja concebido como rigorosamente idêntico em todos os sujeitos. A esta última perspectiva teórica referir-nos-emos, no seguimento do trabalho, como *"visão homogeneizadora do conhecimento da língua"*.

Em face dos argumentos expostos, pareceu-nos pertinente, por conseguinte, confrontar estes dois pontos de vista teóricos essenciais das duas correntes linguísticas citadas com os indícios fornecidos pela investigação psicolinguística, também já referidos, de que, diferentemente do que tais formulações teóricas deixam supor, o conhecimento da língua, pelo menos no tocante à componente correspondente ao *conhecimento fonológico,* parece aberto a influências importantes da experiência social e cultural dos indivíduos, mais concretamente do seu conhecimento ortográfico.

Consequentemente, decidimos empreender uma procura de alguns indícios da interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico em diversas etapas do percurso escolar de crianças falantes do português europeu. Essa procura deu-se, primeiramente, a um nível geral – o da emergência das capacidades de manipulação fonémica associada ao processo de aprendizagem da escrita alfabética da língua –, e, num plano mais particularizado, ao nível da silabificação de certas

sequências consonânticas do português europeu (sequências Obstruinte+Lateral e sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial) que, como veremos no capítulo III, levantam uma série de questões e problemas que, desta forma, pretendemos esclarecer.

Para que pudéssemos detectar, com um mínimo de segurança, aspectos do conhecimento fonológico dos sujeitos nos quais fosse legítimo identificar a interferência do conhecimento ortográfico, decidimos enveredar pela observação dos aspectos mencionados no parágrafo anterior num grupo de 42 crianças falantes nativas monolingues do português europeu ao longo dos seus dois primeiros anos de escolaridade. Procurámos, dessa forma, obter dados relativos a uma possível caracterização do conhecimento fonológico desses sujeitos *antes* da aprendizagem (em contexto escolar) das convenções ortográficas da língua e *depois* dessa aprendizagem (mais propriamente, ao longo desta e durante dois anos consecutivos), procurando simultaneamente reunir argumentos que sustentassem a atribuição das alterações do conhecimento fonológico detectadas a essa aprendizagem da ortografia. Em termos metodológicos, procedemos, portanto, a um estudo *longitudinal* (em nosso entender, mais adequado, face aos objectivos propostos, do que uma abordagem transversal) que, durante dois anos consecutivos (os dois primeiros anos de escolaridade frequentados pelos sujeitos do estudo), observou em cinco momentos diversos 42 crianças de três turmas distintas, provenientes de três estabelecimentos do 1° ciclo do ensino básico da rede escolar pública localizados em três freguesias diferentes do concelho da Maia (distrito do Porto).

Para a tentativa de caracterização do conhecimento fonológico dos sujeitos participantes que pretendemos levar a cabo nos cinco momentos do estudo longitudinal, recorremos a dois tipos de dados que, face a uma série de argumentos expostos e

debatidos no capítulo V, aceitámos como elementos de alguma forma reveladores das propriedades constitutivas essenciais de tal conhecimento no tocante aos aspectos considerados (consciência fonémica e divisão silábica de sequências consonânticas precisas): as *primeiras produções escritas* e, principalmente, as *operações metafonológicas explícitas.* Sobretudo por intermédio destas últimas, procurámos encontrar um meio que pudesse, até certo ponto, tornar mais explícitas certas propriedades *implícitas* do conhecimento fonológico dos sujeitos, um objecto que, de acordo com a própria definição da noção de conhecimento da língua (como veremos nos pontos 1.1.1.1 e 1.1.1.2 deste trabalho), corresponde a uma entidade imaterial, implícita e interiorizada, com todas as dificuldades (discutidas em 5.1) que estas características trazem ao seu estudo.

O âmbito disciplinar em que se insere o presente estudo é, como afirmámos já, o da linguística, não no sentido de uma caracterização técnica exaustiva das propriedades estruturais de uma determinada particularidade da língua, mas enquanto contributo para um questionamento e uma problematização, eminentemente de ordem teórica, de algumas questões de base que reputamos essenciais e que, a nosso ver, podem condicionar o desenvolvimento dos conhecimentos na disciplina. Tal questionamento/problematização direccionou-se no sentido de submetermos alguns aspectos da conceptualização das noções de *conhecimento da língua* e *conhecimento fonológico* a uma nova leitura a partir da observação, exclusivamente, de determinados aspectos respeitantes ao conhecimento fonológico (a única componente do conhecimento da língua a que limitámos, no presente trabalho, a tentativa de exploração empreendida). Por outras palavras, admitimos mesmo que a conceptualização dessas noções em resultado do presente estudo possa eventualmente conduzir-nos a uma

interpretação das mesmas não inteiramente coincidente com as interpretações e conceptualizações disponibilizadas pelas investigações e reflexões anteriores.

Procurámos, em resumo, recolher alguns elementos preliminares que de alguma forma pudessem trazer elementos para uma tentativa de resposta a interrogações como as que se seguem:

Até que ponto é aceitável a hipótese de uma interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico?

Em que aspectos precisos pode manifestar-se tal interferência?

*A que passos metodológicos devemos recorrer e de que dados empíricos podemos ou devemos dispor para formular generalizações – **inferências** – acerca do conhecimento fonológico interiorizado pelos falantes?*

Ainda que, obviamente, não tenhamos a pretensão de oferecer qualquer tipo de resposta definitiva a nenhuma destas interrogações, tentámos, na prossecução da pesquisa efectuada, reunir pistas e argumentos que pudessem vir a ser um contributo para o entendimento dos problemas teóricos fundamentais que lhes subjazem e que motivaram a busca desenvolvida.

À psicolinguística, como afirmámos, fomos recolher importantes e numerosos indícios sugestivos de que certas formulações da linguística teórica pareciam afastadas do que é, afinal, o seu próprio objecto de estudo central (o conhecimento da língua dos falantes), na medida em que pareciam ignorar a eventualidade de tal conhecimento – nomeadamente na componente preenchida pelo conhecimento fonológico – poder ser influenciado pelo conhecimento ortográfico. À mesma disciplina, fomos ainda colher ensinamentos importantes, de ordem teórica e de ordem metodológica, acerca dos meios para se conceber e desenvolver uma observação segura e rigorosa de um objecto

imaterial como as intuições implícitas dos falantes acerca da sua língua. No final do nosso trabalho, uma contribuição que gostaríamos de ver nele reconhecida seria, por conseguinte, a proposta de uma maior abertura das investigações linguísticas a abordagens como, p. ex., a psicolinguística. Dessa abertura resultaria sempre, em nosso entender, um enriquecimento no esforço da procura de respostas para interrogações fundamentais como aquelas que aqui nos ocupam.

Uma das consequências deste posicionamento foi a de nos fazer compreender melhor a importância de um estudo criterioso dos dados empíricos em qualquer tentativa de caracterização do conhecimento fonológico interiorizado de um grupo de falantes da língua. Com efeito, o termos empreendido o estudo longitudinal já anteriormente referido, a opção por termos assumido o desempenho em tarefas metafonológicas explícitas como indício revelador de algumas propriedades do conhecimento fonológico interiorizado dos sujeitos e a adopção de alguns pressupostos e procedimentos oriundos do campo da psicolinguística tornaram mais evidente, na nossa própria maneira de perspectivar as questões a estudar, a importância *verdadeiramente essencial* de sustentar todas as generalizações acerca do conhecimento fonológico dos sujeitos em observações rigorosas e criteriosas de dados concretos, objectivo que tentámos prosseguir sobretudo na parte experimental desta investigação.

Muitos dos pressupostos de ordem eminentemente teórica que assumimos como pontos de partida para o nosso estudo são provenientes, como veremos, do campo da linguística generativa. Esta assunção verifica-se, nomeadamente, no tocante à aceitação da ideia de que os objectos centrais de estudo da linguística e da fonologia correspondem a objectos imateriais e pertencentes à realidade interior dos falantes/ouvintes da língua – respectivamente, o *conhecimento da língua* e o *conhecimento fonológico* (componente constitutiva do primeiro) –, mesmo que, como

afirmámos já e de acordo com o desenvolvimento do presente trabalho, nos proponhamos problematizar e questionar alguns aspectos centrais da conceptualização de tais objectos no contexto epistemológico da referida corrente teórica. Todavia, defendemos que tal aceitação não deverá ser interpretada como uma aceitação global e acrítica de todos os pressupostos teóricos, de todos os modelos explicativos e de todos os procedimentos de análise linguística desenvolvidos no interior das diversas escolas da linguística generativa. Como resulta claro do exposto na parte inicial desta introdução, o principal propósito deste trabalho situa-se a um nível preponderantemente teórico, em que nos propomos reexaminar, com a profundidade possível, alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos essenciais da linguística contemporânea. Um tal esforço de questionamento e problematização requer, por um lado, uma abertura crítica aos contributos provenientes de diversas orientações teóricas e áreas disciplinares e, simultaneamente, uma certa distância reflexiva em relação aos vários quadros teóricos alternativos, aos quais se reconhece porém a vantagem de oferecerem aos linguistas mais centrados no estudo e na descrição (de pendor mais "técnico") de propriedades estruturais concretas instrumentários teóricos e metodológicos que possibilitam e facilitam o progresso do saber nesta disciplina.

Tendo por fundo as preocupações centrais que acabamos de referir e com o objectivo de explorar as questões aqui apresentadas, desenvolvemos o trabalho que passamos a apresentar. Na organização do texto que se segue, optámos por dividir claramente o enquadramento teórico do estudo longitudinal dele decorrente e por remeter as conclusões finais para uma componente final separada da parte experimental propriamente dita.

Assim, agrupámos numa I Parte – "Enquadramento Teórico" –, dividida em cinco capítulos sucessivos, a revisão dos argumentos prévios que fundamentaram as

hipóteses e as questões de partida do estudo. Tal revisão começará por se deter sobre a noção de *conhecimento da língua* antes mesmo de nos determos sobre a noção, mais específica e mais directamente relacionada com o foco de atenção do presente estudo, de *conhecimento fonológico*, não só por a primeira corresponder ao conceito central da linguística, de acordo com os autores da linguística generativa, mas também por nos ter parecido que uma melhor caracterização do conceito de conhecimento fonológico e a consequente problematização do mesmo que nos propomos empreender (no tocante à sua permeabilidade/impermeabilidade ao conhecimento ortográfico dos sujeitos) adviriam da remissão dos problemas específicos aqui tratados para o quadro teórico de fundo de que tais problemas decorrem. Assim, no capítulo I, ocupar-nos-emos da noção de conhecimento da língua, do seu estatuto central na linguística (de acordo com as correntes generativas), das suas propriedades constitutivas essenciais, segundo os autores que se têm ocupado do conceito, e da questão precisa da sua permeabilidade/impermeabilidade à influência de factores de natureza social e cultural. Quanto a este último aspecto em particular, será referido o entendimento que desta questão nos é fornecido não só pela linguística mas também pela psicolinguística e pela sociolinguística, que nos disponibilizam uma série de argumentos importantes para a relativização da já referida visão homogeneizadora do conhecimento da língua identificada nos autores generativistas (e que será objecto de apresentação nesse mesmo capítulo). No capítulo II – dedicado a uma apresentação do conceito central do estudo subsequente, o **conhecimento fonológico** – serão contemplados, entre outros elementos, os aspectos em que a caracterização do conhecimento da língua efectuada no capítulo I se replicam na caracterização do conhecimento fonológico, apresentado então como uma das componentes constitutivas específicas do conhecimento da língua. Ainda no capítulo II, concederemos especial destaque a um aspecto específico com repercussões

no desenvolvimento subsequente do estudo: a representação das estruturas silábicas no conhecimento fonológico dos falantes. No capítulo III, decorrentemente, ocupar-nos-emos de questões específicas relacionadas com a silabificação das sequências Consoante+Consoante do português que pretendemos problematizar e explorar na parte experimental da investigação, detendo-nos em particular, por razões que então desenvolveremos, sobre as sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte. O capítulo IV tratará essencialmente de um outro tema central em todo o trabalho – o das relações entre conhecimento da língua/estruturas linguísticas, por um lado, e, por outro, conhecimento ortográfico/representações ortográficas –, concedendo uma atenção muito focalizada ao domínio específico do conhecimento fonológico e das estruturas fonológicas. Consequentemente, servir-nos-emos desse mesmo capítulo para uma apresentação crítica da perspectiva fonocêntrica da linguística estruturalista já referida e, também, para tentarmos estabelecer uma aproximação entre essa perspectiva e a visão homogeneizadora perfilhada pela linguística generativa – duas teses que, como já foi afirmado, pretendemos de algum modo submeter a discussão no estudo empírico subsequente. Finalmente, no capítulo V serão debatidos alguns aspectos de como aceder a uma caracterização possível do conhecimento fonológico dos sujeitos, questão que, além de suscitar não só as dificuldades metodológicas e a discussão teórica debatidas nesse mesmo capítulo, encerra, concomitantemente, repercussões de grande relevo para o desenvolvimento do nosso próprio estudo experimental.

Na II Parte do trabalho – "Estudo Experimental" –, composta por oito capítulos (VI – XIII), apresentaremos o estudo longitudinal empreendido para a verificação das questões suscitadas pela revisão teórica desenvolvida nos cinco capítulos iniciais. No capítulo VI, serão formuladas as questões de partida, com base numa sistematização dos principais argumentos extraídos da revisão teórica empreendida na I Parte, assim como

as hipóteses experimentais concretas que nos propomos submeter a comprovação empírica ao longo de todo o estudo experimental. No capítulo VII, são apresentadas a população do estudo e os procedimentos metodológicos adoptados nos diversos momentos experimentais. Nos capítulos VIII a XII, serão apresentados os resultados respeitantes a cada observação do estudo longitudinal, sendo reservada para cada observação efectuada um capítulo à parte. Como foi já referido, o estudo longitudinal dividiu-se em cinco momentos distintos, em cada um dos quais foi aplicado ao mesmo grupo de crianças participantes um conjunto específico de testes. Em cada capítulo (correspondente, portanto, a um momento experimental individualizado), serão apresentadas as características da população específicas da observação respectiva (nomeadamente, aspectos da sua caracterização etária), os testes e o material linguístico utilizados e, naturalmente, os resultados obtidos, sendo estes apresentados em função de um conjunto de variáveis demográficas pré-seleccionadas em função de alguns critérios apresentados e discutidos em 1.4 (*sexo, idade, escolaridade parental, grupo socioeconómico* e *frequência de ensino pré-escolar).* Assim, o capítulo VIII reportar-se-á à primeira observação do estudo longitudinal (início do 1° ano; testes metafonológicos), o IX à segunda (final do 1° ano; testes metafonológicos), o X à terceira (final do 1° ano; produções escritas), o XI à quarta (final do 2° ano; produções escritas) e o XII à quinta observação (final do 2° ano; testes metafonológicos). Nestes capítulos, os resultados parcelares de cada observação serão apresentados sem qualquer interpretação ou discussão da nossa parte. Tal discussão, que se traduzirá, entre outros aspectos, na comparação dos resultados obtidos nas diversas observações e no respectivo confronto com as questões e as hipóteses iniciais do estudo, terá lugar no capítulo XIII do trabalho.

Finalmente, na III Parte, que conclui o estudo, esboçaremos as principais conclusões finais que, apesar das limitações imanentes a uma investigação desta natureza – que desde já aqui reconhecemos e que serão também objecto de discussão mais alargada no capítulo XIII –, nos parece lícito extrair da pesquisa desenvolvida, tendo em mente sobretudo os propósitos e os pressupostos essenciais em que assentou a investigação desenvolvida.

I PARTE

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

O CONHECIMENTO DA LÍNGUA ENQUANTO OBJECTO CENTRAL DA LINGUÍSTICA: DELIMITAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONCEITO. A QUESTÃO DA HOMOGENEIDADE/HETEROGENEIDADE

Um dos propósitos essenciais deste trabalho consiste na verificação da possibilidade de determinados aspectos centrais do *conhecimento fonológico* interiorizado pelos sujeitos serem influenciados por variáveis relacionadas com a experiência cultural dos indivíduos – como, p. ex., o conhecimento ortográfico. A confirmar-se, tal verificação levar-nos-ia a poder aceitar que o conhecimento da língua dos falantes – realidade interiorizada e implícita em que se integra o referido conhecimento fonológico, como veremos no capítulo II – corresponderia a uma realidade caracterizada, pelo menos parcialmente, por uma heterogeneidade não desprezável, quando considerados os diversos indivíduos de uma mesma comunidade linguística. Uma conclusão como a que acabamos de adiantar encerraria, consequentemente, uma contradição fundamental relativamente a alguns pressupostos teóricos essenciais da linguística generativa, como, nomeadamente, o de que os constituintes centrais do conhecimento da língua – conceptualizado nessa corrente teórica como absolutamente homogéneo entre todos os membros de uma mesma comunidade, em grande parte porque moldado essencialmente por factores biológicos

inatos (vd. 1.1.1.3) – são altamente impermeáveis a factores de natureza social e cultural.

Por tal razão, pareceu-nos conveniente incluir no início do presente trabalho este capítulo dedicado ao conceito de *conhecimento da língua,* antes mesmo de nos adentrarmos em questões mais específicas relacionadas com o conceito de conhecimento fonológico (para as quais foram reservados os capítulos II e III), começando por uma exposição do próprio conceito de conhecimento da língua e, simultaneamente, do estatuto de objecto central de estudo que lhe é conferido pela linguística generativa.

Como afirmámos na Introdução a este trabalho, admitimos que a leitura que, no final, possa resultar do conceito específico de conhecimento fonológico e mesmo do conceito mais genérico de conhecimento da língua possa afastar-se da leitura que deles nos é dada pela teoria linguística nos termos que referiremos no seguimento destas considerações. Tal afastamento manifestar-se-ia, entre outros aspectos, por podermos passar a admitir como factores determinantes desses dois conceitos certas realidades ligadas à experiência cultural dos indivíduos (excluída pela teorização desenvolvida no contexto da linguística generativa a respeito das duas noções em causa, como veremos).

1.1 – O conceito de "conhecimento da língua"

Como veremos em 1.2, o *conhecimento da língua* é entendido pela linguística generativa como **o** verdadeiro objecto central de estudo da disciplina (cf., p. ex., Chomsky, 1986), o que requer, em princípio, uma definição prévia do mesmo.

Procurando tal definição na obra de Chomsky (1986) – especificamente devotada, como será então visto, à questão do lugar central do conhecimento da língua na teoria generativa –, constatamos, todavia, que as definições que o autor explicita para este conceito ostentam um carácter redundante e tautológico, como, por exemplo, quando concisamente se afirma que o conhecimento da língua é "(...) aquilo que uma pessoa sabe quando sabe uma língua" (Chomsky, 1986:43), explicando-se subsequentemente que "(...) quando dizemos que uma pessoa conhece uma língua, não queremos dizer que ela conhece um conjunto infinito de frases ou de pares som-significado tomados extensionalmente, ou um conjunto de acções ou de comportamentos. O que queremos dizer é que a pessoa conhece aquilo que associa de uma forma específica o som ao significado, o que os faz «estar juntos», uma caracterização particular de uma função, talvez." (Chomsky, 1986:46).

A par destas definições tautológicas do conceito, a literatura confronta-nos, por outro lado, com uma associação do mesmo à *criatividade linguística* (Chomsky, 1959:576-577 e ss.; 1965a:6 e ss.; 1986:48, 67 e ss.; Ruwet, 1967:50-52; Fromkin, 1976: 4 e ss.; Lyons, 1977:24, 36; Foss e Hakes, 1978:8-9, 12; G. A. Miller, 1978; Elliot, 1981:11-12; Goodluck, 1986:55; 1991:140 e ss.; Higginbotham, 1990:246; Fromkin e Rodman, 1993:8-10; Pinker, 1990:207-208; 1994:84 e ss.; Vihman, 1996:10-12; Brito, 1998:437 e ss.; Whitney, 1998:11-12; D. W. Carroll, 1999:26-28; Duarte, 2001), isto é, à capacidade de os sujeitos, perante um repertório finito de itens

linguísticos e de regras para a sua combinação, *produzirem, perceberem* e *avaliarem* um conjunto infinito de produtos verbais (cf., p. ex.: Chomsky, 1957:15-16; 1959:576; 1965a:15; 1975:13; 1988:16; Fromkin, 1976:4; Lyons, 1977:36-37, 39; Foss e Hakes, 1978:18; Steinberg, 1982:1-2; Pinto, 1988a:8; Kaye, 1989:2; Higginbotham, 1990:244; Raposo, 1992:27; Fromkin e Rodman, 1993:3-4 e ss., 8 e ss.; Whitney, 1998:69-70)[1].

Ora, tendo presente o posicionamento racionalista e anti-empirista da teoria generativa[2], impõe-se que se encontre uma definição do conhecimento da língua assente não no *"produto"* externo (ou no *resultado)* desse conhecimento (a percepção/produção/avaliação de produtos verbais concretos), mas, pelo contrário, *fundada nas suas propriedades intrínsecas essenciais e caracterizadoras*. Por outras palavras, impõe-se a necessidade de uma definição *constitutiva* do conceito de conhecimento da língua (Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:4) que complemente e *se sobreponha* a uma definição meramente *funcional* do mesmo. Tal definição constitutiva do conhecimento da língua deverá oferecer-nos um elenco das características imanentes ao conceito e, em consequência de posições teóricas firmes

---

[1] Cf., p. ex., a seguinte citação de Steinberg (1982):

"[Knowledge of language] establishes that speakers can produce and understand sentences which they have never experienced before, both in terms of their unique content (...) and length, and can assess the well-formedness *(grammaticality)* of such sentences even without the presence of any relevant environmental context." (Steinberg, 1982:2).

[2] Para um enquadramento histórico-epistemológico do generativismo que contextualize esta corrente na continuação da filosofia racionalista e da gramática filosófica dos séculos XVII e XVIII e, simultaneamente, numa série de rupturas em relação ao pensamento empirista, à psicologia behaviorista e à linguística estruturalista, cf., entre outros, os trabalhos de Chomsky (1959; 1964; 1965a:5 e ss., 47 e ss., 51 e ss.; 1965b:15 e ss.; 1966a:1 e ss.; 1966b:15 e ss. e *passim;* 1972:5 e ss.; 1975:5 e ss.; 1979:77 e ss.; 1986:1 e ss.; 1992:5 e ss.), Ruwet (1967), Bronckart (1977), Lyons (1977), Pinto (1988a:8 e ss.), Scliar-Cabral (1991:20 e ss.), Raposo (1992), Newmeyer (1996) e Brito (1998). Uma das principais marcas da perspectiva *racionalista* assumida pela linguística generativa consiste em postular-se que a experiência desempenha um papel muito reduzido na formação do conhecimento, propondo-se, em alternativa, que o desenvolvimento do conhecimento dos sujeitos obedece quase em exclusivo a mecanismos intrínsecos e inatos. Este ponto de vista parece claramente exemplificado na explicação generativista da aquisição e desenvolvimento da linguagem, onde encontramos o argumento de que a rapidez e a uniformidade de tal desenvolvimento, perante uma experiência linguística pouco extensa e muito fragmentada, só é explicável se se aceitar a interferência importante de factores inatos que relegam para um plano secundário a experiência linguística (Chomsky, 1959:552 e ss., 557 e ss., 574 e ss.; 1965a:27 e ss.; 1975:4, 12 e ss., 30-34 e ss., 119; 1978:200; 1984:41-42 e ss.; 1986:68 e ss; 1988:4; 1995:14, 169; McNeill, 1970; Goodluck, 1986; 1991; Stevenson, 1988; Crain e Fodor, 1993:141, 170; Raposo, 1992:15, 16, 45 e ss.; Hirsh-Pasek e

que mencionaremos em 1.1.2.1, *deverá ainda assimilar o conhecimento da língua ao próprio objecto/conteúdo de tal conhecimento (a "gramática")* (Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:3). Assim sendo, a mesma definição *constitutiva* do conhecimento da língua, além de *não-funcional,* será obrigatoriamente também uma definição *não-relacional* (Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:2-3; vd. citação adiante), já que não será seu objectivo pôr em relação dois objectos distintos, como a língua, por um lado, e o conhecimento desta, por outro; alternativamente, a definição constitutiva que temos vindo a mencionar propor-se-á *"fundir"* numa só conceptualização um tipo específico de conhecimento **e** o objecto supostamente contemplado por esse mesmo conhecimento.

Consequentemente, e voltando a invocar a argumentação de Burton-Roberts, Carr e Docherty (2000:2-3), torna-se necessário afirmar que o conhecimento da língua, na concepção generativista da linguagem, não é – ou, pelo menos, não é *apenas* – um conhecimento de *como* atingir certos produtos (Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:3), como os implicados pela criatividade linguística nos termos supramencionados[3]:

Golinkoff, 1996; Brito, 1998:440; Crain e Lillo-Martin, 1999). Vd. ainda, a este propósito, o ponto 1.1.1.3 deste trabalho.

[3] Como é salientado na citação transcrita, a teoria generativa não é só anti-behaviorista: ela é, também, uma teoria *não-behaviorista,* o que significa que a relação do conhecimento da língua com os "comportamentos" que ele torna possíveis terá, do ponto de vista científico para a linguística generativa, uma importância indubitavelmente secundária (cf., p. ex., Chomsky, 1959; 1965a:4; 1986:46; 1988:10).

> "First, 'knowledge of language' is emphatically not, for Chomsky, 'knowledge-*how*' – that is, it specifically does not concern how to *do* anything, abilities, or dispositions to behave (...). This relates to Chomsky's rejection of the notion that generative grammar might be thought of as modelling any kind of behaviour. **The conceptual foundations of generative grammar are not just anti-behaviourist, they are non-behavioural.** Secondly, 'knowledge of language' notwithstanding, it is not in fact 'knowlege-*of*' – that is, it is not a relation between a 'knower' and some aspect of the external world that is 'known' of or about. Presumably, then, it is not 'knowledge-*that*', either. Rather than being *relational* in these senses, 'knowledge of language' is for Chomsky *constitutive,* in the sense that **there is no distinction between what is known and the knowing of it.** (...) In these terms, knowledge-of-language (=language) is a wholly internal, highly specialized (modular), informationally encapsulated, formal (rather than functional) state of mind/brain, essentially independent of sensory and motor apparatuses (...)."
>
> (Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:2-3;
> itálicos dos autores, negritos nossos)

Pontos de vista semelhantes ao contido nesta citação são encontrados em alguns textos teóricos do próprio pioneiro da teoria generativa, tais como Chomsky (1965a:4; 1986:46; 1988:10). Neste último, é explicitamente assumido que o conhecimento da língua não pode ser reduzido de forma a que se confunda simplesmente com uma "(...) ability, still less with disposition to behavior" (Chomsky, 1988:10)[4].

Por conseguinte, não dispondo de definições mais explícitas e mais definitivas do conceito de conhecimento da língua, por um lado, e não sendo de admitir totalmente as definições puramente funcionais ou relacionais, pensamos que uma via para se formar uma noção mais exacta do que se pode entender por "conhecimento da língua" se encontra na análise pormenorizada das suas diversas propriedades fundamentais, de acordo com o entendimento encontrado nos autores que se têm dedicado ao seu estudo. No seu conjunto, tais propriedades permitem que compreendamos de forma mais global

[4] O tópico das relações do conhecimento da língua com os produtos desse conhecimento remete-nos para a discussão da oposição entre *competência* e *performance*, que desenvolveremos nomeadamente em 1.1.2.2.

e mais aprofundada a natureza e as implicações desta noção. De acordo com a revisão bibliográfica empreendida, parece-nos possível isolar o carácter *mental,* o carácter *implícito* e o carácter *universal, inato e homogéneo* do conhecimento da língua como as suas propriedades constitutivas consideradas pela linguística generativa como as mais relevantes para uma definição do conceito em causa. Deter-nos-emos sobre cada uma delas em separado nas secções 1.1.1.1, 1.1.1.2 e 1.1.1.3 deste texto.

Por outro lado, há ainda que referir que, a par desta definição do conceito baseada no elenco das suas propriedades centrais, contribui para uma compreensão aprofundada do mesmo a sua assimilação com outros conceitos importantes da teoria generativa, tais como os conceitos de *gramática, competência* e *língua-I,* como pretendemos deixar claro nos pontos 1.1.2.1, 1.1.2.2 e 1.1.2.3 do trabalho.

1.1.1 – Propriedades constitutivas do conhecimento da língua

1.1.1.1 – O carácter mental *do conhecimento da língua*

A primeira característica que os autores generativistas ou que se debruçam sobre o pensamento generativista enunciam quando se referem ao tema do conhecimento da língua é o seu carácter puramente *mental* (Chomsky, 1965a:4; 1972:169; 1978:200; 1984:12, 16, 40; 1986:24, 45, 57, 61; 1995:1, 2, 4; French, 1976:446 e ss.; Steinberg, 1982:72 e ss., 85 e ss.; Johnson-Laird, 1987:150 e ss.; Raposo, 1992:26, 27, 28-29, 33, 34; D. W. Carroll, 1999:39-40; Crain e Lillo-Martin, 1999:5; Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:3-4; Andrade e Laks, 2001:425 e ss.).

O conhecimento da língua é então teorizado, neste quadro conceptual, como um conjunto de "disposições mentais", interiorizadas no universo cognitivo de cada indivíduo, que, enquanto conjunto, caracterizam um "estado da mente" desse indivíduo no que diz respeito à forma como a sua língua é incorporada em tal universo (Chomsky, 1972:169; 1975:3-4; 1986:23, 24, 31, 41, 43, 44, 45 e ss., 57, 61 e *passim;* 1995:14). Este ponto de vista pode considerar-se exemplificado na seguinte afirmação de Chomsky (1986:57), cujo conteúdo é retomado nas passagens desta mesma obra que acabamos de citar, e levou a que, em muitos autores, a teoria generativa tenha sido classificada como *mentalista* (ou, em alguns autores – cf. Carr (1987), p. ex. –, como *psicologista)* (cf., p. ex.: Chomsky, 1965a:4, 1986:22, 61; Steinberg, 1982:72 e ss., 85 e ss.; French, 1976:446 e ss.; Carr, 1987:212-213[5]; Johnson-Laird, 1987:147 e ss.; Raposo, 1992:15, 25-63; D. W. Carroll, 1999:39-40)[6]:

---

[5] O termo empregue por Carr (1987:212-213), como dissemos, é "psicologismo". Este autor, bem como Johnson-Laird (1987), discute, porém, a adequação dos epítetos "mentalista" ou "psicologista" quando aplicados à teoria generativa da linguagem. O principal argumento invocado por estes dois autores nessa discussão prende-se com a comprovação empírica das hipóteses adiantadas pela teoria (Carr, 1987:211-212 e ss.; Johnson-Laird, 1987:147 e ss.).

[6] Esta conceptualização do objecto central da linguística como uma entidade da esfera exclusiva da realidade mental dos indivíduos conduziu o mentor do generativismo a afirmar, em alguns dos seus textos e de forma absolutamente clara e inequívoca, que a linguística, em consonância com esse aspecto do seu

"(...) podemos pensar no conhecimento que uma pessoa tem de uma língua particular como *um estado da mente,* realizado com base na combinação de mecanismos físicos."

(Chomsky, 1986:57; itálico nosso)

Seria precisamente graças a este carácter "mentalista" da linguística generativa que viria a desenvolver-se, no período subsequente à instalação do seu programa teórico, um extenso debate sobre a "realidade psicológica" das acepções da linguística generativa acerca da natureza, da estrutura e do funcionamento da linguagem e das línguas (Comrie, 1980; Steinberg, 1982:64-84; Carr, 1987; Johnson-Laird, 1987; Scliar-Cabral, 1991:23; D. W. Carroll, 1999:39-40), resumido de forma esclarecedora nas seguintes palavras de Comrie (1980)[7]:

---

pensamento, se tornaria *parte integrante da psicologia* (Chomsky, 1975:3-4, 36; 1979:43, 47-48; 1986:46; 1988:1-2, 6).

Este carácter "mentalista" da teoria generativa constitui, na verdade, um aspecto em que se põe em destaque uma incompatibilidade profunda entre o modelo generativo da linguística contemporânea e as várias correntes da linguística estruturalista. Para os autores estruturalistas, com efeito, as línguas, reduzidas a *corpora* de formas dotadas de alguma materialidade e empiricamente constatáveis, constituem os únicos e verdadeiros objectos de estudo da linguística. Este estudo, na mesma escola de pensamento, será obrigatoriamente regido por princípios próprios, únicos e privativos – considerados pela teoria como sendo intrínseca e autonomamente linguísticos – e abdicará, em consequência, de todas e quaisquer considerações tidas por "extralinguísticas", como as de natureza psicológica, por exemplo, mas também, por outro lado, as de carácter sociológico, histórico ou outro (cf. Martinet, 1960:19-20 e ss., 163-164, 192-193, 200-201; 1968:vii; Corneille, 1976:21 e ss.).

[7] Um outro aspecto que se relaciona de forma muito próxima com esta acepção mentalista da linguagem patente na teoria generativa é o da *implantação neurológica* da entidade mental que é o conhecimento da língua (Chomsky (1988:3; 1995:17) engloba mesmo a questão da implantação neurológica do conhecimento da língua no conjunto de interrogações básicas a que também a linguística deve igualmente oferecer resposta). Em diversos dos seus textos, Chomsky (1978:199, 200, 219; 1984:16, 40; 1986:57; 1988:133, 136; 1995:1-2) afirma ainda que a linguagem, *à semelhança de outras entidades ou realidades mentais,* é intrinsecamente dotada de uma implantação física, biológica, a nível do sistema neurológico dos sujeitos (cf. ainda Raposo, 1992:25, 26, 27, 33-34). A linguagem, consequentemente, corresponderia portanto a uma faculdade da mente que, como outras, se encontraria "instalada" num aparato biológico-neurológico; noutras passagens do principal autor do programa generativo, refere-se mesmo, de modo explícito, a existência de um "órgão" da linguagem que integraria a constituição física (biológica e neurológica) dos indivíduos (Chomsky, 1978:199; 1984:16). Por esta razão, é defendido, ainda de acordo com o mesmo autor, que o estudo da linguagem pode também constituir um capítulo da biologia (Chomsky, 1978:199; 1984:16; 1986:46), dando-se corpo a uma posição que Raposo (1992:26) classifica como *"naturalista"* (cf. também Miguens, 1997:389, 394; 1999:337).

A aceitação de que o conhecimento da língua corresponde a uma propriedade específica, entre outras, da mente dos indivíduos, dotada de uma base física (neurológica) também especializada e consideravelmente independente das bases neurológicas privativas de outras faculdades, permite-nos ainda relacionar as teorias generativistas da linguagem com a *teoria da modularidade da mente* tal como a encontramos descrita, por exemplo, em Fodor (1983) (cf. também Garfield (1987:1 e ss.), Whitney (1998:109-111) e Crain e Lillo-Martin, 1999:61-70).

> "[One of the main characteristics of generative linguistics] (...) is that (...) [the] abstract representations [of linguistic analysis] are claimed to have psychological reality, in that native speakers of the language concerned are held to have internalized either these abstract representations (...) or a set of rules capable of specifying the (infinite) set of abstract representations (...).
>
> In attempting to assess the claims of transformational-generative grammar, in particular taking this theory as psychologically real, one of the main problems has been the attempt to justify (or, equally, refute) the claims about psychological reality."
>
> (Comrie, 1980:271-272)

1.1.1.2 – A natureza implícita *do conhecimento da língua*

Uma outra propriedade que os autores que se debruçam sobre a caracterização do conhecimento da língua enunciam – intimamente relacionada com o seu carácter mental, explorado no número anterior – é a sua natureza **implícita** (também designada por **"tácita"**, **"intuitiva"** ou **"inconsciente"**) (Chomsky, 1965a:6 e ss., 8, 15; 1995:15 e ss., 20; Fromkin, 1976:4; Foss e Hakes, 1978:14, 15, 17, 18; Goodluck, 1986:55; Johnson-Laird, 1987:149, 150 e ss.; Kaye, 1989:3; Halle, 1990:58; Higginbotham, 1990:245-247; Fromkin e Rodman, 1993:4; Pinto, 1994:23 e ss.).

Relembrando aqui as três capacidades anteriormente mencionadas que se relacionam com a criatividade linguística e que resultam da activação do conhecimento da língua que lhes subjaz (produção, percepção e avaliação de produtos verbais), recordamos a última dessas capacidades – a capacidade de avaliar a boa ou má formação de qualquer enunciado verbal ou outro produto linguístico –, que constitui um dos argumentos mais invocados na literatura para se defender o carácter implícito do conhecimento da língua. Com efeito, embora nem todos os sujeitos se mostrem capazes de explicitar, com ou sem recurso a uma metalinguagem específica, as razões que os levam a considerar uma sequência linguística como bem ou mal formada (assim como, de uma maneira geral, os falantes não são capazes de verbalizar os mecanismos que

suportam a sua actividade linguística ou de descrever, explícita e conscientemente, as propriedades de um produto linguístico)[8], todos eles (com a excepção, nomeadamente, do caso particular dos indivíduos afectados de certas condições patológicas graves – cf., p. ex., Chomsky, 1988:2) se mostram capazes de aceitar ou de rejeitar frases da sua língua, considerando-as, respectivamente, bem ou mal formadas ("gramaticais" ou "agramaticais"). Segundo Chomsky (1957:15-16), esta capacidade revela então a natureza nitidamente *intuitiva* das capacidades linguísticas "naturais"[9] dos falantes. Este ponto de vista é ainda desenvolvido, em textos posteriores, nas seguintes palavras de Chomsky (1965a:8) e de Chomsky e Halle (1968:3):

> "Obviously, every speaker of a language has mastered and internalized a generative grammar that expresses his knowledge of his language. *This is not to say that he is aware of the rules of the grammar* or even that he can become aware of them, or that his statements about *his intuitive knowledge of the language* are necessarily accurate. Any interesting generative grammar will be dealing, for the most part, with mental *processes that are far beyond the level of actual or even potential consciousness* (...). Thus a generative grammar attempts to specify what the speaker actually knows, *not what he may report about his knowledge*."
>
> (Chomsky, 1965a:8; itálicos nossos)

> "Of course, the person who knows a language perfectly has little or no conscious knowledge of the rules that he uses constantly in speaking or hearing, writing or reading, or internal monologue. It is this system of rules that enables him to produce and interpret sentences that he has never before encountered. It is an important fact, too often overlooked, that in normal, everyday discourse one understands and produces new utterances with no awareness of novelty or innovation, although these normal utterances are similar to those previously produced or encountered only in that they are formed and interpreted by the same grammar, the same internalized system of rules."
>
> (Chomsky e Halle, 1968:3)

---

[8] Como afirma Halle (1990:58) a propósito do conhecimento da componente fonológica da língua: "That the speaker might deny having this knowledge does not invalidate this conclusion [that "ordinary speakers have knowledge of the feature composition of the sounds of speech"]; rather, it shows that we may know things without being aware of it. (...)" (Halle, 1990:58).

[9] Para melhor se compreender o uso, neste contexto, do termo "naturais" aplicado para caracterizar as capacidades linguísticas dos sujeitos, vd. a nota 7.

Nas seguintes citações, extraídas das obras de Foss e Hakes (1978) e Fromkin e Rodman (1993), encontramos explanações adicionais, que consideramos particularmente esclarecedoras, deste carácter implícito do conhecimento da língua, enfatizadamente sublinhado pelo pensamento generativista:

> "Usually when we think about what people know, we think in terms of those things they are aware of and about which they can tell us. But most of what people know about language is not of this sort. It is, rather, knowledge of which they are unaware.
>
> It may seem strange to speak of people knowing things that they do not know that they know, but this is a perfectly ordinary situation. What we need when we talk about language, and other systems as well, is a distinction between *explicit* knowledge and *tacit* or unconscious knowledge."
>
> (Foss e Hakes, 1978:14; itálicos dos autores)

> "That our knowledge of language is largely tacit quickly becomes apparent if you try to answer questions like the following: What are you doing when you hear and understand a sentence? (...)
>
> (...) the knowledge of language that underlies your ability to (...) [process language] is not represented in awareness: it is tacit knowledge."
>
> (Foss e Hakes, 1978:15)

> "Everyone knows a language. Five-year-old children are almost as proficient at speaking and understanding as are their parents. Yet the ability to carry out the simplest conversation requires profound knowledge that most speakers are unaware of. (...) A speaker of English can produce a sentence having two relative clauses without knowing what a relative clause is (...).
>
> In a parallel fashion, a child can walk without understanding or being to explain the principles of balance and support, or the neurophysiological control mechanisms that permit one to do so."
>
> (Fromkin e Rodman, 1993:4)

> "Linguistic knowledge is, for the most part, *not* conscious knowledge. The linguistic system (...) is learned subconsciously with no awareness that rules are being learned. Just as we may be unconscious of the rules that allow us to stand or walk, to crawl on all fours if we choose (...), our ability to speak and understand and to make judgments about sentences reveals our knowledge of the rules of our language."
>
> (Fromkin e Rodman, 1993:12-13)[10]

[10] Um outro aspecto interessante que ressalta das duas citações de Fromkin e Rodman (1993) aqui transcritas é o paralelismo que nelas é estabelecido entre a "faculdade da linguagem" e certas propriedades inatas do ser humano, como a capacidade de locomoção e outras capacidades

Apesar da importância concedida, nos termos referidos, à natureza implícita do conhecimento da língua, parece-nos relevante lembrar, neste momento, que – se bem que tal implicitude corresponda a uma propriedade não só fundamental na caracterização intrínseca desse conhecimento como também definidora da relação que os falantes normalmente mantêm com a interiorização dos mecanismos da sua língua – existem falantes e situações em que se afigura possível, quando não conveniente, tornar explícitas certas propriedades do conhecimento da língua. Neste âmbito, assumem uma especial importância certas práticas formais, explícitas e estruturadas – de que a escolarização constitui um exemplo bastante significativo – que visam desenvolver determinadas formas de consciencialização/explicitação de alguns dos seus aspectos[11], indo nesse sentido as seguintes palavras de Pinto (1994)[12]:

---

biologicamente determinadas. A ideia de que a linguagem faz parte das capacidades biológicas inatas, independentes da consciência, do controlo voluntário e das aprendizagens culturais dos indivíduos, encontra-se, na verdade, bem ilustrada nestas duas passagens, sendo esse um argumento muito caro aos autores generativistas e encontrado em alguns dos textos do seu principal mentor. Entre tais textos, citamos, p. ex., Chomsky (1975:9; 1988:4) – quando, para defender o carácter geneticamente programado da espécie humana para adquirir a linguagem, o autor compara essa característica à programação genética humana para desenvolver braços e pernas em vez de asas –, ou Chomsky (1986:22), que afirma que "(...) o conhecimento de uma língua particular cresce e amadurece (...) do mesmo modo que o sistema visual ou outros «órgãos» (...)". Cf. ainda as seguintes palavras de Halle (1990:65) – "(...) the ability of humans to acquire the language of their community is more like their ability to learn to walk upright and rather unlike the ability that dogs, cats, and elephants have to acquire the same bahavior – in those special cases where the latter have been trained to perform this feat. (...)" (Halle, 1990:65) – e de Pinker (1994): "Language is no more a cultural invention than is upright posture. (...) [Language is] one of nature's engineering marvels. (...)" (Pinker, 1994:18-19).

[11] De entre os falantes que se diferenciam por deles se poder esperar um maior poder de explicitação do conhecimento da língua implícito destacam-se, naturalmente, os linguistas, por trabalharem numa ciência que conta entre os seus principais objectivos o de explicitar a gramática implícita, como expressamente afirmado por Chomsky (1965a:6 e ss).

[12] Referiremos, neste ponto, a visão (relativamente distante das perspectivas até ao presente mencionadas) dos autores que advogam que a aprendizagem, enquanto interiorização de conhecimentos, não se traduz somente na explicitação de conhecimentos, aceitando-se a existência de uma forte componente implícita, inconsciente e tácita nos processos de aprendizagem, o que dá origem à noção de "aprendizagem implícita" (*"implicit learning"*), definida por Reber (1993:5) da seguinte forma: "Implicit learning is the acquisition of knowledge that takes place largely independently of conscious attempts to learn and largely in the absence of explicit knowledge about what was acquired." (Reber, 1993:5). De acordo com Lieberman (2000), as intuições – por exemplo, as "intuições sociais" – constituem um exemplo destes processos de "aprendizagem implícita" (no mesmo texto, o autor afirma que as teorias relativas à "aprendizagem implícita" surgem como uma alternativa deliberada às teses "inatistas" da gramática generativa (Lieberman, 2000:113), assim como explora as questões neurobiológicas suscitadas pela aceitação de tal "aprendizagem implícita" (Lieberman, 2000:113 e ss.)).

"A consciência fonética/fonológica e também a consciência linguística (mais ampla) estão obviamente ligadas ao conhecimento implícito e explícito das estruturas da língua (*i. e.,* da gramática). (...) O conhecimento implícito identifica-se com o conhecimento inconsciente, automático, tácito, subjacente ao uso que fazemos da linguagem e o conhecimento explícito remete para a capacidade de manipular os objectos linguísticos, de analisar, por exemplo, a estrutura morfológica interna das palavras.

O conhecimento implícito e explícito das estruturas da língua passará igualmente por uma sensibilização da criança para o modo como a linguagem se encontra organizada. (...)"

(Pinto, 1994:23-24)

"Os referidos conhecimentos implícito e explícito, no entanto, vão jogar diversamente na linguagem oral e na linguagem escrita. Enquanto, para uma boa proficiência da linguagem falada, parece ser suficiente o conhecimento (compreensão) tácito, implícito, do sistema de regras (sobretudo morfológicas) da língua, para atingir um bom domínio da linguagem escrita, torna-se necessário tanto o conhecimento implícito como o explícito, sobretudo da estrutura morfofonémica. Os programas educativos destinados à aprendizagem da escrita e da leitura deveriam, por isso, contemplar de um modo especial a estrutura morfofonémica. Por outros termos, as crianças deveriam aprender ou tornar consciente que as palavras são constituídas por morfemas e estes por fonemas. (...)"

(Pinto, 1994:24)

1.1.1.3 – O carácter universal, inato e homogéneo *do conhecimento da língua e a sua independência em relação a factores de natureza individual, social, contextual ou outros*

Na teoria generativa, o carácter **universal** da linguagem é merecedor de uma importância muito clara. Observações (por vezes recolhidas junto de autores provenientes de outras orientações teóricas) como o facto de não ser conhecida nenhuma comunidade humana que desconheça ou que não faça uso da linguagem verbal (cf., p. ex.: G. A. Miller, 1978:2; Fromkin e Rodman, 1993:25) e aquelas em que se sublinha que só os seres humanos afectados de condições patológicas graves e raras não

são possuidores de linguagem (Fromkin, 1976:4; Foss e Hakes, 1978:3; G. A. Miller, 1978:2; Pinto, 1980:1; Caplan, 1984:8-9; Chomsky, 1988:2, 38; Crain e Lillo-Martin, 1999:4, 6, 14-34) fundamentam frequentemente essa importância concedida ao universalismo[13].

Esta universalidade da linguagem verbal humana enquanto realidade presente em todas as sociedades, culturas e indivíduos motiva consequentemente que se afirme que todas as línguas do mundo apresentam um certo número de propriedades comuns – os denominados *universais linguísticos*[14] – que, de acordo com os pressupostos da teoria generativista, poderiam formar, no seu conjunto, uma "gramática universal" (Greenberg, Osgood e Jenkins, 1963; Chomsky, 1965a:27, 35-36, 118; 1966a:1 e ss.; 1967:131 e ss.; 1986:22 e ss., 67; 1995:5; Greenberg, 1966; McNeill, 1970:70-72; Foss e Hakes, 1978:7-12; G. A. Miller, 1978:2; Goodluck, 1986:54-55 e ss.; 1991:3-4; Raposo, 1992:46 e ss.; Brito, 1998:440; Crain e Lillo-Martin, 1999:4, 55-56 e ss.).

---

[13] Sobretudo para os autores ligados ao generativismo, a linguagem é não só um elemento universal a todos os membros da espécie humana, nos termos referidos, mas também uma propriedade que lhes é exclusiva e específica (cf., p. ex.: Chomsky, 1966b:19-20 e ss.; 1975:5, 40-41; 1986:16, 24; 1988:2, 38; Bouton, 1975:10; Foss e Hakes, 1978:3; G. A. Miller, 1978:2; Villiers e Villiers, 1978:173 e ss.; Pinto, 1980:1; Pinker, 1990:199; 1994:16 e ss.; Raposo, 1992:15; Brito, 1998:437).

Por outro lado, nesta teoria a linguagem não é apenas um elemento "específico da espécie" (no sentido de ser, como o admitem os autores citados, exclusiva dos humanos); é igualmente "específica *na* espécie", visto que ela corresponde a uma componente *modular* da mente humana (vd. 1.1.1.1 e cf., entre outros: Chomsky, 1986:22; 1988:35; 1995:2; Garfield, 1987:10 e ss.; Pinker, 1990:200; Raposo, 1992:15; Brito, 1998:441; D. W. Carroll, 1999:55-56; Crain e Lillo-Martin, 1999:61-70).

Este último aspecto colide com as propostas da psicologia construtivista, em que a linguagem é concebida como um sistema simbólico não-específico que obedece às mesmas leis e princípios que governam outras capacidades, como o raciocínio lógico, a memória, etc. (cf., p. ex.: Piaget, 1973:11-13, 30-31, 135-154, 163 e ss., 203-205; Bronckart, 1977:6, 43 e ss.).

Um outro ponto que nos parece relevante salientar neste momento prende-se com as implicações biológicas da especificidade humana da linguagem: segundo Chomsky (1975:40-41), existiriam limitações biológicas ao aparecimento da linguagem noutras espécies, tais como certas formas de organização neuronal e aspectos como, entre outros, a lateralização. Perspectivando a questão a partir de um ângulo inverso, Vihman (1996:1) afirma que terá sido a linguagem a determinar, no Homem, o desenvolvimento de certas estruturas anatómicas e propriedades biológicas especializadas ou adaptadas à actividade linguística.

Para uma revisão exaustiva deste assunto com base em argumentos neurológicos e neurolinguísticos, cf. o estudo de Geschwind (1965).

[14] Um dos autores a quem se deve uma exploração muito aprofundada dos denominados *universais linguísticos* é Joseph Greenberg (cf. Greenberg, ed., 1963; 1966; 1974; Greenberg, Osgood e Jenkins, 1963).

Desta verdadeira centralidade reconhecida pela linguística generativa aos aspectos universais da linguagem, resulta a posição – expressa, por exemplo, em textos como os de Chomsky (1957:13; 1965a:27, 35-36, 118, 209-210; 1966a:1 e ss.; 1967:132 e ss.; 1995: 5-6), Fodor e Katz (eds., 1964:19) e Raposo (1992:15-16) – de que, em linguística, um objectivo verdadeiramente importante a ter em consideração é a caracterização da gramática universal, defendendo-se, paralelamente, que o estudo das gramáticas particulares se deve subordinar a esse desígnio fundamental.

Estas considerações, conjugadas com as que exporemos em 1.1.2.1 relativas à identificação do conhecimento da língua com a própria noção de *gramática*, conduzem-nos à conclusão logicamente necessária de que o conhecimento da língua é também uma propriedade universal – na medida em que é comum, enquanto componente do conhecimento humano, a todos os membros da espécie – e definível em função igualmente de um conjunto mais ou menos estrito de propriedades universais, atestadas nos estados da mente/cérebro de todos os falantes de todas as línguas do mundo, de acordo com a teoria generativa[15].

Ainda de acordo com os pressupostos da teoria linguística que temos vindo a citar, este carácter universal da linguagem – e, consequentemente, do conhecimento da língua, como dissemos – prende-se claramente com uma outra propriedade que a teoria lhe reconhece: o seu carácter *inato* (cf. Chomsky, 1975:12, 27, 30; 1978:200, 201; 1986:23 e ss.; 1988:2, 4). Com efeito, para o pensamento generativista todas as

[15] A questão da universalidade de certas propriedades linguísticas e da interacção dessa universalidade com as particularidades características das diversas línguas encontra alguma resposta, de forma muito particular, em dois dos modelos teóricos da gramática generativa relativamente recentes: a teoria dos princípios e parâmetros e a teoria da optimidade, mais concretamente. Na primeira dessas formulações teóricas, a gramática universal é entendida como o conjunto de princípios que são universais, invariáveis e invioláveis em todas as línguas, sendo a variação entre línguas explicada pela fixação particular, em cada uma delas, de parâmetros específicos que obedecem aos princípios universais (Chomsky, 1986:67, 71, 152 e ss.; Raposo, 1992:47; Fikkert, 1994:3-4; Meisel, 1995:10). Na teoria da optimidade, por outro lado, a universalidade reside em restrições que, sendo universais a todas as línguas, são hierarquizadas de forma particular pela gramática de cada uma destas (Archangeli, 1997:2, 11; Kager, 1999:xi, 3-4; J. Costa, 2001:14, 20-21, 30, 31).

características humanas universais são, necessária e obrigatoriamente, inatas, como é explícito e patente na seguinte citação de Crain e Fodor (1993:170):

> "Our particular emphasis has been constructions which linguistic theory predicts should require little or no learning because they involve principles which are universal and *hence* innate."
>
> (Crain e Fodor, 1993:170; itálico nosso)[16]

Esta associação do carácter universal ao carácter inato do conhecimento da língua, nos termos da linguística generativa atrás expostos, faz-nos recuperar, neste ponto, um tópico central desta teoria, ao qual foram anteriormente feitas algumas referências: o carácter natural, biologicamente determinado, desse conhecimento da língua, cuja aceitação é patente, p. ex., nas passagens em que a linguagem e a sua aquisição e desenvolvimento são comparadas a outras aquisições como as da locomoção, da visão, etc. (cf. Chomsky, 1975:9; 1986:22; 1988:4; Halle, 1990:65; Fromkin e Rodman, 1993:12-13; Pinker, 1994:18-19)[17]. Na verdade, esta assunção da linguagem não como uma instituição cultural criada pelo homem[18] mas como uma das

---

[16] Esta associação liminar entre universalidade e inatismo é alvo de uma leitura muito crítica por autores provenientes de áreas como a biologia, por exemplo. Compare-se, a este propósito, a citação de Crain e Fodor (1993:170) reproduzida no corpo do texto com as seguintes palavras de Cellérier (1979): "Prendre l'universalité comme critère de l'innéité ne paraît pas suffisant selon les normes de la biologie contemporaine. Tous les organismes suivent les lois de la gravitation, néanmoins, nous n'en concluons pas que ces lois sont innées. L'anémie hémolytique congénitale n'est pas universelle, cependant nous la tenons pour innée." (Cellérier, 1979:137).

[17] Vd. nota 10.

[18] Certos autores inscritos em tradições teóricas diferentes do generativismo concluem, porém, que a linguagem é, acima de tudo, uma instituição cultural, em detrimento da visão "psicologista" ou "biologista" encontrada nos textos da linguística generativa que temos vindo a referir. Nesta visão, alternativa e contrária à perspectiva generativista, acentuam-se ainda os valores sociais, comunicacionais e "instrumentais" da linguagem. Confrontem-se, a propósito e por exemplo, as palavras de Chomsky (1978:199; 1984:16; 1986:46) e de Pinker (1994:18) referidas no texto com a seguinte citação, extraída de Martinet (1960): "Ouve-se por vezes falar da linguagem como de uma faculdade humana (...). O que não pode dizer-se é que ela resulte do exercício natural de algum órgão, como por exemplo a respiração ou a marcha, que constituem, por assim dizer, a razão de ser dos pulmões e das pernas. (...) Somos assim levados a situar a linguagem entre as instituições humanas, maneira de ver que apresenta inegáveis vantagens: as instituições humanas resultam da vida em sociedade, e o mesmo sucede com a linguagem, que é essencialmente um instrumento de comunicação. (...)" (Martinet, 1960:13).

Refira-se ainda, a propósito deste tópico, a perspectiva da denominada *psicologia soviética*, que enfatiza a natureza eminentemente *social* da linguagem em todos os seus aspectos, como é deixado

suas propriedades biológicas inatas – o que, neste quadro de pensamento, se liga intimamente, como vimos, à sua universalidade –, conjugada com a importância, também referida anteriormente, concedida à implantação neurológica da linguagem, permite-nos compreender melhor, por exemplo, certas afirmações em que Chomsky (1978:199; 1984:16; 1986:46) considera o estudo da linguagem como uma componente da biologia[19], assim como pontos de vista como o vertido nas palavras de Pinker (1994) que passamos a transcrever, onde se compara a linguagem a um *instinto* natural humano:

> "Language is not a cultural artifact that we can learn the way we learn to tell time or how the federal government works. Instead, it is a distinct piece of the biological makeup of our brains. Language is a complex, specialized skill, which develops in the child spontaneously, without conscious effort or formal instruction, is deployed without awareness of its underlying logic, is qualitatively the same in every individual, and is distinct from more general abilities to process information or behave intelligently. For these reasons some cognitive scientists have described language as a psychological faculty, a mental organ, a neural system, and a computational module. But I prefer the admittedly quaint term "instinct." It conveys the idea that people know how to talk in more or less the sense that spiders know how to spin webs."
>
> (Pinker, 1994:18)

---

patente, p. ex., pelas seguintes palavras de Vygotsky (1934:5): "A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social." (Vygotsky, 1934:5).

Demonstrando, contudo, que a aceitação do carácter eminentemente "natural" (em detrimento do "cultural") da linguagem não constitui necessariamente um argumento privativo dos autores generativistas, Benveniste (1966:259) afirma: "(...) la comparaison du langage avec un instrument (...) doit nous remplir de méfiance, comme toute notion simpliste au sujet du langage. Parler d'instrument, c'est mettre en opposition l'homme et la nature. La pioche, la flèche, la roue ne sont pas dans la nature. Ce sont des fabrications. Le langage est dans la nature de l'homme, qui ne l'a pas fabriqué. Nous sommes toujours enclins à cette immagination naïve d'une période originelle où un homme complet se découvrirait un semblable, également complet, et entre eux, peu à peu, la langage s'élaborerait. C'est là la pure fiction. Nous n'atteignons jamais l'homme séparé du langage et nous ne le voyons jamais l'inventant. (...) C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde (...) et le langage enseigne la définition même de l'homme." (Benveniste, 1966:259).

[19] Vd. nota 7.

Esta forma de se conceber a linguagem como um elemento fortemente determinado pelos factores biológicos inatos – recusando, consequentemente, qualquer importância aos factores de natureza social e cultural – dará corpo a um conjunto de pressupostos subscritos pela linguística generativa, ao qual passaremos a referir-nos como *"visão homogeneizadora do conhecimento da língua"*[20] e cuja apresentação mais detalhada remetemos para o ponto 1.3 deste trabalho.

Tal visão homogeneizadora encontra fundamento e representatividade nas seguintes palavras de Chomsky (1965a:3), nas quais, através da teorização de comunidades linguísticas perfeitamente homogéneas, se postula a existência de sujeitos *ideais* entre os quais se verifica uma absoluta e invariável coincidência de "estados da mente" relativamente à língua falada na comunidade linguística em que cada qual teoricamente se insere:

> "Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogenous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance."
>
> (Chomsky, 1965a:3)

[20] Referindo-se a esta mesma perspectiva conceptual, Hinskens, Van Hout e Wetzels (1997:2) recorrem à expressão "assunção da invariância" *("invariance assumption")* (vd. citação na nota 56).

1.1.2 – O conceito de conhecimento da língua e os conceitos de gramática, competência e língua-I

Finalizaremos o exame crítico do conceito de conhecimento da língua e da sua caracterização intrínseca com a identificação ou aproximação de tal conceito a outras noções igualmente importantes na teoria linguística contemporânea, como sejam as de *gramática, competência* e *língua-I,* tratando de cada uma delas em separado.

1.1.2.1 – Conhecimento da língua e ***gramática***

Em linguística generativa, o termo *gramática* apresenta-se-nos como um termo consideravelmente ambíguo[21], pois por seu intermédio podemos referir-nos, simultânea ou indistintamente[22]:

1) Ao **conjunto de mecanismos finitos que asseguram a geração do conjunto infinito de todas as frases estruturalmente bem-formadas (e só destas) de uma língua** (cf., p. ex.: Chomsky, 1957:15, 16, 64; 1965a:15-16; 1984:12; Chomsky e Halle, 1968:3-4; Steinberg, 1982:71; Raposo, 1992:15; D. W. Carroll, 1999:34-35; Crain e Lillo-Martin, 1999:5 e ss.). Tais mecanismos, consoante cada desenvolvimento teórico específico do programa generativo, podem corresponder às *regras* (na denominada "teoria standard" – cf. Chomsky, 1965a:15-16 e ss.; Ruwet, 1967:45 e ss.; Chomsky

[21] O mesmo lexema, naturalmente, pode assumir significações diferentes no âmbito de outros contextos terminológicos e de outros enquadramentos teóricos.

[22] Esta ambiguidade inerente ao termo "gramática" no contexto desta corrente é reconhecida e destacada em passagens como, a título de exemplo, as seguintes:

"We use the term "grammar" with a systematic ambiguity. On the one hand, the term refers to the explicit theory constructed by the linguist and proposed as a description of the speaker's competence. On the other hand, we use the term to refer to this competence itself. (...)" (Chomsky e Halle, 1968:3);

"Em primeiro lugar, [a gramática generativa] reivindica o estatuto sistematicamente *ambíguo* das suas modelizações gramaticais. O termo *gramática* refere-se, ao mesmo tempo, ao objecto construído pela criança que aprende a sua língua materna e ao objecto construído pelo linguista para dar conta dessa aprendizagem." (Andrade e Laks, 2001:427).

e Halle, 1968:3, 4, 60 e ss.; Sommerstein, 1977:187-201 e ss.; Dell, 1985:15, 19-20; Horrocks, 1987:42-44; Katamba, 1989:117 e ss.; Durand, 1990:5-6; Goldsmith, 1995:1-3; Mohanan, 1995:58 e ss.; Brito, 1999:20; D. W. Carroll, 1999:36 e ss.; Crain e Lillo-Martin, 1999:5; Roca e Johnson, 1999:48-49 e ss.), aos *princípios e parâmetros* (na teoria dos princípios e parâmetros – cf. Chomsky, 1981a; Horrocks, 1987:94-162; Raposo, 1992:54-63; Fikkert, 1994:4 e ss.; Meisel, 1995:11 e ss.; Brito, 1998:440; 1999:26-34) ou às *restrições universais hierarquizadas* (na teoria da optimidade – cf. Archangeli, 1997:13 e ss.; Stemberger e Bernhardt, 1997:211-212, 216 e ss.; Kager, 1999:3 e ss.; Boersma, Dekkers e Van de Weijer, 2000:2 e ss.; J. Costa, 2001:17 e ss., 41-42) e vêem a sua configuração final estritamente restringida pelos limites da gramática universal (cf., p. ex. e entre outros: Chomsky, 1965a:6-7; Chomsky e Halle, 1968:4-5);

2) Ao **conhecimento dos mecanismos mencionados em 1)** (cf., p. ex.: Chomsky, 1965a:3 e ss., 4, 9, 10 e ss., 15 e ss.; 1972:4, 17, 18 e ss., 26, 26-27; 1975:36 e ss.; 1984:12; 1986:67 e ss., 153 e ss., 217; Ruwet, 1967:17 e ss.; Chomsky e Halle, 1968:3, 4; Foss e Hakes, 1978:17; Steinberg, 1982:13, 71; Dell, 1985:19-20; Halle, 1990:57 e ss., 64; Raposo, 1992:15, 55 e ss.; Fikkert, 1994:3 e ss.; Meisel, 1995:10 e ss.; Archangeli, 1997:15; Hammond, 1997:33-35; Crain e Lillo-Martin, 1999:5; J. Costa, 2001:119). Este conhecimento, como vimos em 1.1.1.1 e 1.1.1.2, é entendido pela teoria generativa como tendo uma natureza predominantemente mental, interiorizada e implícita (Chomsky, 1965a:6 e ss., 8, 15; 1995:15 e ss., 20; Fromkin, 1976:4; Foss e Hakes, 1978:14, 15, 17, 18; Goodluck, 1986:55; Johnson-Laird, 1987:149, 150 e ss.; Kaye, 1989:3; Halle, 1990:58;

Higginbotham, 1990:245-247; Fromkin e Rodman, 1993:4; Pinto, 1994:23 e ss.). Assim, certos autores, entre os quais alguns não inscritos na corrente generativa, usam mesmo expressões como "gramática implícita" ou "gramática interiorizada" (Sinclair-de Zwart, 1973:9; Raposo, 1992:28-29), admitindo-se, com Chomsky (1978:199, 200, 219; 1984:16, 40; 1986:57; 1988:133, 136; 1995:1-2) ou Raposo (1992:25, 26, 27, 33-34), que esta gramática interiorizada seja dotada de implantação neurológica;

3) À **descrição/explicitação** – que à linguística cabe empreender – **quer dos mecanismos previstos em 1), quer do seu conhecimento previsto em 2)** (Chomsky e Halle, 1968:3; Andrade e Laks, 2001:427).

É precisamente graças a esta ambiguidade que podemos, neste momento, recuperar as afirmações de Burton-Roberts, Carr e Docherty (2000:2-4) referidas em 1.1 segundo as quais, na linguística contemporânea de cariz generativista, o conhecimento da língua não é um conhecimento funcional – pois não se limita a "ensinar" aos falantes como se constróem os enunciados linguísticos – nem um conhecimento relacional – isto é, uma forma de estabelecer uma relação entre um sujeito (que, em virtude de um determinado processo, se apropria cognitivamente de um objecto que lhe é externo) e esse mesmo objecto. Neste quadro teórico, segundo os autores citados, o conhecimento da língua é, acima de tudo, um conhecimento *constitutivo* em que o objecto (o conjunto finito de mecanismos que permite gerar um número infinito de frases) se funde completamente com o próprio sujeito (Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:2-3).

Perante esta forma de sobreposição entre os conceitos de *gramática* e *conhecimento da língua,* entendemos melhor, também, que a assunção deste conhecimento como o verdadeiro objecto central de estudo da linguística – claramente

explicitada, como veremos em 1.2, em meados da década de 1980 através de textos essenciais a este respeito como o de Chomsky (1986) – decorre já de um período anterior da história desta corrente teórica: recorrendo a uma terminologia ligeiramente diferente, textos menos recentes (como, p. ex., Chomsky (1959:548-549; 1965a:3 e ss.; 1979:63, 117; 1984:12) ou Chomsky e Halle, 1968:3) subscrevem essa mesma assunção, falando do papel da linguística como forma de caracterização e explicitação da *gramática (implícita)* dos falantes/ouvintes das línguas.

Com base na premissa teórica de que a gramática/conhecimento da língua enquanto componente da mente/cérebro dos falantes corresponde a um elemento homogéneo e invariável, dentro de uma mesma comunidade, de sujeito para sujeito – sendo, concomitantemente, teorizado como fortemente determinado pela hereditariedade e largamente independente de factores de ordem social e cultural[23] –, Chomsky (1981b:126-127) acabará por propor uma distinção entre uma gramática central *("core grammar"),* na qual podemos identificar tais características e que inclui os mecanismos básicos que asseguram a boa formação de todos os produtos linguísticos, e uma periferia dessa gramática, onde têm cabimento, ainda que de forma limitada, alguns "afastamentos" em relação à estrita programação biológica e universal da primeira e cujo interesse para a linguística é claramente desvalorizado pelo autor.

Esta conceptualização é replicada pela teoria generativa no âmbito da sua explicação do processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento da língua, encarado pela teoria como a transição de estados da mente que comportam o conhecimento unicamente dos mecanismos que asseguram a boa-formação gramatical dos produtos linguísticos, segundo um percurso geneticamente determinado e, como tal,

[23] Vd. 1.1.1.3 e 1.3.

invariável ao longo de toda a espécie (cf., p. ex.: Chomsky, 1986:44 e ss., 62-63, 67 e ss.; 1988:3-4 e ss., 15 e ss., 27, 34; 1999:43 e ss.; Raposo, 1992:35-36).

Em conclusão, reconhecemos nesta conceptualização da noção de *gramática* as mesmas características centrais postuladas pela corrente generativa para a caracterização intrínseca do conhecimento da língua largamente percorridas nas secções anteriores do presente texto. Veremos seguidamente de que forma a mesma teoria admite uma outra coincidência, terminológica e conceptual, entre estes dois conceitos e o de *competência linguística.*

1.1.2.2 – Conhecimento da língua e ***competência***

Um outro conceito central na linguística generativa que se confunde, em muitos aspectos essenciais, com o de conhecimento da língua é o de *competência,* que Chomsky (1965a:4) define, por oposição a *performance,* nos termos adiante citados, sublinhando de forma inequívoca a associação entre a competência e o conhecimento da língua (para outras passagens em que as noções de competência e performance são definidas e/ou postas em confronto, cf. também, p. ex.: Chomsky, 1967:125, 126; Ruwet, 1967:17; Chomsky e Halle, 1968:3 e ss.; Foss e Hakes, 1978:17 e ss.; Pinto, 1980; 1988a:7-8 e ss.; Horrocks, 1987:2-3 e ss.; Goodluck, 1991:1-5; Raposo, 1992:31-33; Crain e Fodor, 1993)[24]:

[24] Em autores como Fonseca (1994:51) e Guy (1997:125-126), entre outros, a dicotomia *competência/performance* é aproximada da dicotomia *langue/parole* encontrada em Saussure (1915:23 e ss.). Esta aproximação conceptual é ainda assumida pelo próprio autor da distinção *competência/performance* (cf. Chomsky, 1965a:4). Contudo, devemos notar que, apesar de alguns pontos de contacto entre os dois quadros de pensamento em que se desenvolvem tais dicotomias no tocante a este aspecto em particular, existem alguns afastamentos que nos parecem importantes: para Saussure (1915:25), a *langue* é fortemente dotada de uma dimensão social e cultural que não se encontra na teorização de Chomsky (1965a); por outro lado, certas ideias subjacentes à noção de *competência* tal qual a encontramos neste último, como o seu carácter mental, inato e biológico, estão ausentes ou secundarizados na definição saussureana de *langue.*

> "We thus make a fundamental distinction between *competence* **(the speaker-hearer's knowledge of his language)** and *performance* (the actual use of language in concrete situations)."
>
> (Chomsky, 1965a:4; itálicos do autor; negrito nosso)

Articulando esta assimilação entre os conceitos de competência e conhecimento da língua com a que encontráramos entre os de gramática e conhecimento da língua e, ainda, com passagens em que os conceitos de gramática e competência são também associados (Chomsky, 1965a:3 e ss.; Chomsky e Halle, 1968:3[25]; Moore, ed., 1973:1; Foss e Hakes, 1978:17 e ss.; Pinto, 1980:1), constatamos a equivalência destes três termos – *conhecimento da língua, gramática* e *competência linguística* – para se fazer menção, no quadro teórico referido, ao objecto central da linguística.

Encontramos assim uma dicotomia entre uma realidade de certa forma imaterial – o conhecimento da língua/gramática/competência –, que se caracteriza pelo seu carácter abstracto, mental e interiorizado, e os produtos linguísticos efectivos, reais e materiais postos em evidência pelo uso/performance, tidos pela teoria como hermeticamente separados da competência abstracta[26].

---

[25] Vd. citação em 1.1.1.2.

[26] Torna-se interessante, neste momento, referir o contributo da neurolinguística para algum esclarecimento das diferenças, permeabilidades e impermeabilidades entre a competência e a performance linguísticas, para o que nos serviremos do trabalho de Pinto (1980:4 e ss.). Citando diversas investigações conduzidas em pacientes afásicos e as respectivas conclusões, a autora relembra que as produções (isto é, a performance) destes pacientes apresentam notáveis irregularidades, na medida em que um mesmo elemento linguístico pode ocorrer afectado em determinado momento e, noutras ocasiões, não se apresentar perturbado (Pinto, 1980:4). Dados como este consolidaram, junto dos autores da época em que o artigo citado foi escrito, a hipótese de que, em tais pacientes, as alterações registadas afectam somente a performance, mantendo intacta a sua competência linguística (Pinto, 1980:4).

No final do seu estudo, a autora defende ainda que todos os aspectos linguísticos – inclusive a separação rígida entre a competência e a performance e a concepção demasiado homogénea da primeira – devem ser entendidos de forma plástica e integradora e em inter-relação com actividades de outra ordem, como as capacidades lógicas, propondo a existência de uma "(...) competência semiótica de que faria parte entre outros sistemas, o sistema linguístico, o mais importante para o "homo loquens" e porventura o grande responsável pelo bom funcionamento dos outros sistemas" (Pinto, 1980:6).

Igualmente a propósito da separação rígida entre o conhecimento da língua e o uso linguístico, referiremos que a própria teoria generativa admite, em formulações mais recentes das suas propostas, a existência de uma "competência pragmática" – ainda que continuando a postular a sua nítida separação em relação à competência linguística propriamente dita – e, mesmo, a possibilidade de se achar alguma forma de integração entre uma teoria da competência e uma teoria da performance (sempre pertencentes, porém, a domínios de estudo distintos) (cf. Chomsky, 1984:14-16).

Dentro da perspectiva racionalista e anti-empirista em que o generativismo explicitamente se posiciona[27], a preferência desta escola de pensamento dirige-se compreensivelmente para o estudo da competência, dando-se, concomitantemente, uma nítida desvalorização da performance. A relação entre ambas não é inteiramente linear: em diversos textos emanados desta corrente, bem como de quadros teóricos alternativos, afirma-se que a performance é o único domínio em que se verifica a interferência de factores extralinguísticos heterogéneos, pelo que não deve ser interpretada como um reflexo representativo da competência, havendo, como salientam Pinto (1988a:9) e Scliar-Cabral (1991:22-23), importantes diferenças, que não podem ser ignoradas, entre as duas entidades. Este ponto de vista encontra-se expresso, p. ex., nas seguintes palavras de Chomsky (1965a), que justifica a teorização de uma separação bem delimitada entre a competência e a performance com base numa idealização muito acentuada do objecto de estudo (argumentações semelhantes são encontradas, p. ex., em Chomsky (1981b:126; 1984:15-16 e ss.[28]) e Raposo, 1992:31):

Finalmente, refira-se que no próprio interior da teoria generativa se fazem ouvir autores – como Hinskens, Van Hout e Wetzels (1997), Lloret (1997) e, de forma muito particular, Guy (1997) – que põem em causa uma separação absolutamente estanque entre a competência e a performance e, consequentemente, o postulado de que a primeira é completamente impermeável a aspectos como a variação e a heterogeneidade. Voltaremos novamente e em maior detalhe aos argumentos destes autores, muito críticos em relação à "visão homogeneizadora do conhecimento da língua" encontrada na teorização generativista, em 1.5.

[27] Vd. novamente a nota 2.

[28] Chomsky (1984) defende esta separação hermética entre a competência e a performance com base numa visão deliberadamente abstractizada da linguagem, em que esta é teorizada como intrinsecamente independente de todas as realidades envolventes. Este esforço de abstracção e idealização extremas dos objectos de estudo deverá corresponder basicamente, segundo Geschwind (1984:34), a uma "estratégia de investigação" (cf. a citação deste autor transcrita na nota 59).

> "To study actual linguistic performance, we must consider the interaction of a variety of factors, of which the underlying competence of the speaker-hearer is only one. In this respect, study of language is no different from empirical investigation of other complex phenomena.
>
> (...) Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence. A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on. The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance. Hence, in the technical sense, linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior."
>
> (Chomsky, 1965a:4)

Assim sendo, de acordo com este quadro teórico não só a competência não se destina fundamentalmente a presidir à performance (cf. Chomsky, 1988:10; Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:2-3), como esta última, sendo "contaminada" por factores considerados extralinguísticos e de menor interesse para o estudo científico da linguagem, nos pode confrontar com uma caracterização da competência distanciada da sua verdadeira constituição intrínseca. Ou seja: na óptica da linguística generativa, a observação da performance conduziria sempre a uma caracterização empobrecida da competência (Chomsky, 1957:129, 130, 131; 1966a:4; Villiers e Villiers, 1978:5; Pinto, 1988a:8-9; M. Harris, 1992:2; Raposo, 1992:31-33; Foster-Cohen, 1999:9, 10), o que traduz, em nosso entender, uma posição coerente com a desvalorização reservada pelo generativismo aos dados concretos (isto é, à performance) e ao seu estudo exaustivo. Esta forma de pensar contrasta nitidamente, segundo Pinto (1988a:8-9), com a da psicolinguística construtivista, a qual considera que uma sobrevalorização excessiva da noção de competência (como pretende a linguística generativa) pode, por sua vez, fazer-nos incorrer num estudo dos fenómenos linguísticos divorciado da realidade intrínseca destes:

> "Por outro lado, em ambos os autores [Jean Piaget e Noam Chomsky] se notará a distinção entre competência e execução [=performance]. Acontece contudo que o modo como Chomsky encara a execução é um pouco diferente do modo como a considera a Escola de Piaget. Enquanto que para Chomsky (...) os dados experimentais, partindo da execução, poderão levar a inferir uma competência linguística mais pobre do que a que adviria de uma sua análise directa, no caso de isso ser possível, o psicolinguista da Escola de Genebra, por seu turno, acrescentará que também pode surgir o perigo oposto. Com efeito, os resultados obtidos através da execução podem levar facilmente a uma sobrevalorização da *competência* (...)."
>
> (Pinto, 1988a:8-9)

1.1.2.3 – Conhecimento da língua e ***língua-I***

O último conceito emanado da produção teórica generativista que, nesta parte do nosso trabalho, aproximaremos do de conhecimento da língua é a *"língua-I"*, partindo da definição que dele nos é dada, de forma desenvolvida, em Chomsky (1986; 1995).

Nessas duas obras, o autor discute e contrapõe dois conceitos de *"língua"*: a "língua-E" ("língua externa") e a "língua-I" ("língua interna") (Chomsky, 1986:35 e ss., 38-39 e ss., 41 e ss.; 1995:15, 16).

A língua-E – em que "E" se constitui não só como abreviatura de "externo", mas também de "extensão", segundo Chomsky (1995:15), fazendo-nos lembrar que este objecto é fundamentalmente definível *por extensão,* isto é, com recurso à enumeração exaustiva e recursiva, mas teoricamente possível, de todos os itens que formam o conjunto aberto que lhe corresponde – consubstancia-se, de acordo com o autor, na soma de todas as frases atestadas e possíveis de uma dada língua (Chomsky, 1986:38-41; 1995:16). Contrariamente, a língua-I corresponde ao *conhecimento* mental, implícito e interiorizado dos mecanismos gramaticais que presidem à formação dos objectos da língua-E (Chomsky, 1986:41-43). Trata-se, pois, de uma realidade mental, aceite como neurologicamente implantada (Chomsky, 1986:41-42; 1995:15), o que nos

possibilita reconhecer neste conceito a gramática mental e finita que já anteriormente vimos que se assimila também à noção fulcral de conhecimento da língua (Chomsky, 1986:57). Ao contrário da língua-E ("externa" e "definível por extensão"), a língua-I é *interna, individual*[29] e *definível por intensão* (sendo estas as características a que se refere "I" – cf. Chomsky (1995:6, 15) e vd. citação no final da presente secção), na medida em que, respectivamente: corresponde a uma entidade interiorizada na mente/cérebro do falante/ouvinte; faz parte do património biológico próprio de cada sujeito; e, ainda que composta por um número finito de mecanismos (como, em versões mais simplificadas do modelo, as regras gramaticais), origina um número infinito de formas concretas que os desdobram e actualizam.

Um outro aspecto fundamental relacionado com a definição deste conceito – que, juntamente com os anteriores, concorre para a sua identificação com o conhecimento da língua preconizado pelo generativismo como o verdadeiro objecto central de estudo da linguística contemporânea – é a sua invariabilidade absoluta entre todos os membros de uma mesma comunidade linguística (ou seja, tornando a características anteriormente exploradas, a sua homogeneidade), argumento em que se insiste, p. ex., em Chomsky (1995:15) (vd. citação adiante).

Encerramos, portanto, estas considerações com as seguintes palavras extraídas de Chomsky (1995), que ilustram os pontos fundamentais da teorização inerente à distinção "língua-E/língua-I" e, em especial, à definição desta última, assumindo-se que o conhecimento de uma língua determinada por parte de um falante (representado, neste

[29] Com o epíteto "individual", Chomsky (1995:6, 15) pretende certamente afirmar que a língua-I corresponde a uma componente do património próprio de conhecimento de cada falante. Contudo, este termo parece-nos de alguma forma contraditório com a visão homogeneizadora do conhecimento da língua subscrita pelo autor. Nessa perspectiva, como será referido, tal conhecimento é concebido como largamente invariável de sujeito para sujeito, isto é, são enfatizadas as características comuns e universais do conhecimento da língua e, consequentemente, desvalorizados todos os desvios *individuais* em relação a esse conjunto de propriedades comuns e partilhadas pelos sujeitos. Como veremos em 1.4, o estudo das diferenças *individuais* em aquisição e desenvolvimento da linguagem constitui mesmo um dos domínios

extracto, por um sujeito ideal, imaginário e hipotético designado como "Jones") se traduz na interiorização de um estado da mente correspondente à gramática dessa língua na língua-I desse mesmo falante, coincidente com a língua-I de todos os restantes membros da sua comunidade linguística:

> "When we say that Jones has the language L, we now mean that Jones's language faculty is in the state L, which we identify with a generative procedure embedded in performance systems. To distinguish this concept of language from others, let us refer to it as *I-language*, where I is to suggest "internal", "individual," and "intensional." The concept of language is internal, in that it deals with an inner state of Jones's mind/brain, independent of other elements in the world. It is individual in that it deals with Jones, and with language communities only derivatively, as groups of people with similar I-languages. It is intensional in the technical sense that the I-language is a function specified in intension, not extension: its extension is the set of SDs ["structural descriptions"]. (...)"
>
> (Chomsky, 1995:15)

em que se manifestou um número significativo de críticas à visão homogeneizadora do generativismo a propósito destas questões.

1.2 – O conhecimento da língua como **o** *objecto central de estudo da linguística generativa*

A assunção explícita do conhecimento da língua como **o** verdadeiro objecto central de investigação da linguística, dentro da corrente generativista, é encontrada numa obra de Noam Chomsky que, publicada cerca de três décadas passadas sobre os seus primeiros textos programáticos[30], se intitula justamente *Knowledge of Language* (Chomsky, 1986)[31]. A seguinte passagem, retirada da obra citada e que encerra um ponto de vista retomado ao longo de todo o livro (cf., p. ex., Chomsky, 1986:41, 43, 45, 47), bem como por outros autores (cf., p. ex.: Steinberg, 1982:64-65, 71 e ss.; Pinto, 1988a:7; Kaye, 1989:2-3 e ss.; M. Harris, 1992:2; Raposo, 1992:27-28; Brito, 1998:439-440; Crain e Lillo-Martin, 1999:5), pretende exemplificar o que afirmámos a respeito da importância verdadeiramente central e fulcral do conhecimento da língua para a elaboração de uma teoria da linguagem à luz dos princípios generativistas:

---

[30] Como refere Duarte (1994:ix) no prefácio à tradução portuguesa de Chomsky (1986), este livro representa um "balanço de trinta anos de investigação" conduzido pelo próprio pioneiro da teoria.

[31] A importância do conhecimento da língua é reconhecida noutros textos teóricos do generativismo anteriores a este (cf., p. ex.: Chomsky, 1959:548-549; 1965a:4, 15; 1979:63, 117; 1984:12), como foi referido na secção 1.1.2.1 do presente trabalho, embora sem o desenvolvimento e a ênfase de que o tema é objecto em Chomsky (1986).

O relevo da elevação do conhecimento da língua à condição de objecto central da linguística para a aceitação do carácter radicalmente inovador da teoria generativa é ainda reconhecido por autores como Matthews (1979) em passagens como a seguinte (onde o conhecimento da língua é referido em termos de "competência linguística do falante" – vd., para a equivalência conceptual destes dois termos, o ponto 1.1.2.2 deste trabalho):

"Como teórico, Chomsky ha realizado aportaciones importantes en dos niveles.

En primer lugar, ha intentado clarificar el objeto de la lingüística. En este nivel, las nociones fundamentales son la de una gramática generativa y la de la competencia lingüística del hablante. Una gramática determinada se considera como una descripción de la competencia del hablante de una

"(...) o objecto de investigação deixou de ser o comportamento linguístico ou os produtos deste comportamento para passar a ser os estados da mente/cérebro que fazem parte de tal comportamento. Se quisermos ter em atenção este último tópico, *o ponto fulcral passa a ser o conhecimento da língua:* a sua natureza, origem e uso.

As três questões básicas que se colocam são, pois, as seguintes:

(1) (i) O que constitui o conhecimento da língua?
(ii) Como é adquirido o conhecimento da língua?
(iii) Como é usado o conhecimento da língua?"
(Chomsky, 1986:23; itálico nosso)[32]

Como é referido pelo próprio autor na passagem que acabamos de citar, bem como noutras (cf., p. ex., Chomsky, 1986:27, 43 e ss., 57 e ss.), a opção da linguística generativa quanto a eleger o conhecimento da língua como seu objecto de estudo, abandonando a ideia de que a linguística se ocupa dos produtos externos de tal conhecimento (como os produtos verbais concretos, cuja inventariação/descrição constitui um objectivo importante das correntes estruturalistas – cf. Chomsky, 1964:61; 1965a:52; 1979:116; 1986:23, 43, 47; Ruwet, 1967:11 e ss.), dá origem a uma *mudança de foco* operada pela corrente generativa[33]:

---

determinada lengua, o como una teoría sobre esa competencia. Una teoría de la gramática se considera como una teoría sobre la forma de la competencia lingüística en general." (Matthews, 1979:13)

[32] Este elenco das questões fundamentais em investigação linguística de acordo com o programa generativo – que se encontra já em obras anteriores a Chomsky (1986), como, p. ex., Chomsky e Walker (1978:15 e ss.) – sofre algumas reformulações em textos posteriores ao de Chomsky (1986). Chomsky (1988:3) acrescenta-lhe o problema das bases neurológicas do conhecimento da língua (esta formulação é retomada por Raposo, 1992:27); Chomsky (1995:17), além das três questões citadas no texto e da da base neurológica do conhecimento da língua contemplada por Chomsky (1988:3), inclui no inventário dos temas fulcrais a explorar pela linguística o da evolução da linguagem na espécie humana.

[33] Noutras passagens, o autor usa expressões como *"mudança de perspectiva"* (Chomsky, 1986:46) ou *"mudança conceptual"* (Chomsky, 1986:47).

As consequências profundas trazidas à linguística pela mudança de foco em apreço – implicando, inclusivamente, uma mudança do próprio objecto de indagação científica – correspondem, na opinião de determinados autores, a uma verdadeira revolução epistemológica: empregando termos que, na epistemologia contemporânea, remetem para alterações radicais de determinados quadros de pensamento científico, French (1976:445) fala expressamente em "mudança de paradigma", ao passo que Fromkin (1976:3) usa a expressão "revolução científica". Johnson-Laird (1983:267), por sua vez, alude a uma "reformulação radical dos objectivos" da linguística moderna, que atribui precisamente às propostas teóricas que encontramos em Chomsky (1957; 1965a). Por seu turno, na introdução à sua obra de apresentação da teoria generativa, Ruwet (1967:9) afirma: "La théorie de la grammaire générative (...) a introduit une *véritable révolution* dans la linguistique moderne." (Ruwet, 1967:9; itálico nosso). Finalmente, Andrade e Laks (2001:427) defendem que, nos finais da década de 1960, a gramática

> "Esta mudança de foco foi do estudo da língua-E ["língua externa"] para o estudo da língua-I ["língua interna"], do estudo da língua encarada como um objecto exteriorizado para o estudo do conhecimento da língua atingido e internamente representado na mente/cérebro. Uma gramática generativa não é um conjunto de asserções acerca de objectos exteriorizados constituídos de uma determinada maneira. Pelo contrário, *pretende representar exactamente aquilo que uma pessoa sabe quando sabe uma língua* (...)."
>
> (Chomsky, 1986:43; itálico nosso)

Torna-se-nos, pois, lícito afirmar que esta mudança de foco se consubstancia, acima de tudo, através de uma "interiorização" do objecto de estudo da linguística, visto que, como ressalta do que acima se expôs, dos objectos externos, dotados de alguma materialidade e identificáveis com o resultado observável de uma prática (ou "comportamento", de acordo com Chomsky, 1986:23, 43, 47) dos falantes/ouvintes, se passa para a consideração de um sistema de conhecimentos. Este sistema, estando na base dessa "prática externa", distingue-se dela, quer na substância – visto corresponder a uma entidade abstracta, mental e interiorizada (Chomsky, 1986:22, 23 e ss., 28, 31, 57) –, quer na importância epistemológica de que é dotado, dado que ele se torna o foco da investigação no domínio da linguagem (Chomsky, 1986:23, 43).

---

generativa "(...) constitui-se como paradigma realmente alternativo" aos paradigmas estruturalistas anteriores.

Entre as consequências da mudança de foco/perspectiva/paradigma a que aqui se alude, conta-se, segundo Fromkin (1976:3) e French (1976:445-446), a passagem de um raciocínio indutivo para um raciocínio mais dedutivo, a qual representa, segundo a primeira autora – baseada numa passagem de Einstein (1934:69) onde se afirma que "The predominantly inductive methods appropriate to the youth of science are giving place to tentative deduction" –, um crescimento e um amadurecimento da linguística comparáveis aos verificados na evolução recente de outras ciências.

Para uma revisão mais completa do carácter "revolucionário" da ruptura epistemológica operada pelo programa generativo no domínio da linguística do século XX – que, inclusivamente, contempla uma análise crítica dos argumentos de determinados autores que não reconhecem à linguística generativista esse carácter de revolução científica –, cf. Newmeyer (1996:23-38).

1.3 – Fundamentos da "visão homogeneizadora do conhecimento da língua"

Como dissemos anteriormente, o conhecimento da língua, enquanto objecto central de estudo por parte da linguística generativa definido nos termos percorridos em 1.1.1 e 1.1.2, é alvo, nos autores desta escola teórica, de uma concepção *homogeneizadora* cujos pressupostos essenciais foram apresentados de forma esparsa na secção 1.1.1.3 e que voltaremos a referir, de forma mais sistematizada, nas páginas seguintes.

Como foi afirmado, a passagem de Chomsky (1965a:3) em que o autor se refere a um falante-ouvinte ideal inserido numa comunidade linguística perfeitamente homogénea, citada no final do ponto 1.1.1.3, constitui uma condensação bastante exemplificativa dessa visão homogeneizadora, já que explicitamente postula a existência de uma gramática interiorizada perfeitamente partilhada por todos os membros de uma mesma comunidade. Outras passagens em que encontramos outras formulações do mesmo ponto de vista são as de Pinker (1994:18)[34] – que defende que o conhecimento da língua é *qualitativamente o mesmo* em todos os membros de uma mesma comunidade linguística – ou de Crain e Lillo-Martin (1999:33-34) – onde se põem em paralelo a homogeneidade do percurso aquisitivo e a do resultado final desse percurso[35].

A tais afirmações, e também em inteira consonância com os aspectos referidos acerca da homogeneidade do conhecimento da língua, poderíamos adicionar ainda a seguinte passagem de Chomsky (1988:9-10) em que o autor se refere a dois hipotéticos sujeitos que, por falarem a mesma língua, são apresentados como partilhando

[34] Vd. citação em 1.1.1.3.

[35] " [In language acquisition,] [e]veryone achieves a similar standard of skill, and they proceed through similar stages in attaining it, regardless of the latitude in environmental input. These observations suggest that language is not learned – rather, it is acquired through the interaction of innately specified linguistic principles and exposure to language in the child's environment. Thus, this view requires hypothesizing a special-purpose language acquisition mechanism." (Crain e Lillo-Martin, 1999:33-34).

exactamente o mesmo conhecimento da língua, a despeito de diferenças importantes da formação pessoal e das produções verbais de cada qual:

> "Nevertheless, these two people may – and characteristically do – differ greatly in their ability to use the language. One may be a great poet, the second an utterly pedestrian language user who speaks in clichés. Characteristically, two people who share the same knowledge will be inclined to say quite different things on given occasions. Hence it is hard to see how knowledge can be identified with ability, still less with disposition to behavior."
>
> (Chomsky, 1988:9-10)

Nas explicações da aquisição e desenvolvimento da linguagem surgidas no âmbito da teoria generativista[36], encontramos, em nosso entender, uma formulação elucidativa e muito particular da visão homogeneizadora do conhecimento da língua que temos vindo a referir, como passamos a expor.

De forma resumida, os principais postulados da linguística generativa no que diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem consistem nos pontos que passamos a sintetizar, com base em estudos como, p. ex. e entre outros, os de Chomsky (1965a:27 e ss.; 1975:4, 12 e ss., 30-34 e ss., 119; 1978:200; 1984:41-42 e ss.; 1986:68 e ss; 1988:4; 1995:14, 169), McNeill (1970), Goodluck (1986; 1991), Stevenson (1988), Crain e Fodor (1993:141, 170), Raposo (1992:15, 16, 45 e ss.), Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996), Brito (1998:440) e Crain e Lillo-Martin (1999).

[36] Como vimos em 1.2, Chomsky (1986:23; 1988:3; 1995:17) inclui o estudo do desenvolvimento do conhecimento da língua entre os objectivos da linguística. Raposo (1992:28, 34-35, 37) sublinha, a propósito, a importância do estudo deste assunto para a fundamentação de alguns dos principais argumentos teóricos da linguística generativa, declarando mesmo que esta é *a* interrogração central a explorar pelo programa generativo: "(...) a questão central do programa de investigação da gramática generativa é sem dúvida (...) o problema de saber como é que a gramática se desenvolve na mente do sujeito falante, e em que base. Por outras palavras, é a questão da aquisição da linguagem, que foi, e continua a ser, uma das questões mais debatidas na história do pensamento filosófico e linguístico ocidental (...)." (Raposo, 1992:34-35).

Respeitando o enquadramento racionalista e anti-empirista da teoria generativa nos moldes referidos em 1.1[37], os autores desta escola defendem que, à nascença, todos os indivíduos são dotados de um estado da mente inicial ou *zero* ($E_{\varnothing}$) que corresponde precisamente à *gramática universal*, isto é, a um estado da mente não conforme à gramática específica de qualquer língua particular mas, em seu lugar, ao elenco de propriedades e restrições comuns a todas as línguas[38] (cf., p. ex.: Chomsky, 1986:44 e ss., 62-63, 67 e ss.; 1988:3-4 e ss., 15 e ss., 27, 34; 1999:43 e ss.; Raposo, 1992:35-36). Consequentemente, e sempre de acordo com estes mesmos autores, o desenvolvimento do conhecimento da língua em cada sujeito é explicado como uma sucessão de "estados da mente", desde o estado *zero* ($E_{\varnothing}$) – equivalente à gramática universal – até ao denominado *estado estável* (E_E), segundo um percurso pré-determinado, largamente independente de factores de natureza ambiental e, em consequência, altamente invariável de sujeito para sujeito (Chomsky, 1986:44 e ss., 62-63, 67 e ss.; 1988:3-4 e ss., 15 e ss., 27, 34; 1999:43 e ss.; Raposo, 1992:35-36), como se torna patente, a título de exemplo, nas seguintes palavras de Chomsky (1986:67-68)[39]:

---

[37] Vd. novamente a nota 2.

[38] Em formulações cronologicamente mais próximas da época de afirmação da linguística generativa, esta predisposição genética para a aquisição da linguagem era corporizada num mecanismo inato cuja função consistia precisamente em predispor todos os indivíduos para a aquisição da gramática de uma língua de acordo com padrões de maturação invariáveis e geneticamente determinados. Tal mecanismo recebe, nessas formulações, o nome de *"language acquisition device"* ("LAD") (cf., p. ex., McNeill, 1970:71), sendo claramente identificado com o conceito de *gramática universal* em, p. ex., Raposo (1992:36) ou Chomsky (1999:43).

[39] De entre as diversas formulações que a linguística generativa tem conhecido, a teoria dos princípios e parâmetros (vd. 1.1.2.1) é aquela que mais insistentemente desenvolve uma explicação específica para esta transição de estados da mente, identificada em tal quadro teórico com a fixação progressiva dos parâmetros característica da língua adquirida e tida como representada na mente/cérebro dos falantes/ouvintes adultos de cada língua no final do processo aquisitivo (Chomsky, 1986:67 e ss., 153 e ss., 217; 1988:63; Stevenson, 1988:29-44; Raposo, 1992:46-47 e ss., 55 e ss.; Fikkert, 1994:3 e ss.; Meisel, 1995:10 e ss., 27 e ss.).

> "Em primeiro lugar, tem de se demonstrar que os mecanismos fornecidos pela teoria da GU [="Gramática Universal"] são adequados à tarefa descritiva – *i. e.*, são suficientemente ricos para dar conta da variedade atestada de línguas e, é claro, da possível variação das mesmas. Uma segunda tarefa consiste em mostrar que esses mecanismos são bastante escassos e, por isso, muito poucas línguas se tornam acessíveis para o aprendiz das mesmas, considerados os dados que, de facto, são suficientes para a aquisição de uma língua. (...) *A transição do estado inicial para o estado estável tem lugar de uma forma estabelecida, sem atenção ou escolha conscientes. Essa transição é basicamente uniforme em indivíduos pertencentes a uma dada comunidade linguística, independentemente das diferenças de experiência.* (...)
> (.....)
> O estado inicial da faculdade da linguagem, E_0, incorpora as operações primitivas, o formato para possíveis sistemas de regras e a avaliação métrica. Dada a experiência, a faculdade da linguagem no estado E_0 analisa a classe de línguas possíveis (...) entrando, então, no estado E_1, que incorpora as regras dessa língua. Através dos novos dados, o sistema entra em E_2, e aí por adiante, até que entra num E_E, no qual termina o processo (...)."
>
> (Chomsky, 1986:67-68; itálico nosso)

Nesta forma de perspectivar esta questão, assistimos consequentemente a uma clara desvalorização da influência do meio envolvente sobre o processo aquisitivo. Com efeito, é concedida aos factores inatos uma importância fulcral – e quase exclusiva – na determinação de todo o processo e do seu resultado final, do que emerge uma secundarização explícita do papel do ambiente e da estimulação social, cultural e mesmo linguística que envolvem o sujeito desde as fases iniciais do desenvolvimento do seu conhecimento da língua. Este ponto de vista parece-nos claramente assumido nas passagens de Chomsky (1986:67-68; 1999:42-43) que anteriormente referimos, onde se afirma que a transição de estados da mente que configuram em cada momento da maturação linguística do indivíduo o seu conhecimento da língua obedece de forma muito estrita a uma pré-determinação genética onde o papel da experiência (social, cultural, linguística ou outra) é muito diminuto (cf. ainda Chomsky, 1988:15 e ss., 35), reforçando-se a ideia de que a aquisição e desenvolvimento da linguagem se apresenta como largamente invariável de indivíduo para indivíduo e de língua para língua (cf., p. ex.: McNeill, 1970:71 e ss.; Chomsky, 1978:200; 1984:4; Goodluck,1986:4, 54 e ss.;

1991:3-4,61, 140, 141 e ss.; Pinker, 1990:212-214; Raposo, 1992:16; Crain e Lillo-Martin, 1999:4, 6, 14 e ss.)[40].

[40] Esta desvalorização da experiência não significa, porém, como faz notar Raposo (1992:36), que a ela não seja reconhecida qualquer influência sobre o processo aquisitivo. Em relação à questão específica da experiência linguística a que os sujeitos, no decurso do processo aquisitivo, são expostos (o chamado *"input linguístico"*), constatamos que, a par da sua secundarização enquanto elemento não directamente representado na pré-determinação genética dos indivíduos (cf., além dos já citados: Chomsky, 1975:36 e ss.; 1978:201; 1986:22; 1988:10, 15-16, 35-36, 40, 60, 62; Goodluck, 1986; 1991; Pinker, 1990:214; Raposo, 1992:35, 36; Clahsen, 1998:xvii; Crain e Lillo-Martin,1999:9 e ss.), se reconhece a sua (limitada) importância a dois níveis: por um lado, aceita-se que o input linguístico tem uma função *desencadeadora ("detonadora")* de um processo para o qual os indivíduos estão geneticamente preparados (cf., p. ex.: Chomsky, 1986:35; 1988:67; Raposo, 1992:36); em segundo lugar, admite-se que a experiência linguística tenha ainda uma função *modeladora,* na medida em que determina qual a língua que a criança vai desenvolver e quais as que não vai desenvolver (cf., p. ex.: Chomsky, 1986:68 e ss.; 1988:35-36; Raposo, 1992:36).

O debate acerca da interacção entre as predisposições inatas (invariáveis e universais) e a influência do meio ambiente (extremamente variável) não se verifica somente a nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Como afirma Eysenck (1994:12, 68-71), esta controvérsia (a que o autor se refere usando a designação inglesa corrente de *"nature vs. nurture")* percorre todos os domínios de formação do conhecimento, sendo uma das mais importantes questões teóricas da própria psicologia. Certos biólogos, como Danchin (s/d), falam, a este propósito, do conceito de *epigénese,* através do qual pretendem explicar de que modo certas potencialidades genéticas podem ver o seu programa influenciado ou alterado pela concorrência de certos factores ambientais adquiridos.

1.4 – Em defesa da heterogeneidade: contributos da sociolinguística e da psicolinguística

Como pretendemos fazer ver nas páginas seguintes, à visão homogeneizadora do conhecimento da língua apresentada em 1.3 e subscrita de forma especial pela linguística generativa opõe-se a visão perfilhada por numerosos autores, oriundos especialmente das áreas da sociolinguística e da psicolinguística, que defendem, alternativamente, uma valorização da *heterogeneidade* e da *variação* no estudo dos fenómenos linguísticos. Concomitantemente, os mesmos autores mostram-se adeptos da importância de causas de natureza social e cultural, entre outras, na determinação de tal heterogeneidade e variação, dando forma a uma perspectiva divergente da visão homogeneizadora, conforme nos parece exemplificado nas seguintes citações de Slama-Cazacu (1977) e Pinto (1994):

> "Il est bien connu que, d'une part, la conception théorique et méthodologique de la linguistique chomskyenne a minimisé le rôle du milieu social et de la communication: l'énoncé étudié *in vitro*, en dehors du contexte de la communication, le locuteur/l'auditeur considérés comme des abstractions. (...) [Chomsky] visait l'«épuration» de la langue (...) des contingences de la réalité concrète, il tendait vers un rationalisme parfois à l'outrance, mais incompatible avec d'autres aspects de la théorie, vers la formalisation et les règles abstraites, pendant que tout son être était attiré par la psychologie, (...) et en fait par la vie sociale (...)."
>
> (Slama-Cazacu, 1977:183)[41]

> "Será obviamente pouco razoável que um trabalho em que se pretende analisar a linguagem da criança se venha a alhear do agente que a originou, o qual, *porque falante real,* possuirá por certo aspectos condicionadores das suas execuções verbais. *Variáveis como o desenvolvimento cognitivo, a idade, o sexo, as línguas que domina, o meio socioeconómico a que pertence, entre outras, bem como a presença ou não de perturbações da linguagem de ordem periférica ou central ou mesmo perturbações de outro foro não poderão ser evidentemente escamoteadas.*"
>
> (Pinto, 1994:12; itálicos nossos)

[41] A obrigatoriedade de se estudar sempre a linguagem devidamente inserida num contexto social e comunicativo (numa posição contrária à da teoria generativa) encontra-se presente noutros textos desta autora, como, p. ex., Slama-Cazacu (1966; 1972:22 e ss.), sendo este, segundo autores como Moerk (1994) e Scliar-Cabral (1994:26, 28), um dos principais contributos da sua produção teórica no domínio da psicolinguística.

Antes de darmos desenvolvimento às perspectivas que realçam a importância da heterogeneidade e da variação em linguística, salientaremos, porém, que o próprio conceito de conhecimento da língua enquanto objecto imaterial e implícito confinado de forma estanque à esfera mental dos falantes, assim como conceitos que, na linguística generativa, se relacionam com esse (como os de *falante ideal* e *comunidade linguística homogénea* e os referentes à separação rígida, num plano estritamente ideal e teórico, entre *competência* e *performance)*, não constituem propriamente pontos teóricos fulcrais (sendo mesmo explicitamente criticados, em alguns casos) para o pensamento da generalidade dos autores que passaremos a mencionar. Estes, na verdade e na sua maior parte, concedem uma atenção mais premente aos resultados mais directamente observáveis desse conhecimento (interiorizado e mental) da língua. A ênfase colocada por estes autores sobre os aspectos relacionados com a heterogeneidade e a variação será interpretada no seguimento do presente trabalho sobretudo como um *indício* muito sugestivo de que também a nível do conhecimento da língua enquanto componente da "realidade mental" dos sujeitos não nos deveremos alhear de características como a variação e a heterogeneidade (como, aliás, admitido por autores da própria linguística generativa, como os que serão referidos em 1.5).

De entre as abordagens "variacionistas" (ou "heterogeneizadoras") que, em tal contexto, aqui invocaremos, evidenciaram-se a sociolinguística e a psicolinguística, cujos principais contributos nesta matéria passamos a referir, de forma sumária, nos parágrafos subsequentes.

Contributos sociolinguísticos

Começando por ver o contributo dos estudos sociolinguísticos para o estabelecimento de uma visão alternativa à visão homogeneizadora perfilhada pela linguística generativa, referiremos, em primeiro lugar, as demarcações explícitas que os autores da sociolinguística traçam entre o seu programa de estudos e o das correntes generativas, como se torna patente em autores como, p. ex., de Hymes (1971:3 e ss., 6-7; 1974:12 e ss.), Gumperz (1981:39), Wardhaugh (1992:2-3) e Milroy e Milroy (1997:47-48, 50)[42].

Como consequência de tais posições, a sociolinguística concederá um relevo fundamental à questão da variação linguística – com um especial destaque para a variação motivada por factores de natureza social –, passando a considerar tal variação como um elemento intrínseco à própria natureza da linguagem (e não como um mero acidente secundário de interesse menor para o estudo científico) e apresentando-a como o tópico central do seu programa de investigação (cf. Deuchar, 1987:297 e ss.; Wardhaugh, 1992:5-6)[43].

A influência de variáveis sociais sobre a linguagem afecta, de acordo com a sociolinguística, diversos níveis e aspectos linguísticos.

---

[42] Cf., p. ex., as citações seguintes:

"As a contrast to the ideal speaker-hearer, consider Bloomfield's description of two Menomini speakers:

(.....)

We are dealing with a differential competence within a *heterogeneous speech community* (...)." (Hymes, 1971:6-7; itálico do autor);

"Whereas other branches of linguistics focus on "the language" or "the dialect", quantitative sociolinguistics focuses on the speech community. This is envisaged as a sociolinguistic entity rather than a purely linguistic one. *It is not supposed that all speakers in the community speak in exactly the same way or that there is some "real" or "genuine" uniform language variety that characterizes the community.* (...)" (Milroy e Milroy, 1997:50; itálico nosso);

"This socially-based view of language was a reaction to a more idealized view of language as a code, conceptualized by Chomsky as *linguistic competence:* knowledge of the grammatical rules of a language by an idealized speaker-hearer. A degree of idealization will be present in linguistic analysis of any sort (...). But from a sociolinguistic point of view, the Chomskyan approach was limited and limiting. (...)." (Coupland e Jaworski, 1997:5).

[43] Para revisões alargadas deste e de outros tópicos fundamentais da sociolinguística, cf., p. ex., as recolhas organizadas por Coulmas (ed., 1997) e por Coupland e Jaworski (eds., 1997).

Milroy e Milroy (1997:48 e ss.), p. ex., apresentando-nos uma análise extensa dos níveis linguísticos sobre os quais as variáveis sociais fazem incidir os seus efeitos, afirmam, introdutoriamente, que "[l]anguage is inherently variable at a number of structural levels – in phonology, morphology, and syntax in particular (...)" (Milroy e Milroy, 1997:48)[44].

Quanto às variáveis que é possível reconhecer como possíveis causadoras desse fenómeno, os mesmos autores formulam a seguinte afirmação, que, a nosso ver, condensa de forma representativa as principais assunções teóricas da sociolinguística contemporânea a respeito deste assunto:

> "Quantitative methods of analysis have enabled us to propose socially based explanations for aspects of language variation in time, space, and social space. Generally, they have done this by relating variation in language to variation in society and situational contexts of speech. In order to demonstrate covariation between linguistic and social characteristics, it is normal to identify one or more *speaker variables.* The most widely used of this is *socioeconomic class.* Other variables that are commonly used include age of speaker, sex (gender) of speaker, ethnic group of speaker, and social network (...). In addition, it is usual, where possible, to recognize *contextual style* as a variable, and this variable tends to occur across or interact with the speaker variables."
>
> (Milroy e Milroy, 1997:50)

Desta citação, ressalta a importância que a sociolinguística associa à variável *"classe social"*[45]. Segundo os autores, esta variável – uma das mais exploradas pelos

---

[44] Nos domínios da fonética e da fonologia, mais próximos das preocupações centrais da nossa investigação, encontramos algumas explorações pioneiras do tema da influência de variáveis sociais em trabalhos como, p. ex., Sommerfelt (1968) – que se debruça sobre a interferência de factores sociais sobre as produções fonéticas –, Labov (1972), sobre a distribuição social da articulação das vibrantes no inglês de Nova Iorque, e Honey (1997), onde, no contexto da explanação do conceito de *"sociofonologia"*, se apresentam considerações várias sobre as normas de prestígio do inglês britânico e das suas implicações sociais.

[45] A influência da origem social dos sujeitos sobre a sua linguagem é merecedora de atenção sistemática por parte de estudos aprofundados ainda na década de 1960, como é o caso do trabalho de Lawton (1968), onde se explora, quer a nível teórico, quer ao nível das aplicações educacionais da questão, a inter-relação entre a proveniência social dos sujeitos e a sua prática linguística. Apoiando-se, por um lado, numa extensa revisão bibliográfica de trabalhos que, em alguns casos, remontam ainda ao século XIX e, por outro, numa análise empreendida sobre a prática linguística (oral e escrita) e o desempenho escolar de estudantes britânicos do ensino não-superior, o autor debruça-se sobre o papel de variáveis como a

estudos sociolinguísticos, como é patente na citação[46] – corresponde a uma variável extremamente complexa, pois ela própria resulta do cruzamento de diversos indicadores, como a profissão, os rendimentos económicos e a escolaridade dos sujeitos que a compõem (Milroy e Milroy, 1997:53, 54), o que se prende com um outro aspecto da sua argumentação: a necessidade de não se ver nas associações entre variáveis sociais e certas propriedades linguísticas com elas relacionadas um elo causal de carácter absolutamente determinístico. Nas palavras dos autores, tais relações deverão ser lidas apenas como *associações* de medidas, sendo uma das principais razões para esta recusa de leituras rigidamente causais e deterministas o facto de algumas das variáveis normalmente consideradas (como, precisamente, a classe social, no exemplo dado pelos próprios autores) resultarem elas mesmas de sobreposições de outras subvariáveis de difícil controle em separado (Milroy e Milroy, 1997:53-54):

---

proveniência social, a idade, as estruturas familiares, a profissão e o grau de escolaridade parentais ou as atitudes do meio familiar perante o sistema escolar, entre outras, na determinação de aspectos linguísticos como, p. ex., a extensão das narrativas ou a riqueza lexical e sintáctica das produções orais e escritas. Conclui então que, de uma forma geral, as crianças e os jovens provenientes de meios sociais menos favorecidos ostentam resultados estatisticamente inferiores aos dos indivíduos oriundos de situações sociais mais claramente favorecidas (Lawton, 1968:103-161).

Um outro trabalho menos recente em que o tema das relações entre o posicionamento social dos indivíduos e a linguagem encontra um desenvolvimento teórico e metodológico importante é o de Wolfram e Fasold (1974), que nos oferece uma sistematização pioneira muito exaustiva e completa dos indicadores a considerar em estudos que abordem a temática da influência de variáveis sociais sobre a realidade linguística. Os autores, depois de analisarem várias metodologias seguidas na caracterização social de sujeitos de amostras populacionais consideradas em estudos de campo, propõem um inventário de algumas variáveis básicas interligadas que, entre possivelmente outras e sujeitas às devidas adaptações, podem servir esse objectivo: *ocupação profissional; grau de escolaridade; rendimento económico;* e *tipo de habitação* dos sujeitos (Wolfram e Fasold, 1974:93 e ss.).

[46] Embora o posicionamento social dos falantes seja, em face da informação reunida, uma das variáveis sociolinguísticas mais exploradas, o espectro de variáveis que um estudo sociolinguístico pode considerar não se esgota, naturalmente, na determinação desse posicionamento social: Wardhaugh (1992:10 e ss., 143 e ss., 218 e ss.), Coulmas (1997:2), Milroy e Milroy (1997:50, 53 e ss.) (vd. citação no corpo do texto) e Romaine (2000:64-134), entre outros, referem outras variáveis e remetem para numerosos

> "The main speaker variables that have been used are noted above. Their use is methodological and exploratory, and not in itself explanatory. Thus it should not be assumed that to relate language variation to a social variable, such as social class, is to explain language variation as being *caused* by social class variation. There are several reasons for this caution, the chief of which is that there may be many aspects of social behavior that are not accounted for in a single social variable, and also underlying social factors that are subsumed under such a label as "social class" (such as educational level) which may sometimes yield more precise correlations than the main composite variable (in this case social class)."
>
> (Milroy e Milroy, 1997:53-54)

Contributos psicolinguísticos

Além das abordagens sociolinguísticas que referimos, também em alguns estudos psicolinguísticos, sobretudo nos que se debruçam sobre o tema da **aquisição e desenvolvimento da linguagem,** surgiram perspectivações que, tal como as da sociolinguística, contribuíram para relativizar a visão homogeneizadora do conhecimento da língua subscrita pela linguística generativa. Como afirma Scliar-Cabral (1991:147), referindo-se precisamente a este mesmo aspecto, "[a]s pesquisas sobre a aquisição dos vários componentes dos sistemas lingüísticos (fonológico, morfológico, sintático e textual) têm servido decisivamente para *desconfirmar* [itálico nosso] teorias lingüísticas" (como, justamente, a teoria generativa no tocante à sua visão homogeneizadora anteriormente explorada).

Neste domínio de estudos, numerosos trabalhos, partindo de afirmações como "[l]anguage acquisition does not take place in a vacuum" (Hickmann, 1986:9) ou "[c]hildren generally do not grow up in isolation" (Garton, 1992:11), sublinham a importância de se considerar, no estudo do processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento da língua, a dimensão social e interaccional da linguagem, concebida como determinante desse processo (Campbell e Wales, 1970:248, 250; Cazden, 1971; Ervin-Tripp, 1971; Robinson, 1971; Richelle, 1976:84-111; Foss e Hakes, 1978:296-

---

estudos que as exploram, tais como a idade, o sexo, a origem étnica dos falantes e as situações precisas de

302; Hickmann, 1986:9; Karmiloff-Smith, 1987:385-386; Garton, 1992; M. Harris, 1992:xi, 1-14, 29-40; Mogford e Bishop, 1993:22-23 e ss.; Ochs e Schieffelin, 1995; Bates, Dale e Thal, 1995:96; Shore, 1995:7-8, 13 e ss.; Boysson-Bardies, 1996:203 e ss.; Holzman, 1997:144-162; Foster-Cohen, 1999:95 e ss.). Em virtude da extrema variação dos contextos sociais, tal dimensão social e interaccional da linguagem é determinante também, segundo os mesmos autores, de uma grande heterogeneidade a nível dos percursos aquisitivos[47], em nítido contraste com os argumentos generativistas focados na parte final de 1.3.

Este ponto de vista parece-nos convenientemente posto em destaque pelas seguintes palavras de Bates, Dale e Thal (1995:96), que encerram também uma crítica ao desinteresse manifestado pela visão homogeneizadora da linguística generativa em relação ao valor intrínseco da variação linguística enquanto objecto de inquirição científica[48]:

> "Like every other aspect of human language, language development is characterized by variation. Historically this variation has been largely ignored by students of child language, who have concentrated on the remarkable similarities in sequence of development that are usually observed across children acquiring a given language. Individual differences in rate of development and individual differences in learning style have been left to applied practitioners such as speech pathologists and special educators. (...)"
>
> (Bates, Dale e Thal, 1995:96)[49]

---

interacção verbal em que se desenvolve a actividade linguística.

[47] Segundo Plunkett (1995:36), o interesse pelas variáveis socioculturais na aquisição e desenvolvimento da linguagem torna-se cada vez mais visível nesta área de estudos a partir da década de 1970, representando, de alguma forma, um afastamento da visão estritamente inatista que, a partir da década anterior, se estabelece em função da afirmação do programa generativo.

[48] Este confronto de perspectivas – a perspectiva generativa *vs.* as perspectivas referidas neste ponto – corresponde, de acordo com a proposta de classificação de teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem apresentada por Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996:16 e ss.), a uma diferença entre as teorias "endocêntricas" *("inside-out")* e "exocêntricas" *("outside-in"):* as primeiras são as que reforçam o papel dos factores inatos e a especificidade/modularidade do conhecimento da língua e delas constitui um exemplo importante a teoria generativa; as segundas são aquelas nas quais se confere ao meio social e cultural um papel mais determinante no processo de aquisição do conhecimento da língua, por elas entendido como um domínio não inteiramente específico nem distinto dos restantes (cf., para um resumo, o quadro apresentado por Hirsh-Pasek e Golinkoff, 1996:17).

[49] A questão do estudo da variação na aquisição do conhecimento da língua adquire um especial relevo, como se depreende desta citação, no estudo das patologias da linguagem, pois, neste último domínio, torna-se essencial distinguir, na medida do possível, a variação "normal" – em princípio não motivadora de qualquer intervenção de tipo educativo ou reeducativo – da variação dita "patológica", em que certas

Em face destas observações, torna-se assim mais premente a conveniência de nos debruçarmos não só sobre o "falante ideal" preconizado por Chomsky (1965a:3) mas também sobre o "falante real" cujo interesse é defendido por Pinto (1994:12) na citação *supra*[50].

Uma das consequências das abordagens que sublinham o carácter heterogéneo dos contextos sociais em que se desenrola o processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento da língua traduz-se, por conseguinte, na demonstração de que o próprio processo aquisitivo não se desenvolve de modo absolutamente idêntico e uniforme em todos os sujeitos e em todas as culturas[51], sendo ele também afectado por essa heterogeneidade (cf., p. ex.: Fillmore, Kempler e Wang, 1979:1, 2; Mogford e Bishop, 1993:22; Bates, Dale e Thal, 1995:151; Shore, 1995:4-5; Boysson-Bardies,1996:174). Inaugura-se assim o tópico das *diferenças individuais* na aquisição da linguagem, explorado, entre outros, por J. B. Carroll (1979), Fillmore, Kempler e Wang (1979), Gilbert (1979), Lambert (1979), Leonard, Newhoff e Mesalam (1980), Bretherton, McNew, Snyder e Bates (1983), Vihman, Ferguson e Elbert (1986), Goad e

---

medidas de intervenção terapêutica podem encontrar plena justificação (Pinto, 1988b:259, 260 e ss., 266-267; 1994:36-37; Mogford e Bishop, 1993:23 e ss.; J. F. Miller e Klee, 1995:546 e ss.). Todavia, não deve ser perdido de vista, como o fazem, p. ex., Mogford e Bishop (1993:23 e ss.) ou Pinto (1994:36-37), que, por vezes, o estabelecimento de uma barreira de tipo categorial entre a variação admitida como normal e a considerável como patológica constitui uma decisão difícil, que deveria emanar de uma análise criteriosa e completa das situações concretas. Realce-se ainda, a este propósito, que, de acordo com Mogford e Bishop (1993:23 e ss.), assim como segundo Whitehurst (1997:235 e ss.) – que afirma que *há que não confundir as* diferenças *com os* déficits *de linguagem* –, existe o risco de certos juízos pré-concebidos por parte dos observadores poderem conduzi-los a considerar como "anormais" certas particularidades linguísticas não conformes à sua própria norma mas dotadas, na norma das comunidades em que se inserem os sujeitos observados, de ampla aceitação e de prática corrente.

Acerca da forma como os pré-juízos relativos a certos hábitos linguísticos e à sua associação a determinadas situações sociais pode influenciar a actividade de profissionais especializados, como os ligados à educação, cf. ainda o trabalho de Robinson (1991) (vd. também a nota 55).

[50] Vd. pág. 55.

[51] Cf. novamente os dados referidos parte final de 1.3.

Ingram (1987), Vihman e Greenlee (1987), Bates, Bretherton e Snyder (1988), Ferguson (1989), Bates, Dale e Thal (1995) e Shore (1995)[52].

Tomando o texto de Bates, Dale e Thal (1995) e o livro de Shore (1995) como estudos representativos de algumas das mais relevantes conclusões de que podemos dispor no domínio das *diferenças individuais no desenvolvimento linguístico*, devemos notar, em primeiro lugar, que tais diferenças se manifestam em todos os domínios linguísticos – morfossintaxe, léxico, semântica, fonologia e pragmática –, quer ao nível da produção, quer ao nível da recepção (Bates, Dale e Thal, 1995:101 e ss.; Shore, 1995:21-44).

Dos dados postos à nossa disposição pelas fontes que acabamos de referir, uma das principais conclusões que nos parece lícito extrair é a de que, em vez de um percurso geneticamente determinado, universal e homogéneo ao longo da espécie, as crianças, no decurso da aquisição da linguagem, seguem percursos não só variados como também únicos, quer quanto ao conteúdo das aquisições, quer quanto ao ritmo e à sequência das mesmas. Contudo, segundo os mesmos autores, torna-se possível classificar tais percursos dentro de um número mais ou menos finito de padrões, ou *estilos ("styles"),* que devem ser entendidos como tendências gerais altamente sujeitas à variação individual e resultantes do cruzamento de diversas dimensões e variáveis (cf., entre outros: Pinto, 1988b:267; 1994:12; Mogford e Bishop, 1993:22; Bates, Dale e Thal, 1995:120 e ss.; Shore, 1995:45 e ss.)[53].

---

[52] Assim sendo, numa tentativa de integrarmos, na medida do possível, as posições inatistas mais vincadas inerentes à visão homogeneizadora do conhecimento da língua perfilhada pela linguística generativa com as dos autores citados neste momento do presente estudo, poderemos aceitar que exista uma espécie de *potencial* comum a todos os falantes de uma língua, eventualmente condicionado por variáveis de ordem biológica (inata), cujo resultado final difere consideravelmente de indivíduo para indivíduo em função, nomeadamente, da experiência a que os sujeitos são expostos (isto é, em função de fenómenos como a *epigénese* e a *interacção "nature/nurture"* referidos na nota 40).

[53] Neste contexto, Bates, Dale e Thal (1995:122) e Shore (1995:47) referem a oposição entre crianças que, no seu desenvolvimento linguístico, seguem um percurso de tipo preponderantemente "referencial" e as que seguem um percurso tendencialmente mais "expressivo".

No domínio das variáveis extralinguísticas – ou **"demográficas"**, de acordo com a terminologia usada por Bates, Dale e Thal (1995:122) – às quais é possível reconhecer um papel determinante nas diferenças individuais que acabamos de referir, Shore (1995:71 e ss.) enumera várias, não sem antes advertir que, para a explicação das causas dessas diferenças, "[m]any different explanations have been proposed. Explanations run the entire range of developmental mechanisms, from rate of maturation of brain areas to social class." (Shore, 1995:71). Aquelas a que a autora referida concede relativa ênfase (Shore, 1995:71 e ss.) são:

- *o sexo* (Shore, 1995:73);
- *o lugar da criança na ordem dos filhos dentro da família respectiva* (Shore, 1995:73);
- *a origem social* (Shore, 1995:73-74);
- *a educação parental* (Shore, 1995:74);
- *a interacção linguística da criança com os adultos que a rodeiam* (Shore, 1995:74 e ss.).

Entre estas variáveis, merecem-nos algum destaque – pela importância demonstrada a nível mais geral por disciplinas como a sociolinguística e pela sua funcionalidade comprovada por inúmeras pesquisas, como sublinhado por autores como, entre outros, Osser (1970), Cazden (1971), Ervin-Tripp (1971), Robinson (1971), Bates, Bretherton e Snyder (1988:229-260), Pinto (1988b:267; 1994:12), Mogford e Bishop (1993:23 e ss.), Bates, Dale e Thal (1995:122, 124), Shore (1995:74 e ss.)[54] – as relacionadas com a *proveniência social dos indivíduos,* no âmbito das quais os estudos citados defendem uma tendência muito nítida para as crianças oriundas de

[54] Cf. ainda, a título exemplificativo, estudos como os de Lefèvre (1975) e Whitehurst (1997), que se ocupam da questão específica do desenvolvimento linguístico em crianças provenientes de camadas sociais claramente desfavorecidas (no Brasil e nos Estados Unidos, respectivamente) e que encontram

meios sociais favorecidos mostrarem um desenvolvimento linguístico mais rápido e com indicadores como o repertório lexical ou a complexidade sintáctica das produções mais elevados do que as crianças de condições sociais desfavorecidas.

No entanto, julgamos pertinente pôr em relevo duas observações acerca, por um lado, da influência geral das variáveis sociais sobre o desenvolvimento linguístico dos sujeitos e, por outro lado, acerca da questão específica da variável *proveniência social* sobre esse mesmo desenvolvimento.

Em relação ao primeiro aspecto – a influência geral das variáveis sociais sobre o desenvolvimento linguístico das crianças –, um elemento importante a considerar, devidamente sublinhado, p. ex., em Shore (1995:74), é o de que tal influência não deve ser lida como um determinismo inteiramente categorial e de tipo estritamente causal quanto ao tipo de desenvolvimento linguístico dos sujeitos. O que se defende, em alternativa a esse determinismo absoluto, é que certas variáveis possam demonstrar determinados efeitos – que devem ser lidos sobretudo como *tendências estatísticas mais ou menos fortes* – sobre alguns aspectos do desenvolvimento linguístico dos sujeitos; uma das razões para esta relativa prudência da autora em relação a este assunto especificamente é a falta de estudos experimentais definitivamente conclusivos no tocante a estas matérias (Shore, 1995:74).

Em segundo lugar, há que reter que a variável *proveniência social* não é uma variável simples, na medida, por um lado, em que nela se entrecruzam diversas variáveis (como o nível escolar e as ocupações profissionais dos pais das crianças), e também porque, por outro lado, ela irá reflectir-se indirectamente sobre pelo menos uma outra variável muito importante: a da *experiência linguística* a que as crianças são expostas no seu ambiente familiar. Por estas razões, esta variável deve ser entendida

---

associações estatisticamente significativas entre situações de carência económica e de fraco desempenho linguístico/escolar.

como uma variável *complexa* e *multilateral*, como tem sido posto em destaque pela própria sociolinguística (cf. Wolfram e Fasold, 1974; Milroy e Milroy, 1997) e pelos investigadores em aquisição e desenvolvimento da linguagem (cf., p. ex.: Pinto, 1988b:267; 1994:12; Mogford e Bishop, 1993:23; Bates, Dale e Thal, 1995; Shore, 1995:73, 74 e ss.)[55].

Tendo em devida conta as observações dos parágrafos anteriores que sublinham a necessidade de se relativizar, dentro de certos limites, o papel da variável *proveniência social*, referiremos, a título exemplificativo, alguns estudos relativos à aquisição do português que puseram em evidência a funcionalidade desta variável na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Assim, Pinto (1985) demonstra que crianças portuguesas provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos apresentam, em tarefas experimentais de compreensão verbal, resultados estatisticamente inferiores aos das crianças de estratos mais favorecidos. Na descrição da amostra populacional de um seu outro estudo (Pinto, 1988a:66-71, 94-97), bem como na ulterior interpretação dos resultados recolhidos, a mesma autora mostra ponderar criteriosamente a variável da proveniência social das crianças estudadas, concluindo que as crianças provenientes de situações económico-sociais favorecidas apresentam melhores resultados experimentais do que as restantes (Pinto, 1988a:422 e ss.). Finalmente, num estudo relativo ao desenvolvimento fonológico de crianças portuguesas, Castro, Neves, Gomes e Vicente (1999) demonstram que essa mesma influência se verifica também a nível articulatório, na medida em que as crianças em idade pré-escolar provenientes de estratos sociais desfavorecidos apresentam índices de

[55] Além dos aspectos mencionados no corpo do texto, que defendem a necessidade de uma leitura não linear do papel das variáveis sociais sobre a aquisição e desenvolvimento do conhecimento da língua, julgamos importante realçar que uma aceitação forte de tal papel poderia conduzir, na opinião de autores como Robinson (1991:306 e ss.) e Mogford e Bishop (1993:23), a certos preconceitos por parte de observadores e profissionais a respeito das produções linguísticas dos sujeitos (vd. novamente a nota 49).

desenvolvimento articulatório significativamente inferiores aos das crianças de meios sociais favorecidos.

1.5 – Outras interpretações da variação e da heterogeneidade no quadro da teoria generativa

Depois de termos percorrido, no ponto anterior, uma série de argumentos oriundos principalmente das áreas da sociolinguística e da psicolinguística que questionam o carácter homogéneo e invariável do conhecimento da língua preconizado pela linguística generativa principalmente nas suas primeiras formulações programáticas[56], veremos, de seguida, a resposta dada a tais argumentos por alguns autores que desenvolvem a sua investigação num enquadramento teórico generativista.

Assim, referiremos, em primeiro lugar, alguns textos posteriores a algumas dessas primeiras formulações programáticas da linguística generativa que, reconhecendo-as, aludem à existência da variação e da heterogeneidade linguísticas socioculturalmente determinadas. Exemplificam esta situação passagens como, p. ex., Chomsky (1981b:126), onde se reconhece a existência de um "(...) real world of heterogeneous speech communities".

Todavia, esta aceitação de alguns dos argumentos que alicerçam solidamente os fundamentos das visões alternativas à visão homogeneizadora é sempre relativizada por meio de uma ressalva que consiste em remeter a existência da heterogeneidade e da variação para a esfera exclusiva e autónoma do uso linguístico e em afirmar que tais características **não são patentes a nível do conhecimento da língua propriamente**

[56] Grande parte das propostas que defendem o carácter heterogéneo do conhecimento da língua e das comunidades linguísticas reais, o interesse intrínseco da variação linguística associada a essa heterogeneidade e a importância das respectivas causas e contextos surge, conforme vimos em 1.4, como uma clara reacção às teses generativistas, de acordo com o explicitamente admitido por, entre outros, Hymes (1971:3 e ss.; 1974:12 e ss.), Gumperz (1981:39), Wardhaugh (1992:2-3), Coupland e Jaworski (1997:5 e ss.), Milroy e Milroy (1997:47-48) e Romaine (2000:23-24). Este mesmo carácter "reactivo" das propostas que valorizam a heterogeneidade, a variação e os contextos é explicitado e reconhecido por autores provenientes do campo da linguística com relação com a produção generativista nesta disciplina, como, p. ex., Hinskens, Van Hout e Wetzels (1997:2), autores a cujo pensamento nos referiremos frequentemente no seguimento deste texto. Atestam-no as seguintes palavras, extraídas de um texto sobre a importância da variação no estudo linguístico e, concomitantemente, dos dados empíricos que demonstram tal variação: "The question of the relative importance of empirical data for constructing theories is an old one, and, surely, part of the proliferation of linguistic disciplines *originated as a*

dito. Este último permanece, na perspectiva destes autores, como absolutamente impermeável à variação e à heterogeneidade, bem como, naturalmente, às suas possíveis causas externas (cf.: Chomsky, 1981b:126-127; 1984:14-16; Raposo, 1992:31). Usando os termos originados no interior da própria corrente generativa[57], a solução subscrita por Chomsky (1981b:126-127; 1984:14-16) ou Raposo (1992:31) é a de que a variação e a heterogeneidade afectam somente a *performance* linguística – e, no limite, as componentes periféricas da gramática –, deixando intactas quer a *competência* dos falantes, quer, paralelamente, as componentes nucleares da *"core grammar"* (Chomsky, 1981b:126-127; 1984:12, 14-16 e ss.).

Numa outra linha de argumentação, Chomsky (1981b; 1984) afirma ainda que uma defesa mais radical da visão homogeneizadora, tal qual a encontramos nos seus textos programáticos, consiste num instrumento metodológico[58] que visa facilitar o isolamento e a apreensão do objecto de estudo que é a linguagem. Como refere o autor, no estudo científico de qualquer objecto do real impõe-se a construção de modelos teóricos e idealizados desses objectos – "modelos galilaicos", de acordo com a explanação do autor – que, sendo abstracções/idealizações, serão expurgadas de todos os condicionalismos envolventes[59]. A existência destes últimos é admitida, embora a sua consideração do ponto de vista do estudo científico não o seja, uma vez que se entende que sem o isolamento do objecto de estudo de propriedades ou circunstâncias

---

reaction against the invariance assumption, an important methodological tool of mainstream theoretical linguistics."(Hinskens, Van Hout e Wetzels, 1997:2; itálico nosso).

[57] Vd. 1.1.2.2.

[58] Vd., a propósito, a citação Hinskens, Van Hout e Wetzels (1997:2) transcrita na nota 56.

[59] Não deixa de ser pertinente, neste momento, lembrar o comentário de Geschwind (1984:34) ao texto de Caplan (1984). Referindo-se a outras conceptualizações teóricas igualmente assentes numa abstracção das entidades sujeitas ao estudo científico, Geschwind (1984:34) classifica este esforço de expurgar ao máximo todos os objectos de estudo dos condicionalismos que, em sua perspectiva, os determinam de forma importante como, basicamente, uma "estratégia de pesquisa" e adverte que, apesar da sua utilidade metodológica, tais estratégias nos podem desviar da compreensão das verdadeiras propriedades dos objectos a estudar: "At one level, it may be useful as a research strategy to work with the notion that language is an "autonomous" property of the human. This kind of assumption of autonomy is often useful as a research strategy even in such fields as immunology and endocrinology. *It is a serious mistake,*

que não lhe são intrínsecas resultarão perspectivas erróneas, quando não a própria impossibilidade de estudo (cf. Chomsky,1981b:126 e ss.; 1984:11 e ss.):

> "Nas ciências naturais é vulgar adoptar o que por vezes se chama «o estilo de Galileu»; ou seja, construir «modelos matemáticos abstractos do universo a que pelo menos os físicos atribuem um grau maior de realidade daquela que é atribuída ao mundo normal das sensações» [Weinberg 1976, p. 28]. Uma perspectiva semelhante é particularmente adequada ao estudo de um organismo cujo comportamento, temos boas razões para acreditar, é determinado pela interacção de numerosos sistemas internos, operando sob condições muito variadas e complexas. *Conseguir progresso neste domínio é pouco provável a não ser que estejamos inclinados à idealização total, construindo sistemas abstractos e estudando as suas propriedades particulares*, na esperança de determinar os fenómenos observados indirectamente, em termos das propriedades dos sistemas postulados e da sua interacção.
>
> Até mesmo falar simplesmente de «um organismo» implica idealização e abstracção. (...) Suponha-se que se tinha de estudar o fluxo de alimentos ou o ciclo do oxigénio-anidrido carbónico. O organismo desapareceria então num sistema de etapas de processos químicos complexos, perdendo a sua integridade como indivíduo que faz parte de um ambiente. Do mesmo modo, se se prossegue no estudo de qualquer órgão fisiológico, tal como o olho ou o coração, abstrai-se de uma teia intrincada de interligações e adopta-se um ponto de vista que não é de modo nenhum o necessário. *Todo o estudo sério abstrairá, cada vez mais, da variação considerada, provavelmente, como insignificante e da interferência exterior, desprezada como sendo irrelevante numa determinada fase da investigação.* (...)"
>
> (Chomsky, 1984:11-12; itálicos nossos)

Se, da parte do principal autor da corrente generativa, deparamos com esta separação rígida que, no fundo, compartimenta e separa radicalmente a homogeneidade absoluta da língua-I – objecto de estudo teórico, ideal e imaterial da linguística – da heterogeneidade da língua-E – objecto claramente secundarizado pela referida teoria –, noutros autores da mesma corrente encontraremos, porém, propostas de integração mais flexíveis que admitem uma presença importante da variação e da heterogeneidade a nível da gramática interiorizada/conhecimento da língua dos sujeitos. Exemplificam esta

---

however, to confuse a research strategy designed to permit the construction of experiments with ultimate biological truth." (Geschwind, 1984:34; itálico nosso).

última perspectiva os estudos reunidos por Hinskens, Van Hout e Wetzels (eds., 1997) a que passaremos a referir-nos de seguida.

Uma das principais ideias que são defendidas por tais estudos é a de que a aceitação da existência de fenómenos importantes como a heterogeneidade e a variação linguísticas não representa a aceitação de uma completa irregularidade ou aleatoriedade do objecto a estudar. Esta proposta, explorada, p. ex., por Guy (1997), encontra fundamento na recuperação que este autor faz de um conceito da sociolinguística atribuído a Weinreich, Labov e Herzog (1968) – a "heterogeneidade regular" *("orderly heterogeneity"),* que estipula que "(...) sociolinguistic variation, although noncategorical, is certainly not statistically random, but rather shows strong quantitative regularities" (Guy, 1997:128) – e origina uma classificação dos dados linguísticos variáveis em categorias definidas e compartimentadas (cf. Lloret (1997:201), que, em termos semelhantes aos de Guy (1997), defende a ideia de que a heterogeneidade patente nos dados linguísticos está sujeita a padrões de regularidade e sistematicidade que devem ser obrigatoriamente estudados pela linguística).

A importância a conceder à observação desses mesmos dados no âmbito da construção das teorias linguísticas surge, assim, como outro dos tópicos principais explorados pelos adeptos da perspectiva aqui tratada. Neste sentido, criticando a posição generativista menos flexível que desvaloriza em demasia o estudo dos dados linguísticos – e que, p. ex., admite a possibilidade de, no estudo de problemas de índole teórica, a interpretação dos dados ser frequentemente "forçada" por forma a adequar-se aos objectivos e às hipóteses formuladas *a priori*[60] –, Lloret (1997:181, 192) sublinha um ponto de vista divergente, defendendo que o estudo dos dados e da variação e

[60] Segundo Lloret (1997:181, 182 e ss.), este "enviesamento prévio" dos dados a ter em consideração no estudo linguístico pode ser encontrado em grande parte da investigação generativista. Vejam-se também, a este mesmo propósito, as observações de McEnery e Wilson (1996:1, 5) acerca da construção de

heterogeneidade *regulares* que lhes são subjacentes, bem como das causas externas que se relacionam com essas propriedades, deve ser sempre colocado ao serviço da validação das hipóteses teóricas emanadas da linguística.

Na mesma linha de pensamento, Hinskens, Van Hout e Wetzels (1997:3 e ss., 14 e ss., 19 e ss., 21 e ss.) postulam que um mecanismo privilegiado de avaliação e confronto de teorias contraditórias – dando o exemplo das teorias fonológicas – consiste precisamente na confrontação destas com a realidade dos dados, depreendendo-se que a opção por um determinado quadro teórico ou, mesmo, a reformulação de alguns pontos de certas explicações teóricas decorram da avaliação da adequação das teorias aos dados concretos (Hinskens, Van Hout e Wetzels, 1997:24-25). Segundo os mesmos autores, esta é a principal razão pela qual deveria ser mais visível o interesse dos linguistas pelos dados e por toda a variação/heterogeneidade que a sua observação nos permite verificar (Hinskens, Van Hout e Wetzels, 1997:27)[61]. Por outras palavras, para os autores citados cabe à recolha, estudo e análise criteriosa dos dados linguísticos concretos um papel

---

corpora reduzidos e artificiais, que, de acordo com os autores, constitui uma prática corrente dos autores generativistas. Vd. ainda as notas 61 e 62.

[61] Vários autores fazem referência à importância que os dados empíricos – quer enquanto objecto de estudo dotado de interesse intrínseco, quer enquanto instrumento de construção/validação de explicações teóricas – têm merecido por parte dos estudos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Num livro dedicado ao tema dos distúrbios do desenvolvimento fonológico, Ingram (1976:xi) escolhe para epígrafe as seguintes palavras de *Le langage et la pensée de l'enfant* (Piaget, 1948), que transcrevemos na versão inglesa encontrada em Ingram (1976:xi): "Moreover, for teachers and all those whose work calls for an exact knowledge of the child's mind, facts take precedence over theory. I am convinced that the mark for theoretical fertility in a science is its capacity for practical application.". Notemos que, já no prefácio à primeira edição do estudo de Piaget (1948), Claparède (1923:18) sublinhava a notável capacidade de J. Piaget no tocante a extrair conclusões de grande alcance teórico a partir da observação metódica dos dados, a qual não se resume, no dizer do autor de tal prefácio, a uma "(...) mania de «coleccionador»", mas sim a uma capacidade "para fazer falar" esses dados e "para escutá-los falar". A importância que os dados merecem por parte dos estudiosos do domínio do desenvolvimento da linguagem é ainda reconhecida por McEnery e Wilson (1996:2-3). Finalmente, Vihman (1996:xiii) recorda o papel determinante que, neste mesmo domínio de estudos, deve ser reconhecido a Charles Ferguson, que incutia nos seus colaboradores a necessidade de "deixar os dados falar" ("(...) let the data speak for themselves (...)"; realce-se o paralelismo desta imagem com a de Claparède (1923) acima referida a propósito de Jean Piaget).

insubstituível na verificação das hipóteses e, consequentemente, na elaboração e validação das teorias linguísticas[62].

Em consequência destes pontos de vista, defende-se, por um lado, uma maior interacção entre o estudo da competência e da performance – concebendo-se ambas como sujeitas à heterogeneidade e à variação em função de diversas variáveis (Guy, 1997:126, 127-128, 140) – e admite-se, finalmente, que a gramática da língua contemple, a par dos mecanismos categoriais e uniformes típicos da *"core grammar"* defendida por Chomsky (1981b), a existência de "pontos opcionais" *("choice points")* definidos como "(...) points where optional elements, processes, rules, are selected [and] (...) can be associated with probabilities, weighted for context" (Guy, 1997:129).

Estas duas consequências do quadro teórico e metodológico traçado pelos autores citados (Hinskens, Van Hout e Wetzels, 1997; Guy, 1997; Lloret,1997) contrariam, pelos pressupostos que assumem e pelo conteúdo que propõem, aspectos essenciais da *visão homogeneizadora* amplamente referida ao longo deste capítulo, pois eregem uma visão da gramática/competência/conhecimento no interior da qual se admite a existência de pontos não inteiramente cristalizados e uniformes para todos os

---

[62] Lembramos aqui, novamente, a afirmação de Scliar-Cabral (1991:147) em que a autora sublinha o contributo dos estudos psicolinguísticos que se debruçam sobre dados empíricos no domínio da aquisição e desenvolvimento da linguagem para a "desconfirmação" de certas teorias linguísticas.

Esta defesa da importância dos dados no estudo linguístico coaduna-se ainda com a posição da denominada "linguística de *corpus*". Esta corrente, tal como os autores que temos vindo a citar, dirige às investigações generativistas algumas críticas a respeito da forma como estas ignoram o estudo dos dados ou, por outro lado, como o realizam, em seu entender, de forma muito sumária, apriorística e pouco criteriosa. Desta forma, é particularmente criticado o recurso a *corpora* mínimos, subjectivamente avaliados com base unicamente na introspecção e na intuição do próprio autor que desenvolve a investigação, muitas vezes artificialmente construídos pelo próprio linguista que os avalia para sustentar pontos de vista teóricos previamente formulados (cf., p. ex., McEnery e Wilson, 1996:1-19). Ilustram este ponto de vista as seguintes palavras, retiradas da primeira página da obra que acabamos de citar e despojadas de qualquer formalismo académico: "'Corpus linguists study real language, other linguists just sit at their coffee table and think of wild and impossible sentences' (...)" (McEnery e Wilson, 1996:1).

Ampliando este mesmo tópico em termos mais desenvolvidos, os mesmos autores interrogam-se, mais adiante: "How, for example, can a theory of syntax develop from the observation of utterances which only partly account for the true model of language – one's linguistic competence? (...) This is a crucial question, for without an answer to this, we are not sure whether, for any set of observations we make based upon a corpus, that what we are discovering is directly relevant to linguistics." (McEnery e Wilson, 1996:5).

falantes de uma mesma língua, aceitando-se simultaneamente o papel das causas sociais na determinação dessa variação.

CAPÍTULO II

UMA ESPECIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO DA LÍNGUA: O CONHECIMENTO FONOLÓGICO DOS FALANTES. ASPECTOS DA ESTRUTURAÇÃO SILÁBICA REPRESENTADOS NO CONHECIMENTO FONOLÓGICO

2.1 – A componente fonológica do conhecimento da língua: considerações introdutórias

No presente capítulo, começaremos por expor a ideia de que uma parte importante do conhecimento da língua reside no que passaremos a designar por *conhecimento fonológico,* entendido como uma componente específica do conhecimento da língua que incorpora o conjunto de mecanismos relativos à boa-formação fonética e fonológica dos produtos verbais, como se propõe, p. ex., em Freitas e Santos (2001:17):

> "O conhecimento fonológico, descrito na Fonologia, é, assim, a parcela da gramática que constitui o reservatório de informações sobre o formato fónico dos enunciados (...)."
>
> (Freitas e Santos, 2001:17)

O argumento inicial em que nos basearemos para esta apresentação do conceito de conhecimento fonológico reside no *modelo tripartido da gramática* encontrado em alguns dos primeiros textos programáticos da corrente generativa (cf., p. ex.: Chomsky, 1965a:16; Chomsky e Halle, 1968:6-7). Tal modelo reserva à fonologia, de forma explícita, um lugar específico no conjunto das componentes que integram a gramática

de qualquer língua (embora, em função de uma hierarquização de tais componentes aí apresentada, a fonologia, a par da semântica, seja considerada uma componente secundária – ou, nos termos usados por tais textos (Chomsky, 1965a:16; Chomsky e Halle, 1968:6-7), *"interpretativa"* – relativamente à sintaxe, que ocupa um lugar central no modelo)[1].

Cumulativamente, tendo presente a assimilação entre os conceitos de *gramática* e *conhecimento da língua* nos moldes defendidos pela linguística generativa a que nos referimos em 1.1.2.1, torna-se possível, em face dessa divisão clássica da gramática em três componentes (de entre as quais a fonologia), aceitar a existência de uma componente fonológica do conhecimento da língua, ponto de vista igualmente vertido nas seguintes palavras de Burton-Roberts, Carr e Docherty (2000:2) em defesa da escolha do título do livro de que são organizadores:

> "As the title *Phonological Knowledge* indicates, we have assumed that phonological theory is about a form of knowledge. The assumption that phonological theory is about a form of knowledge is generally based on two other assumptions: *(a)* that phonological theory is part of linguistic theory, and, a specifically Chomskian assumption, *(b)* that linguistic theory in general is about a form of knowledge."
>
> (Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:2)

A ideia de que uma parte do conhecimento que os falantes têm acerca da sua língua consiste no *conhecimento fonológico* é ainda identificada em autores como Halle (1990:57), quando este afirma que o conjunto dos princípios que regulam a boa-

[1] Como afirmámos, este modelo tripartido da gramática encontra especial expressão nas primeiras formulações programáticas do generativismo. Em versões posteriores da linguística generativa, como a teoria dos princípios e parâmetros (Chomsky, 1981a; 1986) ou o "programa minimalista" (Chomsky, 1995), o modelo tripartido aqui referido não constitui um ponto teórico tão importante, não sendo sequer mantida a sua teorização nos termos mencionados no corpo do texto, particularmente no respeitante à referida hierarquização das três componentes. A razão pela qual, apesar desta revisão a que o modelo foi posteriormente sujeito, o invocamos neste momento prende-se com a clareza com que nele é reconhecido à fonologia um lugar específico dentro do conjunto de componentes que caracterizam o conhecimento da língua (enquanto conceito equivalente ao de *gramática* (vd. 1.1.2.1)) – em paralelo, aliás, com a divisão

formação fonética e fonológica dos produtos verbais de uma língua "(...) also enters directly into the knowledge that speakers have of their language." (Halle, 1990:57).

Ainda de acordo com o mesmo autor, o conhecimento fonológico, enquanto componente do conhecimento da língua, será dotado das mesmas características principais com que a linguística generativa define este último nos termos revistos em 1.1.1.1, 1.1.1.2 e 1.1.1.3, nomeadamente o seu carácter mental[2] e implícito e a sua conformação a princípios universais, inatos e homogéneos, fortemente independentes de factores sociais ou culturais, verificada tanto a nível da definição intrínseca do conhecimento fonológico como no plano da sua aquisição e desenvolvimento (Halle, 1990:57, 58, 64-65)[3].

---

tradicional da linguística nas suas principais subdisciplinas (tal como reflectida na organização de obras de carácter introdutório como, a título de exemplo, Fromkin e Rodman, 1993:35-272).

[2] Recordamos, a este propósito, que para a linguística generativa todos os aspectos contemplados pela gramática de uma língua são obrigatoriamente dotados de uma *"realidade mental"* (ou *"realidade psicológica"),* como vimos em 1.1.1.1 (cf., p. ex., Comrie (1980:271-272), citado em 1.1.1.1; cf. ainda as seguintes palavras de Morais, Kolinsky e Nakamura (1996:203): "(...) the term "psychological reality" (...) was used in the sixties and the seventies essentially to underline the notion that language is a human capacity, and its rules and categories do not have existence if they are not translatable into mental processes and representations, respectively.").

Assim sendo, no domínio concreto da fonologia, assumir-se-á que os itens fonológicos e os mecanismos que presidem à especificação e à combinação de tais itens são dotados dessa mesma realidade mental, na medida em que interiorizados no conhecimento fonológico implícito dos sujeitos falantes (cf., p. ex.: Chomsky e Halle, 1968:3, 4; Chomsky, 1972:18,26; Dell, 1985:19-20; Halle, 1990:45 e ss., 64-65). Nos autores que acabamos de citar, os mecanismos que se assumem como representados no conhecimento fonológico dos falantes correspondem às *regras,* as quais permitem a *derivação* de todas as formas fonéticas de superfície de uma língua a partir de representações teóricas e abstractas dessas mesmas formas, de acordo com os fundamentos da chamada *teoria standard* da fonologia generativa, cujos princípios essenciais se acham expostos e fundamentados na obra de Chomsky e Halle (1968) (para uma aplicação dos mesmos à descrição fonológica do português europeu, cf. a obra de Mateus, 1975) (cf. também, para apresentações sumárias dos pontos de vista centrais da fonologia generativa *standard,* as obras de Halle (1962, 1990), Fischer-Jørgensen (1975:174-319), J. W. Harris (1975) (que aplica o modelo teórico à fonologia do castelhano), Sommerstein (1977), Kenstowicz e Kisseberth (1979), Anderson (1985:310-327), Dell (1985) e Ingram, 1997).

Posteriormente ao modelo da fonologia generativa *standard,* a componente fonológica da gramática das línguas (bem como o conhecimento da língua associado a essa componente gramatical) passou a ser entendida como um conjunto de mecanismos de índole diversa, como o conjunto de parametrizações, particulares às diversas línguas, de uma série de princípios universais, no âmbito da teoria dos princípios e parâmetros (cf.: Chomsky, 1986:67 e ss., 153 e ss., 217; Raposo, 1992:55 e ss.; Fikkert, 1994:3 e ss.; Meisel, 1995:10 e ss.), ou as restrições universais hierarquizadas de forma particular pela gramática de cada língua, de acordo com as propostas da *teoria da optimidade* (cf., p. ex.: Archangeli, 1997:15; Hammond, 1997:33-35).

[3] Um argumento encontrado no texto citado a este mesmo propósito é a comparação que nele é feita entre o desenvolvimento do conhecimento fonológico e o de algumas capacidades biológicas dos seres humanos, nomeadamente a postura erecta e capacidade de andar (Halle, 1990:65; para argumentos

Em consonância com os pontos de vista dos autores citados nos parágrafos precedentes, assumimos então que a mesma ambiguidade patente a nível da definição do termo *gramática*[4] se verifica também em relação ao termo *fonologia.*

Assim sendo, por *"fonologia"* ser-nos-á possível fazer referência:

1) ao conjunto de mecanismos que possibilitam a boa-formação fonético-fonológica dos produtos verbais numa dada língua (em termos de selecção e combinação de unidades fónicas e da atribuição de formas fonéticas finais ("pronúncias") aos produtos verbais de acordo com padrões aceites no seio de uma dada comunidade linguística, p. ex.)[5];
2) ao conhecimento implícito que os falantes/ouvintes dessa língua possuem de tais mecanismos e do seu funcionamento;
3) à descrição, explicitação e explicação quer dos mecanismos referidos em 1), quer do seu conhecimento mencionado em 2), realizadas pela linguística – acepção em que *"fonologia"* se reportará a um ramo do saber científico (mais concretamente, a uma subdisciplina da linguística)[6].

Como vimos em 1.1.1.1, o conhecimento da língua, tal como concebido pela teoria generativa, corresponde a um conjunto de propriedades que, presentes na "mente/cérebro" dos falantes/ouvintes de uma língua, configuram um determinado "estado da mente" desses indivíduos (cf. Chomsky, 1972;169; 1975:3-4; 1986:23, 24, 31, 41, 43, 44, 45 e ss., 57, 61 e *passim*). Enquanto tal, esse conhecimento deve ser

---

semelhantes a nível da defesa do carácter exclusiva ou predominantemente biológico e inato da aquisição do conhecimento da língua, vd. os dados e os estudos referidos na nota 10 do cap. I).

[4] Como vimos em 1.1.2.1, o termo *"gramática"* pode servir-nos para fazer referência simultaneamente ao conjunto de mecanismos que asseguram a boa-formação dos produtos linguísticos, ao conhecimento de tais mecanismos por parte dos sujeitos falantes e à descrição desses mecanismos e do seu conhecimento empreendida pelo linguista.

[5] Vd. a citação de Freitas e Santos (2001:17) no início deste capítulo.

definido em termos constitutivos essenciais e não em termos puramente funcionais (cf. Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:2-3), isto é, não deve ser descrito apenas como uma "habilitação" dos indivíduos para a produção de um conjunto de produtos empiricamente constatáveis e verificáveis mas, antes, como um elemento intrinsecamente constitutivo da sua realidade mental (cf. também Chomsky, 1988:10).

No entanto, vimos ainda que, independentemente do aspecto focado no parágrafo anterior, é o conhecimento da língua que possibilita o conjunto de "produtos" previstos pela criatividade linguística referida em 1.1 (produção, compreensão e avaliação ilimitadas de enunciados), explicitamente associada por numerosos autores a tal conhecimento (cf., p. ex.: Chomsky, 1959:576; 1965a:15; 1975:13; 1988:16; Fromkin, 1976:4; Lyons, 1977:36-37; Foss e Hakes, 1978:18; Steinberg, 1982:1-2; Pinto, 1988a:8; Kaye, 1989:2; Raposo, 1992:27; Fromkin e Rodman, 1993:3-4 e ss., 8 e ss.; Whitney, 1998:69-70).

Focalizando neste momento esta questão a nível do conhecimento fonológico, aceitaremos, por conseguinte, que o conhecimento dos falantes acerca da sua língua contemplará sempre, obrigatória e necessariamente, um conjunto de informações ou instruções relativas à boa-formação fonética e fonológica dos produtos verbais da sua língua[7]. Tal conjunto corresponderá precisamente, em nosso entender, ao mencionado

---

[6] Como refere Blevins (1995:210), "(...) phonology is in part the study of the mental representations of sound structure (...)". Freitas e Santos (2001:15), por seu lado, admitem expressamente que "(...) cabe à Fonologia a tarefa da descrição dessa parte do conhecimento gramatical [=o conhecimento fonológico].".

[7] Vd. novamente a citação de Freitas e Santos (2001:17) incluída no início deste capítulo.

No domínio da fonologia, torna-se particularmente difícil ignorar de todo a ligação do conhecimento fonológico aos dados **fonéticos** que constituem os dados empíricos e reais que são o *produto* de tal conhecimento, dotados, por definição intrínseca, de um grau de materialidade que não se verifica a nível de outros domínios linguísticos, como, p. ex., a sintaxe (embora em domínios como este último também seja possível identificar uma contraposição entre um nível de conhecimento teórico e abstracto dos mecanismos gerais que asseguram a boa-formação gramatical das frases da língua e os enunciados concretos que resultam de tal nível teórico), como ressalta das seguintes palavras de Burton-Roberts, Carr e Docherty (2000:3):

"Assuming that phonological theory is an intrinsic part of linguistic theory, we should expect to understand 'phonological knowledge' as we understand 'linguistic knowledge' [=as a non-funcional, non-relational form of knowledge]. However, given the generally assumed rationale of phonology specifically (...) that conclusion is controversial. It is commonly – if not universally – assumed that language is

conhecimento fonológico, graças ao qual assumimos que qualquer falante de qualquer língua natural terá interiorizado um "estado mental" que lhe permitirá saber implicitamente, em relação à sua língua, entre outros aspectos[8]:

- quais os sons que fazem parte do inventário fonémico e quais os que não integram tal inventário;
- quais os sons que correspondem a variedades articulatórias (fonéticas) de cada fonema;
- quais as principais formas fonéticas associadas a cada entrada lexical;
- de que forma se combinam os sons para formar unidades mais complexas, como as sílabas;
- quais as combinações permitidas e quais as não-permitidas;
- quais os contornos entoacionais associados a certas propriedades gramaticais e pragmáticas dos enunciados;
- quais as marcas prosódicas associadas a certos aspectos da organização gramatical e discursiva das frases e dos enunciados;
- quais os mecanismos de atribuição do acento lexical.

---

externally manifested or realized in speech (or sign) or at least in the external physical phenomena produced by the behaviour we call 'speech' (or 'signing'). Otherwise, languages could not (as they clearly do) serve any communicative function and could not be (as they clearly are) acquired. The rationale of phonology is generally thought to lie precisely here. The phonological on these terms is that aspect of the linguistic that allows for its physical ('observable') realization in phenomena external to mind/brain (for example, sounds) – phenomena, furthermore, produced by a particular kind of behaviour (for example, speech) and needing to be processed in real time.On these terms, phonology is, at least in part, by its very nature *grounded* in phenomena external to mind/brain, their behavioural production and perception in communication, and crucially involves human sensory and motor apparatuses. (...)." (Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:3).

[8] Cf., a propósito, a explanação e a exemplificação que do conceito de conhecimento fonológico nos dão Freitas e Santos (2001:15-17): segundo as autoras, constituiria uma demonstração desse conhecimento, p. ex., a capacidade de os locutores identificarem e/ou reproduzirem certas variantes dialectais de palavras da língua (Freitas e Santos, 2001:15, 16), cabendo à fonologia, enquanto ramo do saber, não só a descrição/explicação de tais variações mas também a descrição do "conhecimento da língua que leva os falantes a exercerem juízos de valor sobre os enunciados de fala da sua língua" (Freitas e Santos, 2001:17).

2.2 – Uma componente específica do conhecimento fonológico: o conhecimento das estruturas silábicas

2.2.1 – Considerações preliminares: a natureza intuitiva da sílaba *no conhecimento fonológico dos sujeitos*

Vimos, no final do número anterior, que um dos aspectos admissivelmente contemplados pelo conhecimento fonológico dos indivíduos reside no seu conhecimento do modo como os segmentos fonológicos da sua língua se combinam para darem origem a sequências bem formadas, tendo como referência a unidade *sílaba.*

Tal ponto de vista parece-nos claramente exposto em Freitas (1997:10) e em Freitas e Santos (2001:17), quando distinguem, no conhecimento fonológico, duas subcomponentes principais: uma, devotada ao conhecimento dos sons enquanto unidades básicas da fonologia da língua; e uma segunda, reservada aos aspectos ditos *suprassegmentais* – ou *prosódicos* –, que envolvem factos não restringidos a um segmento da cadeia fónica e nos quais se incluem os mecanismos de combinação organizada e hierarquizada dos segmentos fonológicos em sílabas:

> "Este trabalho situa-se na área da investigação sobre aquisição da fonologia, *sendo a fonologia entendida como um módulo da gramática que integra quer o tratamento de questões segmentais quer o de questões de natureza prosódica, no último dos quais se inclui o estudo da sílaba.*"
>
> (Freitas, 1997:10; itálico nosso)

> "Assumimos, neste trabalho, que o conhecimento fonológico inclui o tratamento de *unidades gramaticais de natureza segmental* – os sons da fala ou segmentos – e de *unidades gramaticais de natureza prosódica,* tais como **a sílaba,** o acento ou a entoação."
>
> (Freitas e Santos, 2001:17; itálicos das autoras; negrito nosso)

A sílaba surge-nos, desta forma, como uma unidade fonológica a ter em conta na descrição do conhecimento fonológico empreendida pela linguística (mais propriamente, pela fonologia). Antes de nos determos sobre as principais propostas da teoria fonológica acerca da sua natureza e organização interna (vd. os pontos 2.2.2 e seguintes deste capítulo), ocupar-nos-emos ainda de alguns aspectos inerentes à sua natureza intuitiva.

A importância a conceder a tal natureza intuitiva parece-nos justificada pela falta de uma definição de sílaba que goze de aceitação lata, o que se torna patente, p. ex., na ausência de critérios objectivos de natureza fonética que permitam o isolamento de sílabas num *continuum* sonoro, como tem sido posto em destaque por autores como, entre outros, Haugen (1956)[9], Barbosa (1965:209; 1994:209), Câmara (1970:53), Ladefoged (1982:219), Maddieson (1985:203 e ss.)[10], Barbeiro (1986:45), Hogg e McCully (1987:32), Goldsmith (1990:103-105), Vigário e Falé (1994:465), Spencer (1996:38), Barroso (1999:154) e Freitas e Santos (2001:20, 22)[11].

Contrastando com a inexistência de uma evidência fonética, de ordem eminentemente física, que defina e delimite rigorosamente subcadeias do *continuum* fónico identificáveis com as sílabas da língua, todos os falantes se mostram, porém, intuitivamente capazes de identificar essas cadeias, quer através da sua segmentação explícita (induzível, p. ex., através de uma articulação pausada das palavras – cf.

---

[9] A afirmação de Haugen (1956) a propósito da inexistência de uma definição fonética de sílaba é colhida em Goldsmith (1990:103) e diz assim: "The syllable has become something of a stepchild in linguistic description. While sooner or later everyone finds it convenient to use, no one does much about defining it. This is not a new situation: for many years phoneticians have been trying to find a phonetic basis for the syllable without reaching any very definite agreement. Opinion has ranged from those who denied its physical reality to those who have identified it physiologically with a chest pulse and acoustically with degrees of sonority."

[10] A questão de algumas marcas fonéticas eventualmente relacionadas com a divisão silábica – como a duração segmental, p. ex. – constitui o tema central do estudo de Maddieson (1985).

[11] Em Barbeiro (1986:4-44), Freitas (1997:83-93) e Freitas e Santos (2001:20-22), encontramos resenhas históricas de definições tradicionais de sílaba com base em critérios fonéticos; como salientam os autores, na sua maioria tais definições não foram, em geral, objecto de comprovação experimental sólida e definitiva.

Barbosa, 1965:209; 1994:131; Andrade e Viana, 1993:210), quer através de outras manipulações explícitas do material verbal baseadas em critérios fonéticos e fonológicos, como a contagem, o apagamento ou a inversão, como veremos de seguida.

Assim, a falta de uma definição material definitiva e objectiva da sílaba parece ser suprida pela *intuição* dos falantes, a qual constitui, de acordo com autores como, entre outros, Barbeiro (1986:50, 52), Blevins (1995:209-210), Spencer (1996:38), Barroso (1999:154), Mateus e Andrade (2000:38) e Freitas e Santos (2001:70, 71, 79), uma evidência fundamental para a demonstração da sua presença a nível do conhecimento fonológico dos sujeitos e, como tal, para a defesa do seu estatuto linguístico e fonológico (e, consequentemente, da sua inclusão entre os objectos de estudo da fonologia enquanto subdisciplina linguística), como transparece da seguinte citação de Blevins (1995):

> "In a number of languages, native speakers have clear intuitions regarding the number of syllables in a word or utterance, and in some of these, generally clear intuitions as to where syllable breaks occur. Many descriptive grammars contain references to native speakers' awareness of syllable breaks. (...) If phonology is in part the study of the mental representations of sound structure, then such intuitions support the view of the syllable as a plausible phonological constituent."
>
> (Blevins, 1995:209-210)

Entre as evidências de uma forte natureza intuitiva da sílaba enquanto unidade fonológica que justificam, de acordo com a perspectiva referida, o interesse do estudo fonológico a seu respeito[12], enumeramos as que se seguem, invocadas pela literatura a propósito justamente deste tema:

Uma exposição exaustiva de algumas dessas definições pode ainda ser encontrada em Nogueira (1942).

[12] Como vimos em 1.1.1.1 e 1.1.1.2, uma característica muito importante do conhecimento da língua – logo, também do conhecimento fonológico (cf., a propósito, as palavras dos autores citados na nota 2) – é o seu carácter mental e *intuitivo,* o que justifica o relevo dado por autores como Blevins (1995:209-210),

- *todos os sujeitos falantes/ouvintes nativos de uma língua são capazes de, com aparente facilidade, identificar as sílabas das palavras da sua língua* (cf., entre outros: Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter, 1974; Brédart e Rondal, 1982:65; Morais, Content, Cary, Mehler e Segui, 1989; Gombert, 1990:34-35, 46-48; Morais, 1991:6; Spencer, 1996:38; Vihman, 1996:177 e ss.; Cagliari, 1998:72 e ss.; Barroso, 1999:154; Vale e Cary, 1999:377; Martins, 2000:79-80; Freitas e Santos, 2001:57, 70, 72, 79 e ss.)[13];
- *a sílaba parece deter, de acordo com numerosos estudos e teorias e em diversas línguas, um papel fundamental a nível da percepção da fala e do processamento da linguagem* (cf., p. ex.: Bondarko, 1969; Wickelgren, 1969; Savin e Bever, 1970; Mehler, Dommergues, Frauenfelder e Segui, 1981; Cutler, Mehler, Norris e Segui, 1986; Eimas, Miller e Jusczyk, 1987; Keil e Kelly,1987:503; Remez, 1987:206; Norris e Cutler, 1988; Morais, Kolinsky, Cluytens e Pasdeloup, 1993:65; Ferrand, Segui e Grainger, 1996; Schiller, 1998; Jusczyk, Goodman e Baumann, 1999; Morais, 1999; Content, Kearns e Frauenfelder, 2001)[14];
- *frequentes exemplos de* "lapsus linguae" *tomam por domínio de aplicação as sílabas e os seus constituintes internos, pondo em evidência a respectiva representação no conhecimento fonológico interiorizado dos sujeitos* (Fromkin, 1973:153-155; Garrett, 1980:189; 1984:179-181; Caplan, 1987:201 e ss.; Petrie, 1994:4182; Shattuck-Hufnagel, 1994:3966 e ss.;

Spencer (1996:38), Mateus e Andrade (2000:38) e Freitas e Santos (2001:70, 71, 79), entre outros, eventualmente, às evidências de uma *intuição silábica* forte para fundamentarem a defesa que fazem da sílaba enquanto unidade fonológica.

[13] Esta capacidade *intuitiva* de identificação silábica torna-se patente, de acordo com os estudos citados, em diversas manipulações explícitas do material verbal por parte dos falantes, tais como a contagem do número de sílabas e a segmentação explícita das sílabas de uma palavra.

[14] A defesa da sílaba como unidade básica da percepção da fala é particularmente subscrita pela denominada teoria motora da percepção da fala, quer na sua versão "clássica" (Liberman, Cooper, Shankweiler e Studdert-Kennedy, 1967), quer na sua versão "revista" (Liberman e Mattingly, 1985).

Schiller, 1998:484; Mateus e Andrade, 2000:38; Freitas e Santos, 2001:77-78; Navas, 2001:167, 170 e ss.);

- *a utilização lúdica da linguagem assenta muito frequentemente em aspectos relacionados com as estruturas silábicas* (cf. Bagemihl, 1995:702-703; Blevins, 1995:209; Schiller, 1998:485)[15];

[15] Um caso particular desta utilização lúdica da linguagem que pode pôr em evidência o "conhecimento silábico" dos sujeitos encontra-se nas "linguagens inventadas": estas correspondem, frequentemente, a "mascaramentos" ou "reelaborações" de línguas naturais a partir de algumas das suas propriedades fonológicas (com especial relevo para os aspectos silábicos), com fins estritamente lúdicos ou, por vezes, com o objectivo associado de dificultarem a compreensão de conteúdos a indivíduos que não pertençam a determinadas comunidades definidas precisamente pelo uso exclusivo de tais "linguagens" (ou "códigos") (cf., para uma definição de tais jogos linguísticos, acompanhada de dados relativos à sua tipologia e ao seu interesse para os estudos linguísticos e de exemplos em diversas línguas do mundo, entre as quais o português (brasileiro), o trabalho de Bagemihl, 1995). Estes códigos inventados baseiam-se, não raramente, em aspectos da estruturação silábica das línguas, o que põe em destaque o conhecimento fonológico/silábico implícito dos seus criadores e utilizadores, sendo este um dos motivos que justificam a sua inclusão no conjunto de interesses da linguística (Mann, 1991:57; Bagemihl, 1995:697 e ss., 701-702, 708-711; Barroso, 1999:154; Mateus e Andrade, 2000:38; Freitas e Santos, 2001:28).

Dois exemplos ilustrativos da forma como as "linguagens inventadas" se prestam a iluminar o nosso entendimento do conhecimento fonológico dos sujeitos que as praticam encontram-se, para o português, na "língua dos pês" (Bagemihl, 1995:702-703; Mateus e Andrade, 2000:38) e na "língua secreta de Alfama" (Mateus e Andrade, 2000:38): a primeira consiste em repetir, em cada palavra e a seguir a cada sílaba, a Rima respectiva, substituindo todos os ataques (inclusive os ataques vazios e os ataques ramificados) por [p] (assim: ['livɾu] → [lipivɾu'pu]); a segunda consiste em transpor para o final da palavra o Ataque da sílaba tónica acrescentando-lhe uma Rima final [i] (p. ex.: ['kazɐ] → [azɐ'ki]). Ambas demonstram que os seus criadores e utilizadores detêm um certo grau de conhecimento implícito de noções como a divisão da palavra em sílabas, a divisão destas nos seus constituintes imediatos (Ataque e Rima), a distinção entre sílabas tónicas e átonas, etc.

Finalmente, ainda no capítulo de como as utilizações lúdicas da linguagem podem, em certos casos, servir de demonstração do conhecimento fonológico dos sujeitos a respeito dos aspectos silábicos contidos na gramática das línguas, referiremos a questão específica do uso poético da língua. Um exemplo deste aspecto encontra-se na criação metrificada de tradição oral ou literária, baseada em critérios silábicos como a cadência regular de sílabas tónicas e átonas, a restrição do número de sílabas por verso e os esquemas rimáticos, dos quais os criadores poéticos não têm necessariamente uma consciência explícita, como é o caso muito particular dos chamados "poetas iletrados" (Cary, Morais e Bertelson, 1989; Roazzi, Dowker e Bryant, 1993) e das crianças em idade pré-escolar (Dowker, 1989; 1991; Dowker e G. Pinto, 1993; Dowker, Krasowicz, G. Pinto, Roazzi e Smith, 1998). Outros exemplos do mesmo tipo são-nos fornecidos por inúmeras produções orais, como as lengalengas, os trocadilhos e os "trava-línguas", também baseadas em critérios da mesma ordem e que, em nosso entender, reforçam essa mesma demonstração (cf. também, p. ex.: Mann, 1991:57; Bagemihl, 1995:697 e ss., 701-702, 708-711; Blevins, 1995:209; Mateus e Andrade, 2000:38; Freitas e Santos, 2001:28).

- *na história dos sistemas de escrita, os sistemas de escrita silábica precedem os sistemas alfabéticos* (cf., p. ex.: D. G. Miller, 1994:26, 36-37; Blevins, 1995:235; Barroso, 1999:154)[16].

[16] Como afirma D. G. Miller (1994:xi, xii-xiii, 26, 36), os sistemas de escrita revelam sempre, da parte dos seus criadores e dos fixadores da convenção ortográfica canónica, uma forte intuição acerca da organização fonológica da língua.

Cf. também as considerações de Klima (1972:57 e ss., 60, 61, 67) sobre a forma como a ortografia oficial de uma língua pode conservar e representar certos aspectos da constituição fonológica das palavras presentes a nível do conhecimento fonológico dos falantes de uma língua.

2.2.2 – A sílaba enquanto unidade fonológica

Entre outros factores, as evidências de ordem empírica apresentadas no número anterior relativas à importância da sílaba a nível do conhecimento fonológico dos falantes avolumaram a necessidade de a fonologia conceder uma maior atenção a tal unidade fonológica, conforme reconhecido por fonólogos como, p. ex., Blevins (1995:209-210), Spencer (1996:38), Mateus e Andrade (2000:38) ou Freitas e Santos (2001:70, 71, 79), havendo assim lugar para uma interpenetração entre a perspectiva linguística e a perspectiva psicolinguística, tal como patente nas seguintes palavras de Ferrand *et al.* (1996):

> "Over the past decade the syllable has come to enjoy a privileged status as a critical unit in phonology *both from a linguistic (...) and a psycholinguistic (...) perspective.*"
>
> (Ferrand *et al.*, 1996:710; itálico nosso)

A importância verdadeiramente central da sílaba *enquanto unidade que contribui para a estruturação da componente fonológica da gramática de uma língua* parece-nos explicitamente reconhecida[17] em autores como, p. ex. e entre outros, Selkirk

[17] Este incremento da atenção dispensada à sílaba traduz uma importante inovação da fonologia generativa em relação às suas formulações originais. Na verdade, o *modelo standard* da teoria (ou "modelo SPE", abreviatura de *The Sound Pattern of English,* a obra de Chomsky e Halle (1968) que consagra tal modelo), em virtude da perspectiva estritamente *segmental* e *unilinear* da componente fonológica das línguas aí adoptada, destitui de toda a importância, ignorando-as, as unidades fonológicas de extensão não coincidente com a do segmento ou do traço distintivo – como o tom e *a sílaba* –, conforme é observado por autores como, entre outros, Anderson (1979:2-5 e ss.), Goldsmith (1979; 1990:1-2), Clements e Keyser (1983:185 e ss.), Hirst (1984:45 e ss.), Mateus (1985:16-18), Hogg e McCully (1987:32), Durand (1990:198 e ss.), I. Pereira (1992:11, 23 e ss.; 1999:14-17), Roca (1994:1-3, 6 e ss., 133-190), Spencer (1996:72), Dinnsen (1997:77 e ss.) e Mateus e Andrade (2000:38).

Tendo sido entendida pelos desenvolvimentos teóricos posteriores da fonologia generativa como uma das principais limitações do modelo *standard,* a referida perspectiva estritamente segmental e unilinear dos fenómenos fonológicos foi ulteriormente substituída pelas perspectivas multilineares, ou não-lineares, dos denominados "modelos post-SPE", que, entre outras alterações de perspectiva, propuseram a existência, a funcionalidade e a centralidade de unidades de extensão não necessariamente coincidente com a do segmento e não discretizáveis de um *continuum* fónico linear, de entre as quais a sílaba (cf., p. ex.: Goldsmith, 1979:202 e ss.; 1990:8 e ss.; Hirst, 1984:45 e ss.; Katamba, 1989:188 e ss.; Durand, 1990:242 e ss.; I. Pereira, 1992:11 e ss.; 1999:17, 19 e ss.; Roca, 1994:3 e ss., 6 e ss., 85 e ss., 133 e ss.; Dinnsen, 1997:77 e ss.).

(1982:328), Katamba (1989:153), Durand (1990:198 e ss.), Roca (1994:133 e ss.), Blevins (1995:206 e ss.), Ferrand *et al.* (1996:710), Spencer (1996:72 e ss.) e Content, Kearns e Frauenfelder (2001:178)[18].

Entre os principais argumentos *de ordem intrinsecamente fonológica* invocados pela fonologia em defesa da inclusão da sílaba enquanto objecto de estudo da linguística conta-se o facto de ela ser **domínio da aplicação de regras e processos fonológicos,** por um lado (cf., p. ex.: Selkirk, 1982:328; Clements e Keyser, 1983:185; Katamba, 1989:166-168; Durand, 1990:198 e ss.; Goldsmith, 1990:112-113, 157 e ss.; Roca, 1994:134-135; Blevins, 1995:207-208 e ss.; Spencer, 1996:73-74; Content *et al.*, 2001:178)[19], e, por outro, **de restrições fonotácticas**[20] (cf., entre outros: Fudge, 1969:371 e ss.; Selkirk, 1982:328; Katamba, 1989:164-166; Durand, 1990:198-199 e ss.; Fikkert, 1994:41; Blevins, 1995:227 e ss.; Spencer, 1996:73-74)[21].

---

[18] Fazendo recuar a nossa atenção a textos menos recentes, devemos reconhecer que também autores como Fudge (1969) e Câmara (1970:53) reconhecem de forma absolutamente inequívoca o interesse da sílaba enquanto unidade fonológica fundamental.

[19] Ilustraremos este argumento com o exemplo que, a seu propósito, nos é dado por Roca (1994:134-135) – a velarização da lateral /l/ –, que se verifica também em português. Este fenómeno – que consiste na articulação de /l/ como [+alt, +rec] (isto é: como [ɫ], a nível fonético) – verifica-se sempre que /l/ se encontre na posição de Coda silábica, o que realça a conveniência de se integrar na sua explicação uma referência explícita à unidade *sílaba* e à sua organização interna (Roca, 1994:135).

[20] Como exemplo de tais restrições, lembramos aqui que certas combinações segmentais – como, p. ex., /lp/ – só são admitidas se divididas por sílabas diferentes (em palavras como *"al.pinista"*, p. ex.), não podendo ocorrer nunca dentro da mesma sílaba.

[21] Um outro argumento fundamental para a definição da sílaba enquanto unidade fonológica reside na sua concepção como combinação hierarquizada de segmentos que se agrupam em torno de um segmento mais *proeminente* (isto é, detentor do valor mais elevado da designada *sonoridade* ou *sonoridade silábica).* O papel desta proeminência, exclusiva do Núcleo – que corresponde assim a um *"pico de sonoridade"* (Selkirk, 1984:116 e *passim;* Katamba, 1989:158 e ss.; Roca, 1994:51 e ss.; Blevins, 1995:207; Freitas e Santos, 2001:51-52 e ss.) –, impõe ainda que os restantes segmentos da sílaba detenham uma sonoridade tanto maior quanto mais próximos se encontrarem do elemento culminante (Barbosa, 1965:210; Câmara, 1970:53; 1971:26; Selkirk, 1984:116 e ss.; Hogg e McCully, 1987:32 e ss.; Katamba, 1989:158 e ss.; Goldsmith, 1990:104 e ss., 110 e ss.; Roca, 1994:51 e ss.; Blevins, 1995:206-207, 210-212; Calabrese, 1996:5; Freitas, 1997:34-35; Barroso, 1999:154-155; Freitas e Santos, 2001:51-52 e ss.).

Embora continue por se estabelecer com maior firmeza uma relação desta sonoridade silábica com marcas objectivas, nomeadamente de carácter fonético (cf., a propósito, o estudo de Parker (2002) a este respeito, onde se encontram alguns indícios de que o índice acústico *intensidade intrínseca* parece ser, de forma muito sugestiva, uma dessas principais marcas), a teoria fonológica tem proposto escalas quantitativas de sonoridade silábica que, atribuindo a certos segmentos ou classes de segmentos, quer em termos universais, quer em relação a línguas particulares, valores distintos de sonoridade silábica, pretendem traduzir a probabilidade relativa de tais segmentos ou classes se encontrarem no Núcleo ou nas posições mais ou menos próximas deste. A escala de sonoridade silábica de Selkirk (1984:112) e o esquema binário de sonoridade silábica proposto por Blevins (1995:211) constituem exemplos

Em conformidade, um objectivo importante da fonologia, no domínio do estudo silábico, consiste em encontrar-se explicações satisfatórias para o modo como se organizam os segmentos fonológicos de uma língua para darem origem às **sílabas** enquanto unidades fonológicas bem formadas, internamente organizadas de forma sistemática, regular e hierarquizada[22]. Para tanto, parte-se do princípio de que a sílaba, ao mesmo tempo que integrada numa estrutura prosódica em que se encontra subordinada a unidades hierarquicamente superiores (cf., p. ex., o esquema da estrutura prosódica universal apresentado por Blevins, 1995:210[23]), cumpre ainda uma função de organização de unidades que, por sua vez, se lhe subordinam: os segmentos, agrupados de acordo com princípios e restrições relativamente rígidos, como os apresentados em 2.3.2.1 – 2.3.2.5, e os constituintes (sub)silábicos em que os segmentos se integram. É graças a essa subordinação hierárquica que os segmentos encontram um lugar dentro de esquemas de hierarquização prosódica como o de Blevins (1995:210) acima referido. Esta propriedade de organização hierárquica dos segmentos integrados em posições prosódicas recebe, em Goldsmith (1990:104, 123 e ss.), o nome de *legitimação*

---

amplamente aceites de tais escalas. Relativamente ao português europeu, encontramos uma escala semelhante à de Selkirk (1984) em Vigário e Falé (1994:474).

[22] Esta interrogação corresponde, aliás, a um dos itens que, no final do ponto 2.1, considerámos como um dos aspectos que podem integrar o conhecimento fonológico dos sujeitos, o que nos permite reforçar o argumento de que a fonologia, enquanto domínio de estudo, tem por objectivo, entre outros, o de caracterizar a componente do conhecimento da língua dos sujeitos relativa à boa-formação fonética e fonológica dos produtos linguísticos.

[23] Os níveis da estrutura prosódica universal contemplados pelo esquema de Blevins (1995:210) são, por ordem decrescente, os seguintes: sintagma fonológico, palavra prosódica, pé, sílaba e terminal de sílaba.

autossegmental[24]; de acordo com o mesmo autor, esta função "legitimadora" da sílaba constitui umas das suas propriedades intrínsecas mais importantes[25].

[24] Seguindo a opção terminológica de autores como Vigário e Falé (1994) e Freitas (1997), p. ex., escolhemos as traduções portuguesas *"legitimação"* e *"legitimador"* para os termos ingleses *"licensing"* e *"licensor"*.

[25] "We shall introduce a notion of *autosegmental licensing,* and interpret the syllable as a licensing structure, a structure whose function is to allow precisely one occurrence of autosegmental structure per prosodic unit." (Goldsmith, 1990:104).

Com base nesta visão da sílaba como unidade legitimadora a nível da estrutura prosódica, também Blevins (1995:207) defenderá uma definição da sílaba que integra a sua função de atribuição de uma "organização melódica" aos segmentos:

"What are syllables? Just as the feet of metrical theory supply rhythmic organization to phonological strings, syllables can be viewed as the structural units providing melodic organization to such strings." (Blevins, 1995:206-207).

2.3 – Aspectos fundamentais das estruturas silábicas representados no conhecimento fonológico

2.3.1 – Elementos básicos da constituição interna da sílaba

A natureza hierárquica e internamente organizada da sílaba é demonstrada, em primeiro lugar, pela possibilidade de identificarmos, no seu interior, uma subdivisão em constituintes dispostos em níveis hierarquizados[26].

A concepção da sílaba como uma entidade complexa, internamente organizada e hierarquizada, transparece do esquema arbóreo representado na Figura 2.A[27], o qual corresponde ao modelo de estruturação silábica mais comummente aceite a nível da teoria fonológica[28], que o assume como potencialmente universal (cf., p. ex.: Selkirk,

---

[26] Em parte, certamente, devido a esta natureza hierárquica e organizada da sílaba, regida por princípios formalizáveis, torna-se possível identificar junto de certos autores definições de sílaba semelhantes às definições empregues pela sintaxe para caracterizarem entidades como os sintagmas, como reconhecido por Goldsmith (1990:105).

Roca (1994:156-157) propõe mesmo uma interpretação da sílaba coerente com a "teoria X-barra", concebendo a sílaba como a expansão de um núcleo central que a domina e determina (a vogal). Também por esta razão, autores como Freitas (1997:23), baseando-se em Fikkert (1994), consideram que a aquisição da estrutura silábica de uma língua se assemelha mais à aquisição e desenvolvimento da sintaxe do que, p. ex., à aquisição do inventário segmental.

[27] Neste esquema, assim como ao longo do trabalho, usaremos os termos portugueses *Ataque, Núcleo, Coda* e *Rima* para traduzir os correspondentes ingleses *Onset, Nucleus, Coda* e *Rhyme* (ou *Rime)*, de acordo, p. ex., com a opção terminológica encontrada em Freitas (1997) e Freitas e Santos (2001). Seguindo uma convenção corrente, grafá-los-emos com maiúscula inicial quando se refiram a categorias fonológicas em abstracto.

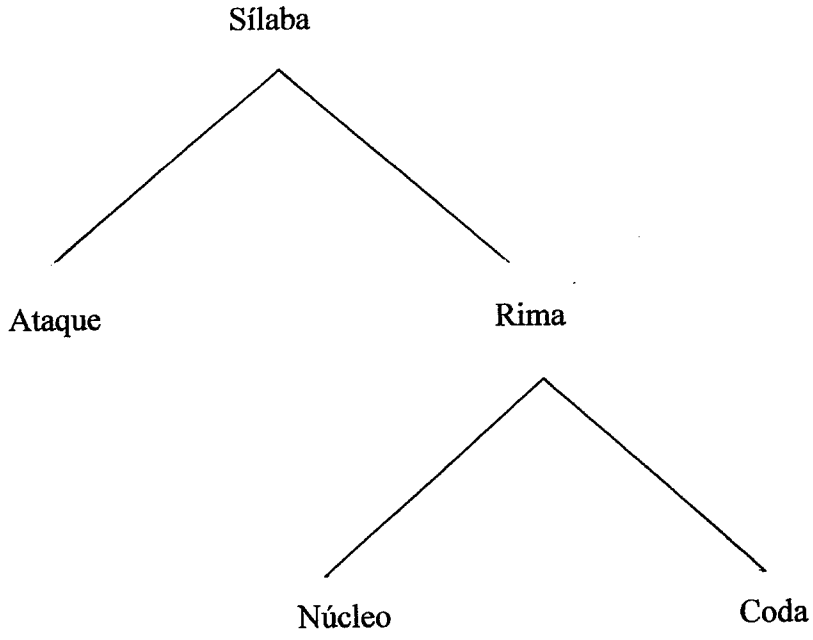
[28] Para a descrição de outras propostas relativas à constituição interna da sílaba – nomeadamente daquelas em que, como a de Clements e Keyser (1983), não se vê como necessária a aceitação de um constituinte Rima, defendendo-se, em seu lugar, uma divisão ternária da sílaba nos seus constituintes imediatos Ataque, Núcleo e Coda, dotados de igual importância hierárquica –, cf. Hogg e McCully (1987:35 e ss.), Fikkert (1994:34 e ss.) e Blevins (1995:212 e ss.).

Quanto aos argumentos que suportam a divisão binária referida no texto, eles dividem-se em duas categorias principais, podendo ser:

- *argumentos de natureza fonológica:* existe uma solidariedade forte entre os segmentos ocorrentes em Núcleo e os segmentos ocorrentes em Coda, a qual é inexistente entre o Ataque e o resto da sílaba (cf., p. ex., Hogg e McCully, 1987:36-37). É por esta razão que podemos dizer que, em português, todas as combinações Consoante+Vogal são admitidas na sequência Ataque+Núcleo, mas que na sequência Núcleo+Coda se verificam restrições como a que impede que um ditongo em Núcleo co-ocorra, na mesma sílaba, com uma lateral ou vibrante em Coda (cf. Mateus, 1993:97);
- *argumentos de natureza psicolinguística:* estudos como os de Treiman (1986) e Treiman e Zukowski (1988; 1991) mostram que a partição da sílaba nos constituintes imediatos Ataque e Rima constitui um procedimento experimentalmente induzível em falantes nativos do inglês (contrariamente, porém, aos resultados obtidos por estudos relativos a outras línguas, como o português (cf. Ventura, Kolinsky, Brito-Mendes e Morais, 2001) ou o neerlandês

1982:329; Hogg e McCully, 1987:37; Goldsmith, 1990:108-109 e ss.; Roca, 1994:141; Blevins, 1995:213; Calabrese, 1996:4; Freitas, 1997:24-25, 30 e ss.; Freitas e Faria, 1999:298; Mateus e Andrade, 2000:54)[29].

Fig. 2.A – A constituição interna da sílaba *(ap.* Blevins, 1995:213)



(cf. Geudens e Sandra, 2003), junto de cujos falantes ocorrem outras divisões da sílaba, que parecem ignorar essa partição imediata em Ataque e Rima).

[29] Mateus (1993), Freitas (1997), Mateus e Andrade (2000) e Freitas e Santos (2001) contam-se entre os autores que adoptam explicitamente esquemas como o transcrito no texto para as suas descrições das estruturas silábicas do português europeu, o que denota a aceitação, por parte de tais autores, desse esquema como funcional e pertinente no estudo fonológico desta língua.

Entre os argumentos de natureza predominantemente fonológica que sustentam a defesa desta estrutura de constituintes silábicos, parece-nos especialmente importante salientar que é em relação a estes constituintes que se verifica a maior parte das *restrições fonotácticas* referidas anteriormente como argumentos que, a um nível mais geral, justificam o próprio interesse fonológico pela sílaba (cf., p. ex., Blevins, 1995:227-229). A este respeito, é possível afirmar, p. ex., que em português apenas uma consoante, no máximo, pode ocorrer na Coda de uma sílaba e que, ocorrendo, tal consoante deve ser obrigatoriamente seleccionada dentro do conjunto restrito formado por /l/, /ɾ/ e /ʃ/ (esta última foneticamente realizável como [ʒ] sob certas circunstâncias contextuais) (Barbosa, 1965:181-182; 1994:150-153; Câmara, 1970:51, 54; 1971:27, 29; Freitas, 1997:217 e ss.; Barroso, 1999:143; Mateus e Andrade, 2000:11 e ss., 52 e ss.; Freitas e Santos, 2001:47).

2.3.1.1 – Tipos silábicos

A nível do número e do tipo de segmentos combinados dentro da mesma sílaba, é possível identificar uma variedade considerável de *tipos silábicos,* isto é, de modelos de combinação de consoantes (C) e vogais (V) repartidos pelos constituintes Ataque, Núcleo e Coda.

Hogg e McCully (1987:35-36) e Blevins (1995:216-220), com base numa revisão exaustiva de estudos relativos a línguas de várias famílias linguísticas repartidas pelos diversos continentes, elencam os tipos silábicos atestados na totalidade das línguas do mundo. Neste sentido, podemos considerar a sistematização apresentada em Blevins (1995:217) – que prevê os tipos silábicos V, CV, CVC, VC, CCV, CCVC, CVCC, VCC, CCVCC e CVCCC – exaustivamente representativa deste tópico[30].

Em português, atendendo unicamente à análise segmental das sílabas e excluindo as sílabas com vogal nasal ou ditongo em Núcleo – objectos de interpretações fonológicas particulares (cf., entre outros: Barbosa (1965:210; 1994:137), Câmara (1970:54; 1971:30-33), Barroso (1999:157 e ss.) e Mateus e Andrade, 2000:20-23)[31] –, encontramos os tipos silábicos V, CV, CCV, VC, CVC e CCVC (ex[os], respectivamente: *"é", "pé", "cru", "ar", "mal"* e *"três"*)[32].

Segundo, entre outros, Fikkert (1994:44, 46, 53-55, 56 e ss.), Roca (1994:139-140), Blevins (1995:216-220), Freitas (1996:76 e ss.; 1997:28, 32, 112-113, 152-153 e ss., 156 e ss.), Spencer (1996:79-82) e Freitas e Santos (2001:51), o formato silábico mais atestado em todas as línguas do mundo é o formato CV, também designado, por

[30] Esta tipologia silábica permite-nos distinguir, quanto ao constituinte Ataque e seguindo a terminologia portuguesa encontrada, p. ex., em Freitas (1997:107) e Feitas e Santos (2001:31-39), as sílabas de Ataque vazio (aquelas em que, à esquerda do Núcleo, não ocorre qualquer consoante), as sílabas de Ataque simples (composto por uma única consoante) e as sílabas de Ataque ramificado (com duas consoantes).

[31] Vd., p. ex., a nota seguinte.

[32] Por considerarem as sílabas com vogal nasal em Núcleo como preenchidas em Coda por uma consoante nasal teórica, autores como Barbosa (1965:210; 1994:137), Câmara (1970:54; 1971:30-33) e Barroso (1999:157 e ss.) admitem ainda tipos silábicos como CVCC, CVCCC, CCVCC e CCVCCC (em palavras como, segundo os exemplos de Barbosa (1965:210), *"também", "mãos", "transporte"* e *"patrões"*).

essa razão, "sílaba básica" *("core syllable")* ou "formato não-marcado"[33], aspecto que se vê confirmado no português europeu. Efectivamente, esta língua replica, a este respeito, a tendência universal verificada: num levantamento estatístico efectuado sobre 7109 sílabas de palavras polissilábicas de elevada frequência encontradas no *corpus* do "Português Fundamental" (Nascimento, Marques e Cruz, 1987) (baseado em recolhas de 1400 falantes de diversos pontos do País), Vigário e Falé (1994) concluem que mais de 50% (cerca de 70%, quando considerada também a posição medial de palavra) das sílabas dessa amostra correspondem ao tipo CV (Vigário e Falé, 1994:468 e ss.). Esta constatação quantitativa confirma ainda afirmações encontradas em autores estruturalistas que dão igualmente esse tipo silábico como o mais representativo dos tipos silábicos do português (Barbosa, 1965:14; Barroso, 1999:161).

A nível da aquisição das estruturas silábicas, Freitas (1997) demonstra que o formato silábico CV é, a par do formato V, o padrão silábico mais consistentemente adquirido pelas crianças portuguesas em primeiro lugar (Freitas, 1996; 1997:117-196)[34].

---

[33] Segundo Fikkert (1994:5-6) e Blevins (1995:218, 220), inspiradas no modelo da "teoria dos princípios e parâmetros", a forma não-marcada dos parâmetros silábicos é aquela que: (i) ocorre nas primeiras produções infantis; (ii) levanta menores dificuldades aos aprendentes de uma língua estrangeira (um falante cuja língua, em determinado aspecto da gramática, se encontre parametrizada no valor não-marcado sentirá maiores dificuldades na aquisição de um valor marcado do que o inverso); e (iii) surge na sequência de processos fonéticos e fonológicos frequentes, como a epêntese ou o apagamento de segmentos (de que geralmente resultam em todas as línguas, a nível fonético, formas não-marcadas a partir de formas marcadas, e raramente o contrário).

[34] O facto de o formato V, que não corresponde à sílaba não-marcada, nem a nível universal, nem a nível do português europeu, ser consistentemente atestado nas primeiras etapas do desenvolvimento da estrutura silábica do português constitui, para a mesma autora (cf. Freitas, 1996:80 e ss.; 1997:146 e ss., p. ex.), motivo de indagação. Segundo as suas próprias palavras, "(...) as primeiras produções da criança [devido ao carácter não-marcado, universalmente e em português, do formato CV] não deveriam apresentar ocorrências de Ataques vazios, por estarem apenas disponíveis, no seu sistema, as estruturas universais, não marcadas (...)" (Freitas, 1997:146). Uma explicação adiantada pela autora para a falta de previsibilidade deste resultado face aos seus pressupostos teóricos reside em aceitar-se a possibilidade de que, para um determinado parâmetro, o seu valor não-marcado corresponda, essencialmente, à ausência de realização fonética de determinado constituinte, com a consequente aceitação das sílabas CV e V como os formatos não-marcados em português (Freitas, 1996:82-83; 1997:158 e ss.).

2.3.2 – Princípios silábicos

Como afirmámos em 2.1 e em 2.2.2, a descrição/explicação dos mecanismos que asseguram a boa-formação silábica das palavras constitui um dos objectivos centrais do estudo fonológico. Partindo do postulado de que a constituição silábica não corresponde a um alinhamento aleatório de segmentos completamente independentes entre si (cf., p. ex.: Selkirk, 1982:329; Hogg e McCully, 1987:37; Goldsmith, 1990:108-109 e ss.; Roca, 1994:141; Blevins, 1995:213; Calabrese, 1996:4; Freitas, 1997:24-25, 30 e ss.; Freitas e Faria, 1999:298; Mateus e Andrade, 2000:54), a teoria fonológica propõe, nos termos que passamos a referir, um conjunto de **princípios** gerais – definidos por Mohanan (1995:26) como "declarações de boa formação" e comparados, no mesmo autor, às leis universais da física[35] – cujo objectivo reside na explicação da *silabificação* dos segmentos, isto é, da associação destes últimos às diversas posições silábicas[36].

---

[35] "(...) [the] sequential conception in phonology is currently being challenged by a growing body of work that views grammatical principles not as procedures [of ouput generation], but as well-formedness statements analogous to the laws of physics." (Mohanan, 1995:26).

[36] Uma questão que nos parece pertinente aqui abordar é o do ponto da derivação fonológica – definida como a passagem das formas meramente teóricas e abstractas (as *formas subjacentes)* às formas fonéticas de superfície (cf., p. ex., Chomsky e Halle, 1968:60; Sommerstein, 1977:198, 262; Dell, 1985:22, 75-76; Cole, 1995:71; Roca e Johnson, 1999:52 e ss.) – em que os segmentos se associam às sílabas das palavras e às correspondentes posições silábicas.

O entendimento desta questão em fonólogos como Goldsmith (1990:121 e ss.), Roca (1994:143-144 e ss.) e Blevins (1995:221-227), p. ex., é coincidente: de acordo com os autores citados, na forma subjacente os itens lexicais não se encontram silabificados. Dois argumentos principais são avançados por Blevins (1995:221) para defender este postulado: em primeiro lugar, os morfemas da língua, além de não necessariamente coincidentes com unidades silábicas, apresentam frequentemente formas não compatíveis com os formatos silábicos observados, p. ex., nas formas de superfície (exemplos deste argumento encontram-se, em português, em morfemas como o prefixo de negação /in/, presente em formas como, p. ex., *"inabitual"*: combinado com um adjectivo que lhe é posposto, reparte-se por duas sílabas na forma de superfície, ao passo que, na forma subjacente, a sua representação apresenta a consoante /n/ em posição final, o que não se verifica com qualquer palavra da língua); em segundo lugar, ainda segundo a mesma autora (Blevins, 1995:221), são raras, ou mesmo inexistentes, as línguas que possibilitam contrastes distintivos baseados somente na distribuição de segmentos por sílabas ou constituintes silábicos, o que, em termos fonológicos, indicia que a silabificação não corresponde a uma propriedade imanente à representação intrínseca de cada palavra no léxico da língua, mas, antes, a uma propriedade que lhe é atribuída já no módulo fonológico da gramática, quando a entrada lexical é seleccionada como input desse módulo a fim de ser foneticamente especificada.

Os pontos exactos da derivação em que as regras de silabificação actuam não parecem ser rigorosamente delimitados, como se depreende a partir das observações de Goldsmith (1990:121-123) e Blevins (1995:226-227) em que se afirma somente que a atribuição de posições silábicas aos diversos segmentos se dá num ou em vários pontos intermédios da derivação.

Uma última questão de alcance predominantemente teórico implicada pelo lugar da silabificação dos segmentos na derivação é a de certas discrepâncias, verificadas perante determinadas palavras, entre a

Nas secções seguintes, passamos a apresentar alguns princípios silábicos fundamentais, nos termos em que são aceites e formulados pela teoria fonológica.

2.3.2.1 - O Princípio da Legitimação Prosódica (PLP)

Este princípio determina que todas as unidades segmentais e prosódicas se subordinem a unidades pertencentes aos níveis prosódicos imediatamente superiores, sendo-lhes atribuído, dessa forma, um lugar na hierarquia multinivelar assim criada (cf. Goldsmith, 1990:104, 123 e ss.[37]).

Esta atribuição corresponde à já referida *legitimação prosódica* e aparece então explicitada no Princípio da Legitimação Prosódica (PLP) formulado por Itô (1986:2) nos termos seguintes[38]:

Princípio da Legitimação Prosódica (Itô (1986:2), *ap.* Fikkert, 1994:19)

Todas as unidades fonológicas devem ser prosodicamente legitimadas, isto é, pertencer a uma estrutura prosódica superior.

---

silabificação fonológica – resultante, p. ex., da aplicação de *algoritmos de silabificação* teóricos (vd. um exemplo deste tipo de algoritmo, relativo ao português, em 2.4)– e a sua *silabificação fonética* – aquela que é atestada na forma fonética produzida pelos falantes. Esta discrepância constitui mesmo, de acordo com Blevins (1995:233), uma das questões em aberto não inteiramente respondidas pelos estudos fonológicos (cf. também Hogg e McCully, 1987:52 e ss.).

[37] Recorde-se que este autor, nas passagens citadas, refere como uma das principais funções da sílaba a sua função de *"legitimador prosódico"* (vd. 2.2.2).

[38] Ao longo do presente trabalho, os princípios silábicos transcritos no corpo do texto ocorrerão em tradução portuguesa, a qual será, em todos os casos, da nossa inteira responsabilidade.

Em nosso entender, a capacidade de todos os falantes/ouvintes das línguas naturais apresentarem intuições nítidas acerca da divisão das palavras da língua nas suas sílabas constitutivas – demonstrada, p. ex., pelos estudos experimentais referidos em 2.2.1 – deriva da presença, a nível do seu conhecimento fonológico, do PLP, que impõe que os segmentos das palavras sejam, através da legitimação prosódica aqui referida, associados a posições silábicas regulares que funcionam como seus legitimadores dentro da estrutura prosódica complexa[39].

2.3.2.2 – O Princípio da Sonoridade (PS)

O Princípio da Sonoridade (PS), a que Selkirk (1984:116) confere a seguinte formulação[40], determina as restrições de sonoridade[41] obrigatoriamente respeitadas no interior da sílaba:

> *Princípio da Sonoridade* (Selkirk, 1984:116)
>
> Em qualquer sílaba, existe um segmento que constitui um pico de sonoridade e que é precedido e/ou seguido por uma sequência de segmentos com graus de sonoridade progressivamente decrescentes.

[39] Segundo Fikkert (1994:19) e Freitas (1997:28-29), é devido à presença do PLP no conhecimento fonológico dos sujeitos que, nas primeiras produções infantis, quando ainda nem todos os formatos silábicos foram consistentemente adquiridos, se verifica o apagamento (fonético) de certos segmentos. Por exemplo: antes de adquirido o formato CCV, quando o conhecimento fonológico das crianças admite somente um formato como CV – isto é, prevendo uma única consoante à esquerda da vogal-Núcleo –, os encontros consonânticos CC são "simplificados" ($C_1C_2 \rightarrow C_1$: *"prato"* → ['patu]), precisamente porque C_2, face ao conhecimento silábico correspondente a esta fase do desenvolvimento linguístico, não se encontra ainda *prosodicamente legitimada.* A este tipo de apagamentos, fornecendo-lhes uma explicação consistente, as autoras citadas referem-se como *"stray erasure"* (Fikkert, 1994:19; Freitas, 1997:28-29).

[40] Formulações sensivelmente diferentes, que, contudo, retomam integralmente o conteúdo da que é aqui apresentada, podem ser encontradas, p. ex., em Hogg e McCully (1987:32), Goldsmith (1990:111), Fikkert (1994:42), Vigário e Falé (1994:473), Blevins (1995:210), Calabrese (1996:5) ou Parker (2002:8).

[41] Vd. nota 21.

2.3.2.3 – O Princípio da Dispersão da Sonoridade (PDS)

Este princípio, de certa forma relacionado com o anterior, determina que, numa sílaba, a diferença de sonoridade dos segmentos em relação ao Núcleo seja maior na relação Ataque-Núcleo do que na relação Núcleo-Coda (cf. Calabrese, 1996:6; Parker, 2002:18).

Citando Clements (1990), Calabrese (1996:6) oferece-nos a seguinte formulação deste princípio:

> *Princípio da Dispersão da Sonoridade* (Clements (1990), *ap.* Calabrese,1996:6)
> O perfil de sonoridade do tipo silábico óptimo apresenta um incremento máximo e estável do começo da sílaba até ao seu pico, e um decréscimo mínimo do pico até ao termo da sílaba.

É graças a este princípio, aparentemente, que, na maior parte das línguas do mundo – como parece particularmente demonstrado com as línguas românicas, não oferecendo o português nenhuma excepção a este respeito –, as consoantes em Coda apresentam índices de sonoridade relativamente elevados (em português, p. ex., as líquidas ocorrem com elevada frequência nesta posição, como vimos), sendo relativamente raras as Codas terminadas em consoantes com menores índices de sonoridade silábica, como as fricativas surdas e as oclusivas surdas, p. ex. Da mesma forma, este mesmo princípio pode explicar que as consoantes em Ataque sejam em

maior número do que as consoantes em Coda, já que a gramática da língua não se vê restringida, na primeira posição mencionada, a seleccionar apenas as consoantes com sonoridades mais próximas da sonoridade nuclear (o que leva a que na maioria das línguas todas as combinações Consoante+Vogal sejam virtualmente possíveis na sequência Ataque-Núcleo, não se verificando o mesmo no tocante às combinações Vogal+Consoante nas sequências Núcleo-Coda – cf., p. ex., Blevins, 1995:227).

Segundo Calabrese (1996:6-7), o PDS seria ainda responsável, a nível perceptivo, por uma maior facilidade dos ouvintes quanto à identificação das fronteiras silábicas: estando as maiores distâncias de sonoridade concentradas na posição inicial da sílaba, tais distâncias poderiam funcionar perceptivamente como pistas para a identificação de inícios de sílaba.

2.3.2.4 – A Condição de Dissemelhança (CD)

Este princípio complementa, de certa forma, quer o Princípio da Sonoridade, quer o Princípio da Dispersão da Sonoridade referidos nas secções anteriores, uma vez que determina que os sons que ocorrem no Ataque silábico devem manter entre si uma distância de sonoridade mínima, de acordo com valores estabelecidos especificamente dentro da gramática de cada língua[42] (cf. Selkirk, 1984:117; Goldsmith, 1990:111; Parker, 2002:13 e ss.)[43].

---

[42] Assume-se, assim, que é possível atribuir a cada segmento ou classe de segmentos, e em relação a cada língua, valores intrínsecos diferentes de *sonoridade silábica* (vd. nota 21). Propondo uma escala de sonoridade silábica para o português europeu, como foi já referido, Vigário e Falé (1994:474) propõem também valores de diferencial mínimo de sonoridade silábica com vista ao respeito da Condição de Dissemelhança nesta língua.

[43] Um outro princípio da fonologia que se relaciona com a CD é o Princípio do Contorno Obrigatório, realçado nas primeiras formulações da fonologia autossegmental e que estabelece que, em diversos níveis das representações fonológicas, não seja possível a adjacência de dois segmentos fonológicos idênticos. Goldsmith (1990:312, 313) apresenta-nos as duas formulações seguintes deste princípio:

"There can be no adjacent identical segments on the melody tier in underlying representations of morphemes." (Goldsmith, 1990:312);

Os termos da CD, numa adaptação nossa da formulação que dela nos é dada por Mateus e Andrade (2000:41), são os seguintes:

Condição de Dissemelhança (ap. Mateus e Andrade, 2000:41)

Para cada língua, torna-se necessário estipular o valor da diferença de sonoridade permitida entre dois segmentos adjacentes pertencentes à mesma sílaba.

2.3.2.5 – O Princípio do Ataque Máximo (PAM)

Resumidamente, este princípio afirma que, perante a possibilidade de silabificar uma ou mais consoantes em Coda de uma primeira sílaba ou em Ataque de uma segunda, deve ser dada preferência – desde que não seja violado o Princípio da Sonoridade, que parece, assim, hierarquicamente superior ao PAM – à posição de Ataque.

Uma formulação possível deste princípio, partindo das observações encontradas em Hogg e McCully (1987:52) e Blevins (1995:230), será a seguinte:

"At the melodic level (...), adjacent identical elements are prohibited." (Goldsmith, 1990:313).

Princípio do Ataque Máximo (Hogg e McCully, 1987:52; Blevins, 1995:230)

Na silabificação dos segmentos, deve ser dada prioridade à constituição do Ataque sobre a da Coda, associando o maior número possível de consoantes à posição de Ataque, na condição de não serem violados outros princípios silábicos básicos, como, nomeadamente, o Princípio da Sonoridade.

2.4 – O algoritmo de silabificação do português europeu contemporâneo de Mateus e Andrade (2000)

Respeitando os fundamentos teóricos referidos ao longo deste capítulo e conjugando entre si os princípios silábicos mais importantes (como os apresentados em 2.3.2.1 – 2.3.2.5), as descrições fonológicas estabelecem, para as diversas línguas em particular, conjuntos de procedimentos ("convenções") cujo objectivo essencial consiste em atribuir, de forma categórica, silabificações não-ambíguas a todos os segmentos das palavras. Tais conjuntos de procedimentos – presentes no conhecimento fonológico dos falantes, de acordo com os postulados teóricos da linguística generativa referidos, p. ex., em 2.1 e 2.2.1 – tomam a forma de *algoritmos de silabificação* (Spencer, 1996:73-74; Blevins, 1995:222), sendo o **algoritmo de silabificação do português** proposto por Mateus e Andrade (2000:60-64)[44], que passamos a apresentar de seguida nos exactos termos em que os seus proponentes o formulam, um exemplo deste tipo de instrumento.

[44] Versões ligeiramente diferentes do mesmo algoritmo são encontradas em Mateus e Andrade (1998). Na nossa apresentação do algoritmo (de acordo com a versão de Mateus e Andrade, 2000:60-64), traduziremos para o português as respectivas convenções.

O ALGORITMO DE SILABIFICAÇÃO

DO PORTUGUÊS EUROPEU CONTEMPORÂNEO

SEGUNDO MATEUS E ANDRADE (2000:60-64)

1 – CONVENÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE NÚCLEOS

(a) Associar todos os X [-cons] que, simultaneamente, não sejam lexicalmente marcados nem precedidos de um [-cons] a um Núcleo.

(b) Acrescentar os restantes X [-cons] ao Núcleo mais à esquerda.

2 – CONVENÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ATAQUES

(a) Associar todos os X [+cons] que precedam imediatamente o Núcleo a um Ataque.

(b) Acrescentar ao mesmo Ataque um X [+cons] que preceda o mencionado em (a) se estiver de acordo com o Princípio da Sonoridade e com a Condição de Dissemelhança.

3 – CONVENÇÃO DE CRIAÇÃO DE NÚCLEOS VAZIOS

Criar um Núcleo à esquerda do Ataque, com a correspondente posição esqueletal, se no nível esqueletal este Ataque for precedido por uma posição não-associada especificada para o vozeamento. Nos restantes casos, criar um Núcleo à esquerda dessa posição não-associada.

4 – CONVENÇÃO DE CRIAÇÃO DE ATAQUES VAZIOS

Criar um Ataque à esquerda de uma Rima, com a correspondente posição esqueletal, se no nível esqueletal esta Rima não for precedida de um Ataque.

5 – CONVENÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE CODAS

Associar todos os X [+cons] não-associados à Coda da Rima precedente.

CAPÍTULO III

CASOS PARTICULARES DE SILABIFICAÇÃO DE SEQUÊNCIAS CONSOANTE+CONSOANTE EM PORTUGUÊS: SEQUÊNCIAS OBSTRUINTE+LATERAL E SEQUÊNCIAS OBSTRUINTE /ʃ/+OBSTRUINTE EM POSIÇÃO MEDIAL

3.1 – Considerações preliminares

No capítulo anterior, vimos que, de acordo com os estudos psicolinguísticos citados em 2.2.1 (cf., entre outros: Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter, 1974; Brédart e Rondal, 1982:65; Morais, Content, Cary, Mehler e Segui, 1989; Gombert, 1990:34-35, 46-48; Morais, 1991:6; Vihman, 1996:177 e ss.; Vale e Cary, 1999:377; Martins, 2000:79-80.) – secundados por autores do campo da fonologia, como, p. ex., Blevins (1995:209-210), Spencer (1996:38), Barroso (1999:154), Mateus e Andrade (2000:38) e Freitas e Santos (2001:57, 70, 72, 79 e ss.) –, a sílaba constitui uma unidade acessível à intuição dos falantes. Tal intuição silábica, de acordo com os estudos que acabamos de referir, revela-se a partir de efeitos experimentais como a contagem do número de sílabas de uma palavra e certas manipulações deliberadas como a segmentação, a inversão, a adição e a supressão de sílabas dentro da palavra. A par do sublinhado que nos oferecem destes aspectos, diversos autores, oriundos ora da psicolinguística (cf. Cutler, Mehler, Norris e Segui, 1986:387 e ss.; Morais, Kolinsky, Cluytens e Pasdeloup, 1993:63-64 ; Schiller, 1998:484-485; A. Costa, Aparici e Sebastian-Gallés, 1999:129; Jusczyk, Goodman e Baumann, 1999:62-63; Content,

Kearns e Frauenfelder, 2001:178), ora da fonologia (cf. Hogg e McCully, 1987:51; Blevins, 1995:222, 223, 230 e ss.), fazem notar, porém, que, no tocante à colocação das fronteiras silábicas precisas dentro da palavra, os juízos dos falantes podem apresentar algumas divergências, as quais parecem mais frequentes em determinadas línguas e perante determinados contextos fonológicos. Em relação ao primeiro desses factores, mais concretamente, inúmeros estudos enfatizam que em línguas em que se verifica o fenómeno da *ambissilabicidade* – a possibilidade de um segmento não se fixar rigidamente a uma só sílaba dentro da palavra, podendo pertencer simultânea ou indistintamente a duas sílabas (Hogg e McCully, 1987:50-59; Blevins, 1995:232) –, como o inglês, os falantes experimentarão maiores disparidades quanto à identificação precisa e definitiva das fronteiras silábicas no interior da palavra (sendo esta a proposta essencial de estudos como os de Cutler *et al.* (1986) e Norris e Cutler, 1988)[1]. Quanto à questão dos contextos, Blevins (1995:230 e ss.), p. ex., aponta o caso da silabificação das consoantes de sequências VCV como um caso típico deste género de divergências (V.CV *vs.* VC.V). Relativamente ao português, Vigário e Falé (1994:475) afirmam que, apesar de a silabificação das sequências VCV como V.CV não se afigurar difícil aos falantes da língua, o mesmo não sucede com sequências como VCCV, perante as quais as duas divisões V.CCV e VC.CV se tornam possíveis em alternativa.

[1] Assim, em línguas em que o fenómeno da ambissilabicidade não se verifica, esperar-se-ia que as dúvidas relativas à colocação de fronteiras intersilábicas dentro das palavras tivessem uma menor expressão, hipótese que é investigada por Content, Kearns e Frauenfelder (2001). Observando sujeitos nativos do francês (língua que supostamente exemplifica a condição referida), os autores citados demonstram que, em palavras com a estrutura segmental CVCV, a associação da segunda consoante à primeira ou à segunda sílaba pode apresentar resultados diferentes relacionáveis, de acordo com os resultados do estudo citado, com a sonoridade e a ortografia dessa consoante. Por outro lado, Finney, Protopapas e Eimas (1996) mostram que, em inglês, é possível identificar experimentalmente um incremento da consciência das fronteiras intersilábicas quando se confrontam os sujeitos com palavras acentuadas na segunda sílaba. Estes dados, em nosso entender, sugerem que, além das características do sistema fonológico da língua em geral, aspectos relacionados com determinadas propriedades fonéticas e fonológicas dos próprios segmentos e das palavras em que ocorrem possam desempenhar algum papel no reconhecimento das fronteiras silábicas.

Na verdade, a associação das consoantes intervocálicas – principalmente quando ocorrem em grupos consonânticos (em sequências lineares como VCCV – cf. os exemplos de *"apto"* e *"esta"* em português) – à Coda ou ao Ataque das sílabas possíveis e, consequentemente, a decisão de as considerar tautossilábicas (V.CCV) ou heterossilábicas (VC.CV) suscitam uma série de problemas, de que se dão conta os autores das citações que passamos a transcrever:

> "A sílaba tem, portanto, um núcleo, um pólo de atracção, é a sua vogal, por vezes uma combinação de vogais. As consoantes rodeiam este núcleo, e a dificuldade pode surgir do facto de estas consoantes poderem ser duas, três, e por vezes interrogamo-nos a que sílaba pertence esta ou aquela consoante. (...)"
> (Morais, 1994:138)

> "Todavia, (...) [à] evidência intuitiva da sílaba opõe-se (...) a dificuldade de delimitar/estabelecer, com rigor e exactidão, as suas fronteiras. E isto acontece, particularmente, quando se está na presença dos chamados grupos (e/ou encontros) consonânticos, sobretudo no interior de unidade acentual. Em alguns destes casos, não há certezas quanto à sua interpretação ou como **coda** da sílaba anterior, ou como **ataque** da seguinte, ou como uma e outro ao mesmo tempo (uns segmentos constituindo uma, outros segmentos formando outro)."
> (Barroso, 1999:156-157)

As dúvidas e discrepâncias que temos vindo a referir relativamente à identificação dos limites das sílabas dentro das palavras sugerem, assim sendo, um confronto com o carácter categórico dos algoritmos de silabificação referidos em 2.4, de que é exemplo o algoritmo de silabificação do português de Mateus e Andrade (2000:60-64) aí apresentado, uma vez que, como vimos, tais algoritmos pretendem aplicar um conjunto de convenções sucessivas às formas teóricas das palavras, atribuindo de forma definitiva posições silábicas rigidamente fixadas a cada segmento da palavra.

No seguimento destas observações, tentaremos analisar este problema relacionado-o com algumas questões que se colocam relativamente a dois tipos de sequências consonânticas do português europeu contemporâneo que nos parecem ilustrativas do tema apontado: as sequências Obstruinte+Lateral (normalmente descritas pelos estudos fonológicos como correspondendo a *Ataques ramificados,* isto é, como sequências tautossilábicas) e as sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial (descritas pelos mesmos estudos como heterossilábicas, com a primeira consoante em Coda de uma primeira sílaba e a segunda em Ataque de uma segunda sílaba).

No seguimento das nossas considerações, e tendo sempre em mente o interesse suscitado pelas sequências consonânticas em apreço, discutiremos algumas questões que, pertencentes a um nível mais abrangente, encerram implicações importantes para o estudo da representação de tais sequências a nível do conhecimento fonológico dos falantes: a questão dos Ataques ramificados admitidos pela fonologia do português europeu e, naturalmente, dos grupos consonânticos que, nesta língua, podem ocorrer nessa posição silábica (vd. 3.2 e, para uma especificação dessas mesmas questões ao caso concreto das sequências Obstruinte+Lateral, o ponto 3.3); e a colocação de fronteiras silábicas no interior da palavra perante as sequências Obstruinte+Obstruinte, quer num plano geral, quer, mais concretamente, no que diz respeito às sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte (vd. 3.4).

3.2 – Ataques ramificados em português

Relativamente à questão das sequências Consoante+Consoante (ou "sequências CC") que podem realizar, em português, Ataques ramificados, começaremos por esclarecer que excluímos do nosso foco de atenção, neste momento, as sequências em que a primeira das consoantes corresponde a uma das que, como vimos no final de 2.3.1, podem ocorrer em Coda (/l/, /ʃ/ – realizável ora como [ʃ], ora como [ʒ] – e /r/; cf. Barbosa, 1965:181-182; 1994:150-153; Câmara, 1970:51, 54; 1971:27, 29; Freitas, 1997:217 e ss.; Barroso, 1999:143; Mateus e Andrade, 2000:11 e ss., 52 e ss.; Freitas e Santos, 2001:47). Com efeito, por tal motivo, a silabificação das sequências com uma dessas consoantes na primeira posição segmental determina a sua repartição por duas sílabas distintas e sucessivas (com a primeira dessas consoantes em Coda de uma primeira sílaba e a segunda no Ataque (simples) de uma segunda – cf. as Convenções de Associação de Ataques e de Associação de Codas do algoritmo de silabificação de Mateus e Andrade (2000:60-64) apresentado em 2.4). Remetendo para a secção 3.4 deste trabalho a problematização de alguns aspectos particulares relacionados com a divisão silábica dessas sequências, ocupar-nos-emos em exclusivo, nos parágrafos seguintes, de algumas questões relativas à silabificação das sequências CC em que a primeira consoante *não* pode ocorrer em Coda, isto é, trataremos unicamente, na presente secção, das sequências Obstruinte (diferente de [ʃ] ou [ʒ])+Líquida, Obstruinte (diferente de [ʃ] ou [ʒ])+Nasal e Obstruinte (diferente de [ʃ] ou [ʒ])+Obstruinte[2].

De acordo com a descrição da fonologia do português de Mateus e Andrade (2000), bem como com o estudo de Mateus e Andrade (1998) especificamente dedicado à estruturação silábica do português europeu, de entre as referidas no final do parágrafo anterior as únicas sequências consonânticas que podem ser verdadeiramente

consideradas, nesta língua, como realizações de Ataque ramificado são as combinações Obstruinte+Líquida (isto é, as combinações Oclusiva+Lateral, Oclusiva+Vibrante, Fricativa (diferente de [ʃ] ou [ʒ])+Lateral e Fricativa (diferente de [ʃ] ou [ʒ])+Vibrante), por serem as únicas sequências CC onde são respeitados o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança apresentados, respectivamente, em 2.3.2.2 e 2.3.2.4 (Mateus e Andrade, 1998:17-18; 2000:40-41). Esta interpretação encontra-se, aliás, consignada pela Convenção de Associação de Ataques do algoritmo de silabificação de Mateus e Andrade (2000:60-64) (vd. 2.4)[3].

Esta perspectiva exclui explicitamente que todas as outras combinações consonânticas – como, nomeadamente, as sequências Obstruinte+Obstruinte (em palavras como *"bdélio"*, p. ex.) e Obstruinte+Nasal (p. ex., *"pneu"*) – possam ser englobadas dentro da categoria das sequências CC admissíveis em Ataque ramificado. Segundo os autores, o principal argumento para esta exclusão reside na violação da Condição de Dissemelhança encontrada nestas sequências (Mateus e Andrade, 1998:17-18; 2000:40-41).

Por conseguinte, não sendo aceites como Ataques ramificados, estas mesmas sequências são entendidas, de acordo com a interpretação fonológica proposta pelos autores, como sequências *heterossilábicas,* sendo a primeira consoante considerada como o Ataque de uma primeira sílaba de *Núcleo vazio* (tal como previsto pela

---

[2] Neste trabalho, são designadas por *obstruintes* todas as consoantes com o traço [-soante].

[3] Esta proposta diz respeito unicamente ao nível *fonológico* das estruturas silábicas. Relembrando aqui que, como fazem notar Hogg e McCully (1987:52 e ss.) e Blevins (1995:233), um problema que se levanta ao estudo fonológico da sílaba reside em algumas discrepâncias verificadas entre a silabificação teórica das palavras e as respectivas realizações fonéticas (vd. nota 36 do capítulo II), referiremos que Mateus e Andrade (2000:43 e ss.) dão conta de certas sequências consonânticas registadas a nível fonético em resultado da supressão fonética da vogal [i] que, aparentemente, originam a violação de certos princípios silábicos básicos e de outras restrições à constituição silábica do português. Entre os princípios e restrições violados por estas realizações fonéticas, encontramos, nomeadamente, o Princípio da Sonoridade ([mtéɾ], *"meter"*; Mateus e Andrade, 2000:43), a Condição de Dissemelhança ([pkénu], *"pequeno"*; Mateus e Andrade, 2000:43) e a limitação de duas consoantes, no máximo, em posição de Ataque ([dʃpɾʃtiʒjáɾ], *"desprestigiar"*; Mateus e Andrade, 2000:44). Casos como os que acabamos de

Convenção de Criação de Núcleos Vazios do algoritmo de silabificação de Mateus e Andrade, 2000 – vd. 2.4) e a segunda como o Ataque (não-ramificado) da sílaba seguinte (Mateus e Andrade, 2000:44). Por outras palavras: esta silabificação impõe a aceitação de uma fronteira silábica entre as duas consoantes da sequência, com silabificações como [p∅.new] *("pneu")*, p. ex., em que ∅ representa, aqui, o Núcleo vazio defendido por Mateus e Andrade (1998:17-18; 2000:44). A realização frequente da vogal intervocálica *"epentética"* referida por estes mesmos autores constitui, em sua perspectiva, uma evidência suplementar de que o conhecimento fonológico dos sujeitos prevê a existência de um ponto preciso na estrutura prosódica teórica das palavras que impõe a fronteira intersilábica em causa (Mateus e Andrade, 1998:16; 2000:44).

Além das descrições da fonologia do português europeu fundadas nos pressupostos teóricos da linguística generativa que acabamos de citar, Câmara (1970; 1971), dentro do quadro de pensamento da linguística estruturalista e centrado nas questões da fonologia do português brasileiro, subscreve para as sequências Obstruinte+Obstruinte e Obstruinte+Nasal uma interpretação fonológica próxima da de Mateus e Andrade (1998; 2001). Efectivamente, tal como estes dois últimos estudos, também Câmara (1970:56-57;1971:27 e ss.) defende que tais sequências têm uma natureza *heterossilábica* e que a vogal "epentética" foneticamente realizada entre as duas consoantes (que corresponde, na maior parte das variedades dialectais do português brasileiro, a um [i]) corresponde a um Núcleo silábico a que se associa unicamente a primeira consoante da sequência, como se torna patente, a título de exemplo, na seguinte citação:

---

exemplificar, como foi afirmado, são interpretados pelos autores citados como *exclusivamente restritas*

"Restam dois problemas muito importantes para a fixação das estruturas silábicas portuguesas.

O primeiro se refere aos vocábulos, diacronicamente de origem «erudita» (isto é, introduzidos através da língua escrita, a partir do séc. XV, como empréstimos ao latim clássico). São os de tipo – *compacto, apto, ritmo, afta,* e assim por diante. Aí aparece na grafia uma plosiva ou uma fricativa labial imediatamente seguida de uma plosiva, uma fricativa labial ou uma nasal, sendo ambas as consoantes pronunciadas, às vezes até em pares distintivos como em *pacto* «acordo» : *pato* «ave».

A gramática tradicional e mesmo a fonética rigorosa de Gonçalves Viana vêem na primeira consoante uma consoante decrescente e a fronteira silábica entre elas. Em outros termos, consideram aí mais um caso de sílaba travada em português. (...)

Hoje, entretanto, parece-me a correta outra solução (...). Na realidade há entre uma e outra consoante a intercalação de uma vogal, que não parece poder ser fonemicamente desprezada, apesar da tendência a reduzir a sua emissão no registro formal da língua culta. Ela é /i/ na área do Rio de Janeiro e /e/ ([a] neutro em Portugal). (...)"

(Câmara, 1970:56-57)

* * * * *

De acordo com estas interpretações fonológicas, o português – considerando somente, repetimos, as sequências Obstruinte+Obstruinte, Obstruinte+Líquida e Obstruinte+Nasal em que o primeiro elemento difere de [ʃ] ou [ʒ] (ou seja, excluindo todas as sequências CC em que a primeira consoante seja admissível em Coda) – parece então contar com dois tipos de sequências consonânticas, a que passaremos a referir-nos como **sequências de Tipo I** e **sequências de Tipo II.** As primeiras ("Tipo I") correspondem a sequências CC que Mateus e Andrade (1998; 2000) consideram tautossilábicas: resultam, caracteristicamente, de combinações de Obstruinte+Líquida e respeitam o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança. As segundas ("Tipo II"), como combinam sequências Obstruinte+Obstruinte ou Obstruinte+Nasal, apresentam violações desses mesmos princípios. Segundo a explicação de Mateus e Andrade (1998:17-18; 2000:44), a forma de resolver esta violação à luz da teoria

---

ao nível fonético (Mateus e Andrade, 2000:43 e ss.; cf. também Mateus, Brito, Duarte e Faria, 1989:364).

fonológica consiste em aceitar-se tais sequências como heterossilábicas, propondo-se que a primeira consoante do grupo seja o Ataque de uma sílaba de Núcleo vazio. Desta interpretação aproxima-se ainda, como vimos também, Câmara (1970:56-57; 1971:27 e ss.).

Esta destrinça entre estes dois tipos de sequências consonânticas do português aparece ainda referida noutros autores, junto dos quais, por vezes, encontramos alguns argumentos adicionais em relação aos já mencionados.

Passamos, por conseguinte, a sistematizar os principais argumentos que, quanto a nós, permitem identificar nos estudos fonológicos do português uma divisão entre as sequências *tautossilábicas* (co-ocorrentes em Ataque ramificado) de Tipo I (Obstruinte+Líquida) e as sequências *heterossilábicas* (nunca co-ocorrentes em Ataque ramificado) de Tipo II (Obstruinte+Obstruinte e Obstruinte+Nasal). Tais argumentos residem nos aspectos que passamos a enumerar e que serão apresentados de forma individualizada e mais desenvolvida nos parágrafos subsequentes:

- princípios silábicos;
- frequência na língua;
- vogal interconsonântica epentética;
- origem histórica;
- aquisição;
- divisões silábicas espontâneas;
- convenções ortográficas associadas.

Princípios silábicos

Como já foi referido, Mateus e Andrade (1998:17-18; 2000:40-41) enfatizam que, em português, só as sequências que denominámos como de Tipo I respeitam dois

princípios silábicos básicos como o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança, o que as afasta das de Tipo II, as quais, por violarem tais princípios, obedecem inclusivamente a uma convenção diferente do algoritmo de silabificação proposto por Mateus e Andrade (1998:60-64), a Convenção de Criação de Núcleos Vazios (Mateus e Andrade, 2000:62), que as divide por duas sílabas distintas e sucessivas.

Outro estudo em que se distinguem estes dois tipos de sequências consonânticas com base no respeito/violação dos dois princípios silábicos referidos é o de Vigário e Falé (1994) (cf., p. ex., Vigário e Falé, 1994:476) [4].

Frequência na língua

Barbosa (1965:180-181, 211-212; 1994:149), Câmara (1970:56; 1971:27), Vigário e Falé (1994:469 e ss.) e Freitas (1997:167), entre outros, possivelmente, contam-se entre os autores que distinguem entre grupos consonânticos mais correntes em português – resultantes da combinação Obstruinte+Líquida – e grupos mais raros, resultantes das outras combinações possíveis.

Vogal interconsonântica epentética

Autores como Barbosa (1965:212), Câmara (1970:56-57;1971:27 e ss.),Vigário e Falé (1994:477) e Mateus e Andrade (1998:16; 2000:44) referem que as sequências aqui designadas como de Tipo II são frequentemente realizadas, a nível fonético, com uma vogal – habitualmente designada como *epentética* – entre as duas consoantes.

Como vimos anteriormente, este aspecto é invocado por Câmara (1970:56-57; 1971:27 e ss.) e Mateus e Andrade (1998:16; 2000:44) como argumento para

defenderem a partição das sequências Obstruinte+Obstruinte e Obstruinte+Nasal por duas sílabas distintas, considerando o primeiro destes autores que a vogal interconsonântica é detentora de estatuto fonémico (não sendo de admitir junto deste autor, portanto, a designação *epentética*) e os últimos que ela constitui o preenchimento fonético de um *Núcleo vazio.*

Origem histórica

Como sublinhado por Câmara (1970; 1971) – vd., p. ex., a citação de Câmara (1970:56-57) acima transcrita –, as palavras que contêm as sequências de Tipo II correspondem a importações tardias e eruditas do latim clássico (e, olhando aos exemplos dados pelo autor, também do grego), para suprir certas lacunas lexicais do português em domínios muito específicos (científicos e técnicos, nomeadamente).

Esta observação permite-nos concluir que tais combinações podem representar, à luz da fonologia da língua, soluções estranhas ao conhecimento fonológico implícito dos falantes[5].

---

[4] Cf. também Barroso (1999:142), que considera as combinações Obstruinte+Líquida como as únicas sequências consonânticas tautossilábicas do português (designando-as, tal como Barbosa (1965), p. ex., como *"homossilábicas")*.

[5] Nesse sentido, poderíamos ainda concluir que a epêntese atrás referida consistiria numa estratégia seguida pelos falantes da língua no sentido de "desdobrarem" as sequências "anómalas" ou *marcadas* em duas sílabas que respeitam o formato silábico básico (não-marcado) CV, o que, sublinhe-se, se coaduna com as já referidas observações de Fikkert (1994:5-6) e Blevins (1995:200) (vd. nota 33 do cap. II) segundo a quais o resultado de processos fonológicos como a epêntese é, em todas as línguas do mundo, a criação de formas não-marcadas a partir de formas marcadas e nunca o inverso.

Esta mesma interpretação é identificável em Barbosa (1965:212): "Tout effort, de la part du sujet parlant portugais, pour terminer une syllabe sur une consonne autre que celles attestées à la finale amène nécessairement à l'apparition, après la consonne en cause, d'une voyelle [ə] qui a pour effet d'ouvrir la syllabe: un mot comme *a-pto* «apte», par exemple, deviendra en fait trisyllabique *(a-pə-to)* dans la bouche du locuteur moyen qui voudrait faire tomber la frontière syllabique après *p.*" (Barbosa, 1965:212).

Outros factos de natureza diacrónica relacionados com a passagem do latim ao português e que demonstram que sequências de tipo Obstruinte+Obstruinte não parecem absolutamente compatíveis com o conhecimento fonológico dos falantes, que optam por resolvê-las através de alguma forma de "compatibilização" com esse conhecimento (de que a epêntese interconsonântica parece ser uma modalidade), são, conforme sublinhado por Vigário e Falé (1994:477), a semivocalização da segunda consoante (que, assim, sofre também uma "nuclearização", já que passa a integrar a segunda posição segmental de um Núcleo ramificado) – exs.: lat. *"noctem"* → port. *"noite"*; lat. *"actum"* → port. *"auto"* –, o apagamento da primeira consoante (lat. *"optimum"* → port. *"ó[p]timo")* e a redução a um único elemento consonântico (lat. *"agnum"* → port. *"anho")*.

Aquisição

No estudo de Freitas (1997) relativo à aquisição das estruturas silábicas do português europeu e que toma em consideração uma população formada por um grupo de 7 crianças entre os 0;10 anos e os 3;07 anos observadas longitudinalmente ao longo de aproximadamente 1 ano (cf. Freitas, 1997:40-45), são encontrados alguns dados respeitantes à aquisição destes grupos consonânticos por parte das crianças nativas desta língua.

Relativamente às sequências de Tipo I (Obstruinte+Líquida), o estudo referido identifica, antes da fase em que as crianças se mostram capazes de articular estas sequências de acordo com a sua forma-alvo na fonologia adulta, um conjunto de produções que as adaptam aos formatos silábicos adquiridos e que traduzem, na terminologia da autora, "estratégias de reconstrução" (Freitas, 1997:168-182). Tais estratégias são, basicamente, as seguintes (cf., p. ex., Freitas, 1997:173-174): apagamento da segunda consoante (líquida) da sequência; apagamento da primeira consoante e manutenção da líquida; apagamento de toda a sequência, com a produção de um Ataque vazio; substituição da líquida por uma semivogal; epêntese de uma vogal (normalmente um [ɨ], mas, por vezes, também um [ɐ] – cf. Freitas, 1997:174)[6].

No tocante à última das estratégias de reconstrução silábica referidas no parágrafo anterior (a epêntese de [ɨ] ou, mais raramente, de [ɐ]), a autora verifica que se

[6] As estratégias que consistem no apagamento de uma das consoantes da sequência CC confirmam, assim, que as estruturas não legitimadas prosodicamente de acordo com o conhecimento silábico das crianças em cada uma das fases do seu desenvolvimento fonológico, não encontrando uma posição estrutural decorrente dessa legitimação prosódica, não são realizadas, isto é, são sujeitas à *"stray erasure"* referida por Fikkert (1994:19) e Freitas (1997:28-29) (vd. nota 40 do cap. II).

Um outro aspecto a evidenciar relativamente às estratégias de reconstrução silábica identificadas por Freitas (1997) no tocante às sequências Obstruinte+Líquida é a redução das sequências a uma só consoante (vd. Fig. 3.A), o que em fonologia tem sido interpretado como demonstração de que tais sequências, no conhecimento fonológico dos sujeitos, correspondem a unidades solidárias tautossilábicas,

trata de um procedimento bastante frequente no seu *corpus,* quer quando o segundo elemento é uma lateral, quer quando se trata de uma vibrante (Freitas, 1997:173-174, 189; cf. ainda Freitas, 2002:103). Em consequência, esta estratégia é interpretada como um procedimento para converter uma estrutura silábica marcada num formato não-marcado, dado o predomínio de CV em português (Freitas, 1997:189 e ss.), propondo-se que esta fase constitua mesmo um dos estádios delimitados da aquisição da estrutura silábica do português (Freitas, 1997:193; vd. Fig. 3.A).

Quanto às sequências que aqui designamos como de Tipo II, um primeiro aspecto a reter dos dados do estudo referido é a sua quase inexistência no *corpus* que lhe serviu de base (totalizando somente 0,07% dos itens recolhidos e tratados pela autora – cf. Freitas, 1997:182), o que é atribuído à pouca representatividade de tais combinações consonânticas na língua (cf. Freitas, 1997:167)[7] e é considerado impeditivo de quaisquer conclusões válidas e minimamente seguras acerca da sua aquisição (Freitas, 1997:183).

Em conclusão à observação e análise dos seus dados, a autora propõe então os seguintes estádios de aquisição do Ataque ramificado em português europeu (Freitas, 1997:193):

---

como tal sujeitas a tratamentos ou estratégias "em bloco" específicas (cf. Mateus e Andrade, 1998:16; 2000:44-45).

[7] Além de estatisticamente menos comuns, estas sequências consonânticas parecem também significativamente restritas a palavras de subdomínios lexicais muito específicos (linguagem técnica e científica – vd. observações anteriores a este respeito), o que explicará também, segundo nos parece, a sua quase inexistência nas produções infantis. Refira-se, a este respeito, que, das 36 ocorrências deste tipo de sequências consonânticas recolhidas por Freitas (1997), 23 figuram em nomes próprios ingleses de personagens de ficção infanto-juvenil (Batman e Bart Simpson), sendo as restantes encontradas nas palavras *"pneu"* (1 ocorrência), *"gnus"* (1 ocorrência), *"subtil"* (2 ocorrências) e *"helicóptero"* (9 ocorrências) (Freitas, 1997:182).

Fig. 3.A – Estádios de aquisição do Ataque ramificado em Português Europeu segundo Freitas (1997:193)

Estádio 0: pelo uso da ESTRATÉGIA DE SELECÇÃO, os grupos consonânticos não surgem como alvos possíveis.

Estádio 1: o grupo consonântico é reduzido ao primeiro elemento, uma oclusiva ou uma fricativa ($C_1C_2 \rightarrow C_1C\text{ø}$), ou reduzido a um Ataque vazio ($C_1C_2 \rightarrow \text{øø}$)

Estádio 2: o grupo consonântico é reduzido ao segundo elemento, uma líquida ou uma semivogal ($C_1C_2 \rightarrow \text{ø}C_2$)

Estádio 3: os dois elementos do grupo consonântico são produzidos

Estádio 3a: como estando associados a uma só posição do esqueleto (C_1C_2)

Estádio 3b: com vogal epentética entre as duas consoantes do Grupo ($.C_1C_2V \rightarrow .C_1V.C_2V$) e conforme o alvo ($C_1C_2$)

Estádio 3c: conforme o alvo ($.C_1C_2$)

(ap. Freitas, 1997:193)

Divisões silábicas espontâneas

Andrade e Viana (1993:209 e ss.) e Mateus e Andrade (1998:15; 2000:44)[8] referem explicitamente que, quando confrontados com a tarefa de divisão silábica explícita, os falantes do português demonstram frequentemente dúvidas e divergências quanto a repartirem as duas consoantes das sequências de Tipo II por uma ou duas sílabas.

Convenções ortográficas associadas

Finalmente, referiremos que também a ortografia oficial da língua, através da fixação das regras de translineação, estabelece uma distinção entre as sequências consonânticas de Tipo I e Tipo II.

Na verdade, a Base XLVIII do Acordo Ortográfico vigente[9], estatuindo que a translineação gráfica das palavras deve atender exclusivamente à divisão silábica das mesmas (proscrevendo outros critérios, como o da etimologia ou o da composição morfológica), estabelece uma divisão inequívoca entre o que designa por "perfeitos grupos" (que, pela explicação e exemplificação apresentadas, correspondem exactamente aos grupos consonânticos de Tipo I acima referidos) e "as sucessões de duas consoantes que não constituem pròpriamente grupos" (isto é, as sequências de Tipo II). Consentaneamente com o princípio que estabelece rigidamente a divisão silábica como o critério de translineação gráfica do português e com a distinção delineada entre umas combinações consonânticas e outras, o Acordo Ortográfico

[8] As observações de Andrade e Viana (1993:209 e ss.) e Mateus e Andrade (1998:15; 2000:44) aqui referidas a este propósito surgem da constatação destas dúvidas e divergências na tarefa de translineação gráfica – que, como adiante veremos, obedece estritamente à divisão silábica das palavras.

[9] Decreto nº 35:228, publicado no *Diário do Governo,* Iª Série, nº 273, de 8 de Dezembro de 1945; servimo-nos, no presente trabalho, da transcrição do Acordo contida em suplemento a Gonçalves (1947) (pp. 21-59).

determina então que as sequências como as do Tipo I não sejam nunca divididas, na escrita, por duas linhas diferentes e que as do Tipo II o sejam obrigatoriamente[10].

* * * * *

Concluindo estas observações gerais, reunimos no quadro seguinte as principais características das sequências consonânticas que correspondem, na categorização aqui adoptada, aos Tipos I e II de cuja distinção nos temos ocupado.

[10] Nas "Instruções para a organização do «Vocabulário Ortográfico Resumido da Língua Portuguesa»" aprovadas pela Comissão da Reforma Ortográfica e reproduzidas em Gonçalves (1947:suplemento, pp. 63-101), a secção X ("Da divisão silábica") retoma os preceitos vertidos na Base XLVIII do Acordo Ortográfico (1945) (Gonçalves, 1947:suplemento, pp. 86-87), especificando apenas, no parágrafo I°, que quando os grupos obrigatoriamente translineados ocorrem em início absoluto de palavra não se dividem por duas linhas (exemplos das "Instruções": *bde-lómetro, cni-dose, cza-rista, fti-ríase, gno-ma, mne-mónica, pneu-mático, psi-cólogo, tme-se).*

Quadro 3.1 – Resumo das características dos dois tipos de sequências CC do português

	Sequências consonânticas de TIPO I	Sequências consonânticas de TIPO II
Combinações segmentais	Obstruinte+Líquida	Obstruinte+Obstruinte Obstruinte+Nasal
Estatuto silábico de acordo com as descrições fonológicas (Câmara, 1970; 1971; Mateus e Andrade, 1998; 2000)	Tautossilábicas	Heterossilábicas
Estatuto silábico segundo o Acordo Ortográfico	Tautossilábicas (não-translineáveis)	Heterossilábicas (obrigatoriamente translineáveis, excepto em início absoluto de palavra)
Frequência	Frequentes (Barbosa, 1965; 1994; Câmara, 1970; 1971; Vigário e Falé, 1994; Freitas,1997)	Raras (Barbosa, 1965; 1994; Câmara, 1970; 1971; Vigário e Falé, 1994; Freitas,1997)
Princípio da Sonoridade	Respeitado (Vigário e Falé, 1994; Mateus e Andrade, 1998; 2000)	Violado (Vigário e Falé, 1994; Mateus e Andrade, 1998; 2000)
Condição de Dissemelhança	Respeitada (Vigário e Falé, 1994; Mateus e Andrade, 1998; 2000)	Violada (Vigário e Falé, 1994; Mateus e Andrade, 1998; 2000)
Aquisição fonológica	Presentes nas primeiras produções infantis. Adquiridas depois da aquisição dos Ataques não-ramificados. Antes da aquisição segundo a fonologia adulta: "estratégias de reconstrução" (nomeadamente: apagamento parcial e epêntese) (Freitas, 1997; 2002)	Praticamente ausentes das primeiras produções infantis (Freitas, 1997)
Epêntese		Frequente e atestada (Barbosa, 1965; Câmara, 1970; 1971; Vigário e Falé, 1994; Mateus e Andrade, 1998; 2000; Freitas, 2002)
Divisões silábicas espontâneas		Sujeitas a dúvidas e divergências frequentes (Andrade e Viana, 1993; Mateus e Andrade, 1998; 2000)
Origem histórica		Origem tardia, por via culta, contrariando as estruturas fonológicas espontâneas do português (Câmara, 1970)

3.3 – Problemas específicos colocados pela silabificação das sequências Obstruinte+Lateral

Nesta secção, pretendemos chamar a atenção para alguns aspectos da distinção entre sequências de Tipo I e sequências de Tipo II (sumariada no Quadro 3.1) que, após uma análise mais aprofundada dos argumentos reunidos ao longo da secção anterior, nos suscitam algumas interrogações.

Concretizando: julgamos haver alguns indícios de que certos argumentos que remetem as sequências de Tipo II para um grupo onde se encontram, em princípio, sequências de alguma forma "excepcionais" ou "marcadas" no português não se confinam exclusivamente às sequências Obstruinte+Obstruinte e Obstruinte+Nasal, podendo também verificar-se, pelo menos em parte, em relação às sequências Obstruinte+Lateral – que, assim sendo, se tornariam merecedoras de alguma reinterpretação fonológica.

Dois desses argumentos, que aqui discutiremos de forma interligada, são a *origem histórica* e a *epêntese*. Vimos que autores como Câmara (1970) se apoiam na origem tardia e erudita das sequências de Tipo II para concluir que estas, não correspondendo a formatos silábicos espontaneamente surgidos no português, não se integram imediatamente na fonologia da língua, o que é resolvido, na gramática interna dos falantes, pelo seu desdobramento – através da epêntese de uma vogal ([ɨ] no português europeu, [i] no português brasileiro) – em sílabas conformes aos formatos "espontâneos"[11]. Vigário e Falé (1994:477) referem-se também a este aspecto, sublinhando que a maior parte dos grupos consonânticos latinos, por não se integrarem nas estruturas silábicas "espontâneas" do português, sofreram frequentemente, ao longo

[11] Mais uma vez, lembramos o argumento de Fikkert (1994:5-6) e de Blevins (1995:220) que afirma que processos como a epêntese resultam sempre em estruturas não-marcadas em todas as línguas do mundo.

da história da língua, outros fenómenos de "compatibilização" com essas estruturas "normais"[12].

Confrontando estes mesmos argumentos com as sequências de Tipo I resultantes da combinação Obstruinte+Lateral, constataremos, em primeiro lugar, que esta combinação segmental não corresponde, tal como acontece com as sequências de Tipo II, a um grupo consonântico resultante da evolução espontânea do latim coloquial para o português. Com efeito, no decurso da formação do português como língua "por via popular"[13], as formas etimológicas latinas com grupos consonânticos como [pl] e [fl], p. ex., deram origem, no galego-português, a formas como, respectivamente, [tʃ] (mais tarde simplificado para [ʃ]) e [fr] (cf. Nunes, 1956:93-94; Teyssier, 1980:14-15; Maia, 1986:617 e ss.[14]; Paiva, 2002:vol. IV, pp. 105 e ss.). Exemplificam esta situação as evoluções originais das palavras latinas *"plenum"* e *"florem"* para as formas do português arcaico e medieval ['tʃẽo] (hoje *"cheio"*, ['ʃeju]) e ['frol]. As palavras que, em português, ostentam sequências como [pl] e [fl] – não atestadas, conforme acabamos de ver, como resultado de evoluções espontâneas na história da língua – resultam ou de importações eruditas tardias do latim e do grego (como em *"plectro"*, *"flama"*, *"gládio"*, etc.), ou de relatinizações, igualmente tardias e não-espontâneas (cf.: Teyssier, 1980:68-70; Paiva, 2002:vol. IV, p. 106), em palavras como *"flor"* e *"flauta"*, p. ex. (cujas formas resultantes da evolução espontânea autóctone eram,

---

[12] Vd. exemplos na nota 5.

[13] Cf. as observações de Teyssier (1980:19-20) sobre a origem "popular" e a origem "erudita" das diferentes palavras do léxico português e sobre o facto de os resultados por via erudita não se coadunarem necessariamente com as características fonéticas da língua (não se integrando imediatamente, portanto, na sua fonologia).

[14] Segundo Maia (1986:618-619), a presença gráfica, em alguns documentos escritos do período de formação do galego-português, dos grupos consonânticos originais latinos deve ser sempre interpretada como o reflexo de um esforço deliberado de latinização por influência culta.

Quanto à passagem de [l] a [ɾ] em grupos consonânticos como [fl] durante a época de formação da língua, a mesma autora afirma ainda que, no mesmo período, não se atesta no galego-português a Sul do rio Minho o fenómeno contrário (isto é, a passagem de Obstruinte+Vibrante a Obstruinte+Lateral,

respectivamente, *"frol"* e *"frauta"*)[15]. Em ambos os casos (importação erudita tardia ou relatinização), as sequências Obstruinte+Lateral representam sempre combinações tipicamente exógenas, não atestadas nas intuições fonológicas originais e autóctones dos falantes e claramente associadas em autores como Teyssier (1980) a formas não inteiramente conformes à fonologia da língua – **tal como as sequências de Tipo II anteriormente referidas.**

Como vimos, a incompatibilidade de sequências Obstruinte+Obstruinte ou Obstruinte+Nasal com as intuições fonológicas originais dos falantes, nas sequências de Tipo II, levou a que estas sequências tivessem sofrido um fenómeno de "compatibilização" de que a manifestação mais evidente parece ser, de acordo com Barbosa (1965:212), Câmara (1970:56-57; 1971:27 e ss.), Vigário e Falé (1994:477) e Mateus e Andrade (1998:16; 2000:44), o desdobramento das duas consoantes por duas sílabas de formato básico através da epêntese de uma vogal intermédia (vd. 3.2).

Este argumento, que os autores invocam somente a respeito das sequências de Tipo II, verifica-se também, como pretendemos demonstrar de seguida, nas sequências Obstruinte+Lateral.

Em primeiro lugar, recordemos que, no estudo da aquisição destas sequências em português europeu, Freitas (1997) identifica a epêntese numa percentagem muito significativa de casos – fazendo-a mesmo corresponder a um estádio preciso da aquisição da estrutura silábica da língua (cf. Freitas, 1997:193; vd. Fig. 3.A) – e interpreta-a como uma estratégia de integrar estes grupos consonânticos no

esporadicamente registada na Galiza e muito frequente no asturiano ocidental e no leonês – cf. Maia, 1986:619-620).

[15] Atente-se, a propósito, nas seguintes palavras de Teyssier (1980): "Acrescente-se por fim que o português **moderno** possui um grande número de palavras **eruditas** em que os grupos iniciais *pl-, cl-* e *fl-*, assim como *bl-*, foram conservados sem modificação; ex.: *pleno, clima, flauta, bloco.*" (Teyssier, 1980:15; itálicos do autor; negritos nossos).

conhecimento fonológico das crianças, o que nos deixa subentender que tais grupos correspondem a formatos silábicos *marcados* no conhecimento de tais sujeitos.

Por outro lado, corroborando ainda os dados de Freitas (1997) e uma nossa constatação empírica, ainda não referida, segundo a qual produções fonéticas como [pɨ'lɐ̃tɐ] (para *"planta")* e [fɨ'loɾ] (para *"flor"),* p. ex., são relativamente comuns num registo coloquial *mesmo em sujeitos adultos*, uma outra manifestação deste tipo de acrescentos epentéticos merece uma particular menção neste momento. Referimo-nos às produções metrificadas tradicionais, de raiz popular, supostamente oriundas de falantes detentores de níveis de instrução formal nulos ou pouco elevados, nas quais é detectável a introdução de uma vogal epentética entre as duas consoantes deste tipo de sequências.

Um levantamento *não exaustivo* das quadras compiladas por Delgado (org., 1980) para a elaboração de um *Cancioneiro Popular do Baixo Alentejo,* p. ex., permite-nos recolher numerosos espécimes de quadras em que, nos versos que abaixo transcrevemos em sublinhado, a redondilha maior[16] só se torna possível se, nas palavras morfologicamente aparentadas com *"flor"* nas quadras transcritas, aceitarmos a presença de um [ɨ] epentético entre [f] e [l] (conforme por nós assinalado na própria transcrição ortográfica)[17]:

[16] A redondilha maior é o verso encontrado com maior frequência na chamada "poesia popular", caracterizando-se por se escandir em sete sílabas e por o seu esquema acentual poder apresentar variações diversas (cf. Cunha e Cintra, 1984:680).

[17] Na transcrição das quadras, indicamos não só a página da compilação de Delgado (org., 1980) em que cada exemplo se encontra, como também o número de ordem que lhe é atribuído pelo organizador na sua recolha (vol. I). Na transcrição, seguiremos todas as opções ortográficas e tipográficas adoptadas pela edição de Delgado (org., 1980), excepto no sublinhado e na indicação do [ɨ] epentético que indicam, respectivamente, o verso e o ponto exactos em que essa epêntese se torna obrigatória, segundo o ponto de vista que expusemos no corpo do texto, para a conformação de tais versos ao esquema métrico observado em todas as quadras recolhidas (a redondilha maior).

Não olhes p'ra mim, não olhes,
Qu'eu não sou o teu amor.
Eu não sou como a figueira
Que dá fruto sem f[i]lor.
(Delgado, org., 1980:236; nº 2114)

Padeço eternas saudades
Do meu ditoso passado,
Desses dias f[i]loridos
Que gozei sempre a teu lado.
(Delgado, org., 1980:258; nº 2332)

Padeço eternas saudades
Do meu ditoso passado,
Desses dias f[i]loridos
Que por mim têm passado.
(Delgado, org., 1980:258; nº 2333)

Primavera se ausentou,
Deixou tudo f[i]lorido;
Também meu bem se ausentou,
Não mais me veio ao «sentido».
(Delgado, org., 1980:259; nº 2345)

Vai-te, carta venturosa,
Toda cheia de f[i]lores,
Guiada por passarinhos,
Contando vida de amores.
(Delgado, org., 1980:286; nº 2616)

Abre meu peito e verás
Quatro ramos f[i]loridos,
E no meio encontrarás
Nossos corações unidos.
(Delgado, org., 1980:289; nº 2637)

Abre meu peito e verás
Quatro ramos f[i]loridos.
Só no meio encontrarás
Nossos corações unidos.
(Delgado, org., 1980:289; nº 2638)

Pensamos que as produções de criações metrificadas populares que acabamos de transcrever constituem, entre outros, um indício considerável de que, tal como as sequências de Tipo II referidas em 3.2, também as sequências Obstruinte+Lateral são frequentemente produzidas com uma vogal "epentética" entre as duas consoantes. Lembrando que, nas já mencionadas sequências de Tipo II, tal vogal epentética é interpretada por autores como Câmara (1970; 1971) e Mateus e Andrade (1998; 2000) como a realização fonética de um Núcleo silábico, e recordando também que as sequências Obstruinte+Lateral partilham outras características importantes com as sequências de Tipo II (nomeadamente as ligadas à sua origem histórica no português), podemos desde já questionar-nos sobre as razões que tradicionalmente levam a classificar as sequências Obstruinte+Lateral como tautossilábicas e a traçar uma divisão entre estas e as sequências de Tipo II (Obstruinte+Ostruinte e Obstruinte+Nasal). A procura de possíveis respostas para este questionamento constituirá, de resto, um dos objectivos do seguimento do presente estudo.

3.4 – Fronteiras silábicas no interior das sequências Obstruinte+Obstruinte em posição medial. O caso concreto das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte

Outras sequências consonânticas no tocante às quais pretendemos esclarecer alguns aspectos relacionados com a respectiva representação silábica no conhecimento fonológico dos falantes nativos do português europeu contemporâneo são as sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte encontradas em posição medial de palavra (num número considerável de palavras, /ʃ/ pode ser foneticamente realizada como [ʒ] perante determinados contextos fonético-fonológicos, o que acontece nomeadamente antes de consoante vozeada, em palavras como, p. ex., *"desgosto")*. Em relação às sequências tratadas nos dois pontos anteriores deste trabalho, estas sequências apresentam a diferença importante de preverem na primeira posição consonântica uma das consoantes admitidas pela fonologia do português na posição de Coda silábica (que são, como vimos em 2.3.1, /ʃ/, /l/ e /ɾ/), o que permite reparti-las por duas sílabas distintas[18].

Na verdade, e de acordo com as Convenções de Associação de Ataques e de Associação de Codas do algoritmo de silabificação de Mateus e Andrade (2000:60-64) apresentado em 2.4, estes encontros consonânticos dividem-se por duas sílabas distintas e sucessivas. Daí resulta que a primeira consoante seja associada à Coda da primeira

[18] Reduzimos a nossa atenção, neste trabalho, apenas aos casos de sequências CC, isto é, àqueles em que, a seguir à segunda consoante, ocorre uma vogal, excluindo deliberadamente dos nossos propósitos de estudo as sequências em que, de um ponto de vista estritamente segmental, três ou quatro consoantes se sucedem (p. ex.: *"abstinência", "obstrução", "adstringente")*. Por outro lado, como já afirmámos, também não nos ocupamos das sequências de duas, três ou mais consoantes resultantes, **a nível fonético,** do apagamento de vogais átonas (nomeadamente, do apagamento de [i]), as quais implicam a violação, a esse mesmo nível, do Princípio da Sonoridade, da Condição de Dissemelhança e do algoritmo de silabificação do português de Mateus e Andrade (2000:60-64). Mesmo aceitando que o conhecimento das condições em que tal apagamento se torna lícito na língua constitua um "módulo" do conhecimento fonológico dos sujeitos, pensamos que este assunto nos remete para um outro nível específico desse mesmo conhecimento fonológico, e não para o nível em que se encontra representada a silabificação de base de que aqui pretendemos ocupar-nos.

sílaba e a segunda ao Ataque da segunda, dando-se origem, como tal, a uma fronteira silábica entre as duas consoantes (*ces.to, mos.ca, al.to, car.ta*).

Esta interpretação fonológica encontra eco suplementar no entendimento destas sequências por parte das normas canónicas da ortografia da língua. Como vimos em 3.2, a Base XLVIII do Acordo Ortográfico em vigor para o português estabelece que todos os encontros de duas consoantes – à excepção unicamente, como vimos também, dos encontros Obstruinte+Líquida, aí apelidados de "perfeitos grupos" – sejam repartidos, na translineação, por duas linhas diferentes. Logo, as palavras exemplificadas no final do parágrafo anterior serão obrigatoriamente translineadas como *ces//to, mos//ca, al//to, car//ta* (isto é, de forma inteiramente coincidente com a silabificação proposta pelo algoritmo de silabificação de Mateus e Andrade, 2000).

Não devemos, porém, esquecer que Andrade e Viana (1993:209 e ss.) referem explicitamente as dúvidas frequentes dos falantes quanto à translineação destas (bem como de outras) sequências consonânticas, admitindo um conflito entre translineações do tipo VC//CV (conformes às descrições fonológicas e às normas ortográficas) e as do tipo V//CCV (não conformes nem a umas, nem a outras) (cf., p. ex., Andrade e Viana, 1993:211)[19].

Quanto a nós, este tipo de dúvidas pode eventualmente indiciar que as duas possibilidades de silabificação destas sequências sejam, pelo menos parcialmente, admissíveis no conhecimento fonológico dos sujeitos e se encontrem de alguma forma em conflito, sendo de admitir também que esta situação possa exemplificar um dos

[19] Dúvidas idênticas são invocadas por autores da fonologia como Mateus e Andrade (1998:15; 2000:44) no âmbito da fundamentação de algumas das suas propostas teóricas e a respeito das sequências CC em que a primeira consoante não é admitida em Coda. Nas duas passagens que citámos, o argumento das dúvidas dos falantes quanto à soletração e translineação de palavras como *"admirar" (ad-mirar* vs. *a-dmirar)* serve de suporte para a proposta da existência de um Núcleo vazio entre as duas consoantes de sequências Obstruinte+Nasal.

"pontos opcionais" da gramática da língua previstos por Guy (1997:129) de acordo com o exposto no ponto 1.5 deste trabalho.

As diversas possibilidades de divisão silábica destas consoantes são criteriosamente analisadas no trabalho de Vigário e Falé (1994:476-477), que contrapõem cada uma das silabificações possíveis destas sequências (VC.CV, V.CCV, V.C[i̯].CV) com o Princípio da Sonoridade, a Condição de Dissemelhança, o Princípio do Ataque Máximo e o Princípio da Legitimação Prosódica, concluindo que cada uma dessas silabificações é compatível com alguns destes princípios e incompatível com outros (Vigário e Falé, 1994:476)[20].

Como se depreende dos dados que acabamos de reunir, a interpretação destas sequências como indiscutivelmente heterossilábicas – apesar da concordância de tais interpretações com aspectos essenciais da descrição fonológica do português (como, nomeadamente, o facto de a ocorrência da primeira consoante em Coda silábica não violar nenhuma restrição fonotáctica da língua, como vimos) – não exclui que outras possibilidades sejam consideradas. Na verdade, e invocando os argumentos largamente referidos e aprofundados no ponto 1.5 deste trabalho, a validade das interpretações linguísticas parece-nos dever ser aferida mais pela sua correspondência com aquilo que nos é possível detectar do conhecimento da língua dos falantes do que pela coerência formal das próprias teorias. Assim sendo – dada a abertura manifestada pela própria teoria fonológica em geral em relação à colocação exacta das fronteiras silábicas perante combinações consonânticas mais complexas[21] e dadas as dúvidas dos falantes nativos do português quanto à divisão destas sequências, referidas por autores como

[20] Ao confrontarem várias silabificações possíveis com vários princípios silábicos aparentemente em conflito e procedendo a uma avaliação comparativa das diversas violações de princípios geradas por cada uma dessas silabificações, Vigário e Falé (1994) concretizam uma análise deste problema que se aproxima da metodologia de análise linguística proposta no quadro da *teoria da optimidade.*

[21] Referimo-nos aqui às observações de autores como Hogg e McCully (1987:51) e Blevins (1995:222, 223, 230 e ss.) mencionadas no início deste capítulo.

Andrade e Viana (1993) e Mateus e Andrade (1998; 2000), parece-nos ser de aprofundar também esta questão específica no seguimento deste trabalho na sua componente experimental.

CAPÍTULO IV

CONHECIMENTO FONOLÓGICO E CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO

4.1 – A perspectiva fonocêntrica da linguística

Neste capítulo, começaremos por apresentar um dos pontos de vista mais enraizados em diversas épocas e autores da linguística moderna, o qual consiste na ideia de que a verdadeira essência da linguagem e das línguas se encontra exclusivamente na sua realização fónica (oral), secundarizando-se desse modo – em alguns autores, como veremos, *anulando-se* – a importância da representação gráfica das línguas enquanto tópico de estudo da linguística[1].

Tal ponto de vista passará a ser designado por *perspectiva fonocêntrica* e, de forma resumida, os seus pressupostos e argumentos essenciais são os seguintes[2]:

---

[1] Face a esta atitude da linguística, contrária à importância da escrita enquanto objecto linguístico, Lotz (1972), numa intervenção num congresso em que se pretende de alguma forma recuperar a escrita para a esfera dos interesses da disciplina, formula o seguinte comentário crítico: "(...) I would like to express my pleasure that script is accepted here at this conference as a normal mode of communicating language. *Script was* ***excommunicated*** *for a long time in American linguistics as* ***nonlanguage.*** This conference will help to put writing back into the mainstream of language research." (Lotz, 1972:117; itálico e negritos nossos).

Idêntica apreciação positiva do interesse da linguística pelo estudo da escrita é encontrada nas seguintes palavras de Lemos (1998): "Eleger a lingüística – e as disciplinas que a têm como referência – como um espaço teórico-metodológico para a discussão da escrita e de sua aquisição *é tornar conseqüente o fato de que é de linguagem que se trata, quando disso se trata."* (Lemos, 1998:13; itálico nosso).

[2] Um resumo esclarecedor desta perspectiva fonocêntrica é-nos dado pelas seguintes palavras de Booij (1987:215) (que, no seguimento das observações que passamos a transcrever, exprime algumas reservas críticas a seu respeito): "Most linguists correctly assume that speech is the primary medium of language, and that writing is only a secondary, derived medium for conveying language. This is already clear from the fact that every existing natural language is spoken, but not always written. One might therefore be inclined to conclude that spelling is nothing but a graphical (written or printed) representation of speech, the audible form of language." (Booij, 1987:215).

Outras sínteses críticas da perspectiva fonocêntrica podem ser encontradas em Derrida (1967:44 e ss.) – que se apoia em argumentos de natureza histórica, filosófica e cultural, usando o termo

- a linguagem é, na sua natureza intrínseca, um objecto essencialmente oral (Saussure, 1915:44-45 e ss.; Jespersen, 1924:17, 18; Bloomfield, 1933:21; Gleason, 1955:431, 449; Martinet, 1960:12-13; Câmara, 1971:11; Barroso, 1999:177)[3]. Prova-o, principalmente, o facto de haver sociedades e indivíduos, no passado e no presente, que, embora possuidores de linguagem, não conhecem a escrita[4] (cf., entre outros: Jespersen, 1924:17; Bloomfield, 1933:21; Martinet, 1960:12-13);
- o prestígio da escrita advém de critérios meramente culturais e sociais e restringe-se ao modelo societário das civilizações e culturas modernas de tipo europeu (Saussure, 1915:44-45 e ss.; Jespersen, 1924:17; Martinet, 1960:12-13; Câmara, 1971:11; Pinto, 1998:94)[5];
- como tal, a escrita constitui um mero *registo externo* da língua, e não uma parte da língua propriamente dita (Saussure, 1915:45; Jespersen, 1924:17;

"fonologismo" para mencionar o fonocentrismo da linguística estruturalista de que aqui nos ocupamos – e Jaffré (1997:3 e ss.).

Numa orientação diversa da de autores como Derrida (1967), Bagno (2001:16 e ss.) pretende recuperar alguns dos argumentos centrais da perspectiva fonocêntrica, tendo em vista o enquadramento social e educativo da questão. Efectivamente, insurgindo-se contra o peso *social* e *escolar* da escrita – e realçando que o rótulo "língua escrita" corresponde a uma grande variedade de usos e registos (em que a "língua escrita literária" corresponde a uma variedade distinta do uso puramente comunicativo-informativo da escrita, p. ex.) –, o autor classifica a valorização desse registo literário como uma manifestação de "elitismo" (Bagno, 2001:16, 18, 24-25) e afirma explicitamente: "Ao contrário da língua, que é *natural,* a ortografia é *artificial"* (Bagno, 2001:29; itálicos do autor). Concomitantemente, defende-se uma maior atenção das práticas pedagógicas ao uso oral da língua e um afastamento das mesmas em relação ao objectivo de pretenderem impor, mesmo no registo oral, as normas da variedade "literária" da escrita (cf. Bagno, 2001:24 e ss., 28-32).

[3] Uma justificação plausível para esta visão *fonocêntrica* das línguas residirá porventura na reacção que Saussure (1915) pretende corporizar em relação aos pressupostos das correntes historicistas do século XIX, que construíam muitas das suas hipóteses e conclusões a partir dos registos escritos das línguas, muitas vezes não inteiramente fiéis a certos aspectos fonéticos e fonológicos das mesmas e conduzindo frequentemente a interpretações erróneas dos factos linguísticos (cf. as observações explícitas do autor a este respeito em Saussure, 1915:45, 46).

[4] As crianças em idade pré-escolar, os sujeitos exclusivamente educados em comunidades sem escrita e os adultos não-escolarizados ainda que provenientes de comunidades sociais e linguísticas dotadas de sistemas de escrita contam-se entre os exemplos do caso citado.

No presente estudo, utilizamos o termo *escrita* (ou *representação/realização escrita)* para nos referirmos à representação mais directamente relacionada com os aspectos segmentais da fala (normalmente referida, em inglês, por *"spelling").* O termo *ortografia,* por seu lado, será aqui utilizado quando nos quisermos sobretudo referir ao conjunto de regras convencionais e normativas fixadas para a grafia oficial de uma dada língua.

Bloomfield, 1933:21; Gleason, 1955:431 e ss., 449 e ss.; Martinet, 1960:12-13; Câmara, 1971:11; Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi e Mével, 1991:175; Barroso, 1999:177). Por outras palavras, e sempre de acordo com os autores que acabamos de citar, a escrita não é senão um substituto ou um acrescento secundário e acessório à língua/linguagem "propriamente dita", o que exige mesmo que as suas características se subordinem às da língua que supostamente "transpõe"[6] (ou "reduz"[7]) e leva certos autores a distinguirem explicitamente como duas entidades rigorosamente separadas a língua (fónica, oral), por um lado, e a sua representação gráfica, por outro (cf., p. ex.: Saussure, 1915:45; Martinet, 1960:12-13; Dubois *et al.*, 1991:175[8])[9];

- como tal também, finalmente, a linguística não considera a escrita como um elemento de pleno direito no elenco dos seus objectos centrais de estudo: a este respeito, a escrita, enquanto objecto de investigação, ou é nitidamente desvalorizada e secundarizada, ou é entendida como mais um instrumento de acesso à caracterização da "verdadeira" língua (isto é, da língua enquanto objecto fónico) (cf. Saussure, 1915:44-45 e ss.; Jespersen, 1924:18;

---

[5] Assim, a perspectiva fonocêntrica da linguística opor-se-á à perspectiva *grafocêntrica* das sociedades ocidentais modernas, a que nos referiremos mais demoradamente em pontos subsequentes deste texto.

[6] "(...) a língua escrita é uma *transposição*, para outra substância, de uma língua primordialmente criada com a substância dos sons vocais. (...)" (Câmara,1971:11; itálico nosso).

[7] "Todas as línguas de civilização possuem um conjunto determinado de sinais gráficos, de natureza convencional, que permite(m) *reduzi-las* a escrito *(não nos esqueçamos de que a linguagem* (...) *é um fenómeno primacial e essencialmente de manifestação oral)."* (Barroso, 1999:177; itálicos nossos).

[8] Dubois *et al.* (1991:175) introduzem mesmo a distinção entre "código de comunicação de primeiro grau", restringido à realização fónica das línguas, e "código de comunicação de segundo grau", para onde remetem a sua realização escrita. Esta distinção aproxima-se ainda, em nosso entender, da que Booij (1987:215) (vd. nota 2) identifica, junto da generalidade dos linguistas, entre "meio primário" e "meio secundário" de transmissão linguística. Recuando no tempo, encontramos os mesmos argumentos em Jespersen (1924:17), quando o autor diferencia uma "forma primária da linguagem" (a oral) da respectiva "forma secundária" (a escrita).

[9] A esta separação rígida e perfeitamente estanque entre a vertente fónica da língua e a sua representação gráfica opõem-se as investigações – predominantemente oriundas da psicolinguística aplicada e, dentro destas, das que se ocupam do tópico específico da aprendizagem da escrita – que defendem a existência de um *continuum* entre a realização fónica e a realização gráfica da língua, nomeadamente no que diz

Bloomfield, 1933:282 e ss., 295-296; Gleason, 1955:431-432 e ss., 449 e ss.; Martinet, 1960:12-13; Câmara, 1971:11)[10].

A perspectiva fonocêntrica da linguística estruturalista tradicional que acabamos de referir e que é delineada pelos pressupostos acima sintetizados parece assim coadunar-se, num plano mais alargado, com a aceitação de que a realização oral e a realização escrita das línguas constituem duas realidades completamente distintas, na natureza, nas características e nos objectivos, concebendo-as como inflexivelmente separadas pela *"grande divisa"* criticamente referida, p. ex., em Tfouni (1995:34, 47 e ss.).

Tal divisão estanque entre as duas realizações mencionadas é, porém, discutida e problematizada por autores provenientes de outros campos disciplinares e orientações teóricas, como, p. ex., Derrida (1967), Lemos (1988; 1998), Kavanagh (1991), Scliar-Cabral (1995), Tfouni (1995), Freire (1997), Pinto (1998:74-100) e Marcuschi (2000), que entendem, em primeiro lugar, que a separação rígida entre *uso oral* e *uso escrito* faz esquecer que ambos partem de uma mesma *linguagem.* Em contrapartida, alguns destes autores propõem que o uso oral e o uso escrito passem a ser concebidos como correspondendo a duas *modalidades* de uma mesma realidade, sendo as continuidades e as interferências mútuas mais numerosas e significativas do que as rupturas e as

---

respeito ao conhecimento implícito dos falantes. No final da presente secção deste capítulo, referiremos o pensamento de diversos autores que se revêem nesta última posição teórica (vd. também a nota 11).

[10] É no sentido de se ver no plano escrito da língua uma forma de se aceder à caracterização do seu plano fónico – partindo-se, nomeadamente, da tese de que existe uma correspondência directa, linear e regular entre a escrita e a fala – que, na linguística estruturalista e, mais particularmente, no Círculo Linguístico de Praga, se concede alguma importância ao estudo dos sistemas de escrita sob o capítulo normalmente designado por "grafemática" (cf. Sgall, 1987:2-3).

diferenças inconciliáveis. Simultaneamente, defendem uma existência autónoma da escrita enquanto objecto sujeito às suas próprias características e regras (Derrida, 1967:16 e ss., 42-43 e ss.; Lemos, 1988:11; Kavanagh, 1991:vii; Tfouni, 1995:48 e ss.; Freire, 1997:929, 931; Marcuschi, 2000:17, 25 e ss.)[11].

Esta visão "integrada", que aceita a existência de importantes *continuidades*, **em ambos os sentidos,** entre as realizações orais e as realizações escritas, parece ainda, por outro lado, concordar com os modelos culturais das sociedades *"grafocêntricas"* como aquelas de que provêm os autores citados, nas quais o peso da escrita enquanto prática social conferiu a esta *"modalidade"* da linguagem (num plano considerado equivalente ao da oralidade) não só grande visibilidade como também uma autonomia extremamente importante e, mesmo, a capacidade de estender a sua influência a aspectos importantes das realizações orais (Derrida, 1967:75; Freire, 1997:930; Pinto, 1998:94; Marcuschi, 2000:22)[12].

Defendendo que a escrita é um objecto autónomo e, portanto, susceptível de uma abordagem individualizada, Derrida (1967) propõe-se definir o campo de estudos da *gramatologia,* de conteúdos e objectivos bastante mais extensos do que os da grafemática estruturalista.

[11] Cf., a este propósito, as seguintes observações introdutórias de Kavanagh (1991:vii) sobre o assunto: "(...) [the authors of this book] believe that there is a *language continuum;* the skills of reading and writing *(literacy)* are built upon – are rational extensions of – the oral language acquired in *infancy* and the first years of life. Moreover, there is a symbiotic relationship between speech and reading. And, for a variety of reasons, early proficiency variations in oral language frequently affect the later acquisition of reading and writing." (Kavanagh, 1991:vii).

[12] Esta centralidade reconhecida à escrita, em termos sociais, pelas culturas ocidentais modernas parece-nos especialmente reconhecida pelas seguintes palavras de Pinto (1998): "Vivemos, na verdade, rodeados de material escrito e a escrita permite-nos aceder às mais variadas modalidades de conhecimento, independentemente das suas características próprias. Dito de outra forma, (...) hoje vivemos dificilmente – *nós que pertencemos a sociedades que evoluíram nesse sentido* – sem um lápis e um teclado." (Pinto, 1998:94; itálico nosso).

4.2 – Perspectiva fonocêntrica e visão homogeneizadora do conhecimento da língua

Confrontando alguns dos argumentos basilares da perspectiva fonocêntrica com as ideias centrais da linguística generativa a respeito do conhecimento da língua e do seu estatuto como objecto central da disciplina, nos moldes referidos no capítulo I do presente trabalho, poderemos ainda concluir que, se bem que não explicitada na literatura generativista com o mesmo realce que lhe reservam os textos estruturalistas citados na secção anterior, a perspectiva fonocêntrica da linguagem identificada nestes últimos se coaduna com alguns momentos da caracterização do conhecimento da língua defendida pela linguística generativa.

Como vimos especialmente em 1.1.1.3 e 1.3, a linguística generativa teoriza o conhecimento da língua como uma entidade regulada quase exclusivamente por factores biológicos universais de ordem inata (geneticamente pré-determinados). Concomitantemente, concebe-o também como uma entidade radicalmente impermeável à influência de factores de ordem social e cultural (cf., p. ex.: Chomsky, 1975:12, 27, 30; 1978:200, 201; 1986:23 e ss.; 1988:2, 4; Crain e Fodor, 1993:170), postulando-se, em nome da "visão homogeneizadora do conhecimento da língua" decorrente destes pressupostos, que *todos* os indivíduos de uma mesma comunidade linguística ostentam uma identidade absoluta entre si quanto às propriedades definidoras do seu conhecimento da língua (Chomsky, 1965a:3; 1988:9-10; Pinker, 1994:18).

Ora, a escrita é, na verdade, um produto *cultural* e *não universal* da espécie, na medida em que, como já foi referido, existem indivíduos e comunidades humanas que não fazem uso dela e atendendo também a que ela representa uma invenção relativamente recente da Humanidade (ao contrário da linguagem oral, que é universal, constitui um marco e um traço distintivo da evolução biológica da espécie e terá surgido

centenas de milhar de anos antes da escrita – cf., p. ex., Fischer, 1999:11-13, 59 e ss.)[13]. Outra marca do carácter cultural da escrita que nos parece de salientar neste momento é o facto de a sua transmissão ter lugar no contexto de uma experiência cultural precisa e exclusiva de apenas uma parte da Humanidade (a escolarização). Por conseguinte, teremos de admitir que também para os autores adeptos da visão homogeneizadora do conhecimento da língua a escrita não constitua uma propriedade intrínseca da linguagem, não estando incluída, nomeadamente, na parte do conhecimento da língua e do conhecimento fonológico geneticamente transmitida aos indivíduos (o que explicaria, finalmente, a quase ausência de estudos sobre a escrita no quadro da linguística generativa).

Pensamos, em face destes argumentos, ter identificado um ponto de contacto importante entre as teorias linguísticas do estruturalismo e do generativismo que, como veremos na prossecução deste trabalho, trará algumas implicações de relevo para o desenvolvimento do estudo empreendido.

[13] Cf. ainda Scliar-Cabral (1995:22-23).

4.3 – A interferência de aspectos fónicos sobre aspectos gráficos: confirmação da perspectiva fonocêntrica

Devido ao carácter *secundário* atribuído pela linguística estruturalista à escrita em relação à vertente fónica da linguagem, nos termos expostos em 4.1, autores como, entre outros, Saussure (1915:53-54), Gleason (1955:449 e ss.), Martinet (1960:12-13), Câmara (1971:11) e Barroso (1999:177) entendem que as características estruturais (fonológicas ou outras) de uma língua condicionam de modo determinante as características da sua escrita. Quanto ao inverso (isto é, relativamente à possibilidade de as referidas características estruturais das línguas serem influenciadas por aspectos de ordem gráfica), os mesmos autores consideram escassos – ou, até, *nulos* – os exemplos aceitáveis, como veremos em maior detalhe no ponto 4.4.

Por outras palavras: além da independência "ontológica" entre as vertentes fónica e gráfica da língua, a maior parte dos autores da linguística estruturalista adeptos da perspectiva fonocêntrica que tem sido referida defende a existência de uma relação de subordinação hierárquica entre esses dois planos, traduzida numa secundarização da vertente gráfica em relação à fónica e na aceitação de que só as propriedades da segunda se mostram capazes de condicionar as da primeira (cf., p. ex., as observações críticas de Derrida (1967:44 e ss.) e Booij (1987:215) a este propósito).

Em conformidade com esta perspectiva teórica, autores como Benveniste (1966:24) e D. G. Miller (1994:xi, xii-xiii, 26, 36), p. ex., consideram que a criação de sistemas de escrita – bem como a fixação ortográfica associada a cada língua – revela sempre uma análise implícita das estruturas linguísticas por parte dos criadores e fixadores de tais sistemas e convenções, os quais transpõem o resultado dessas suas análises e intuições para os sistemas gráficos que criam e/ou propõem. Ou seja: de acordo com a nossa interpretação dos autores citados, postula-se que, na criação/fixação

das convenções gráficas de uma língua, se transponham para o sistema da escrita, de forma mais ou menos directa, certas intuições possibilitadas pelo conhecimento (implícito) da língua dos sujeitos responsáveis por tal criação/fixação.

De seguida, sumariamos precisamente alguns exemplos da forma como pode exercer-se essa influência do conhecimento da língua – e, de forma muito particular, do conhecimento fonológico – sobre a fixação ortográfica de uma língua.

A notação gráfica dos segmentos e oposições distintivas admitidas pelo inventário fonémico da língua

Um exemplo muito importante de como o conhecimento fonológico pode condicionar aspectos importantes da representação gráfica reside na forma como na maior parte das línguas que recorrem a um sistema alfabético de escrita[14] se verifica que os símbolos gráficos conservam somente as oposições fonémicas (distintivas) da língua, abstraindo-se da variação fonética não distintiva[15] (cf., a este respeito, as observações encontradas em Benveniste (1966:24), bem como afirmações como as de Chomsky e Halle (1968:49), Booij (1987:215), Pinto (1994:169-170) e Perfetti (1997:35 e ss.) que realçam que a notação dos pormenores fonéticos sem relevância linguística compete exclusivamente à transcrição fonética e que a transcrição ortográfica deve limitar-se apenas a aspectos intrinsecamente linguísticos, como, designadamente, os aspectos morfofonológicos).

[14] Por "sistema alfabético de escrita" entendemos qualquer sistema de escrita cujos símbolos gráficos discretos tenham por objectivo, basicamente, representar segmentos sonoros indivisíveis (cf., p. ex., Jean, 1987:51 e ss.).

[15] Um exemplo pode ser encontrado no "Primeiro Gramático" escandinavo, um autor anónimo que, num escrito do século XII apenso a uma antologia de poemas em prosa tradicionais islandeses, tece um conjunto de considerações acerca das convenções gráficas que considera mais adequadas à escrita da língua dinamarquesa (cf. Haugen, ed., 1972). Graças às suas apuradas intuições acerca do valor distintivo de certas oposições fónicas, esse manuscrito é considerado por autores como Léon, Burstynsky e Schogt (1977:1), p. ex., como um texto precursor da fonologia moderna, sendo-nos possível identificar nesta interpretação um reconhecimento da referida posição que prevê a conformação de certos aspectos da norma escrita a dados de natureza fonológica.

A preservação gráfica de certas relações morfofonológicas abstractas presentes na forma subjacente das palavras

Um caso muito importante e produtivo de reflexos das estruturas linguísticas e do conhecimento da língua que lhes subjaz sobre as formas gráficas consiste na preservação, a nível da representação ortográfica canónica das línguas, de certas relações morfofonológicas abstractas estabelecidas no léxico e presentes na forma subjacente das palavras. A sua importância é salientada, p. ex., por autores como Chomsky e Halle (1968:40, 48, 49, 80, 131, p. ex.) e Klima (1972:57 e ss.), observando-se frequentemente que, sobretudo em certas línguas, a escrita serve para conservar determinados parentescos morfológicos entre palavras em casos em que, a nível fonético, tais parentescos não se encontram preservados[16].

[16] Cf. os exemplos do inglês dados por Chomsky e Halle (1968:50 e ss.) e por Klima (1972:57). Em português, encontraríamos exemplos paralelos no caso das vogais átonas que sofrem o processo de elevação e recuo/centralização descrito por Mateus (1975:24-30): comparadas com as suas correspondentes tónicas, as vogais que sofrem este processo apresentam-se foneticamente diferentes; no entanto, a nível subjacente, a vogal correspondente quer à posição tónica, quer à posição átona, é a mesma, o que se encontra perfeitamente consignado na ortografia oficial da língua (p. ex.: *"cego"* [ɛ]/*"cegueira"* [i]; *"casa"* [a]/*"casinha* [ɐ]).

4.4 – A interferência de aspectos gráficos sobre aspectos fónicos: relativização da perspectiva fonocêntrica

Considerações prévias

Na presente secção, veremos que, em confronto com a tradicional posição fonocêntrica da linguística apresentada em 4.1 e exemplificada em 4.3, existe uma outra perspectivação das relações entre conhecimento da língua/conhecimento fonológico e ortografia, proveniente sobretudo do campo da psicolinguística, que aceita que *aspectos importantes do conhecimento fonológico dos sujeitos possam ser influenciados pelo seu conhecimento da representação gráfica da língua.*

A divergência de perspectivas resultante deste confronto de pontos de vista parece-nos claramente ilustrada pelas seguintes palavras de Ehri (1985) e Olson (1993):

> "Among linguists, there appears to be consensus that printed language has little formative influence on speech. Most linguists are not much interested in writing. In fact, many do not consider it a topic of study in linguistics since it is not language but only a reflection. (...)
>
> In contrast to linguists, psychologists, particularly those interested in how children learn to read, have paid much attention to the relationship between print and speech. Their interest has centered not on spelling pronunciations or literary forms of speech, however, but rather on children's developing knowledge of structural units in speech. Opinions differ about whether print shapes or merely reflects what develops in speech. (...)"
>
> (Ehri, 1985:335-336)

> "Such accounts [="perspectiva fonocêntrica"] (...) assume that the inventors of writing systems *already knew* about language and its structure – words, phonemes and the like – and progress came from finding ways to represent those structures unambiguously. (...)
> (.....)
>
> The view I shall elaborate in this paper is that writing systems provide the concepts and categories for thinking about the structure of speech rather than the reverse. Awareness of linguistic structure is a product of a writing system, not a precondition for its development. (...)"
>
> (Olson, 1993:2)

Estas duas citações permitem-nos, assim, aceitar que o relacionamento entre o conhecimento fonológico e a ortografia não se verifica só no sentido de uma interferência daquele sobre esta – como aceite pela perspectiva fonocêntrica apresentada em 4.1 e 4.3 –, mas que, simultaneamente, a última possa concorrer para a configuração de certos aspectos do primeiro.

De seguida, referiremos alguns exemplos que permitem pôr em destaque, a partir de ópticas distintas e a níveis diversos, esta possibilidade de interferências do plano gráfico sobre o plano oral das línguas.

A influência de aspectos gráficos sobre as estruturas fonológicas vista pelos linguistas estruturalistas

Como decorre especialmente das palavras de Ehri (1985:335-336) transcritas no início desta secção, a aceitação da possível influência de aspectos de natureza gráfica sobre aspectos relacionados com o conhecimento fonológico interiorizado pelos sujeitos é particularmente identificada em autores do domínio da psicologia (e, como adiante veremos, também da psicolinguística). Todavia, não nos é possível neste momento ignorar que, junto de importantes autores adeptos da posição fonocêntrica da linguística a respeito desta matéria específica, se encontram passagens onde se admite alguma forma de influência da ortografia sobre certos aspectos fonéticos e fonológicos das

línguas (cf., entre outros: Saussure, 1915:53-54; Gleason, 1955:449 e ss.; Martinet, 1960:12-13; Câmara, 1971:11; Barroso, 1999:177)[17], como passamos a referir.

Verificando a afirmação do parágrafo anterior na obra de Saussure (1915) (como vimos em 4.1, um dos principais autores da ideia de que a escrita é secundária e determinada pela fala), constatamos que o autor, depois de defender que "[c]e qui fixe la prononciation d'un mot, ce n'est pas son orthographe, c'est son histoire" (Saussure, 1915:53), afirma, reportando-se a certos casos (considerados, no final da exposição do autor, como *taratológicos*[18] – cf. Saussure, 1915:54): "Mais *la tyrannie de la lettre* va plus loin encore: à force de s'imposer à la masse, elle influe sur la langue et la modifie. (...) Alors l'image visuelle arrive à créer *des prononciations vicieuses;* c'est là proprement *un fait pathologique.* (...)" (Saussure, 1915:53; itálicos nossos)[19].

Martinet (1960:13), na defesa que faz do ponto de vista de que a representação oral e a grafia são duas entidades rigidamente independentes entre si e de que o oral se sobrepõe, em termos de importância linguística, ao escrito (vd. também o ponto 4.1), admite ainda que, embora raramente, a representação gráfica possa influenciar as realizações fónicas – único caso em que a linguística poderá interessar-se pelo estudo da escrita[20].

---

[17] Uma vez mais, remetemos para o exaustivo exame crítico da perspectiva fonocêntrica da linguística estruturalista desenvolvida por Derrida (1967:44 e ss.), onde este autor discute precisamente a análise deste tipo de casos subscrita pelos linguistas integrados nessa corrente teórica.

[18] "Ces *déformations* phoniques appartiennent bien à la langue, seulement elles ne résultent pas de son jeu naturel; elles sont dues à un facteur *qui lui est étranger.* La linguistique doit les mettre en observation *dans un compartiment spécial;* ce sont *des cas tératologiques.*" (Saussure, 1915:54; itálicos nossos).

[19] O exemplo (do francês) escolhido por Saussure (1915:53-54) para ilustrar o seu ponto de vista é o do antropónimo *"Lefèvre"* [lə'fɛvRə], que conhece duas grafias alternativas: uma mais próxima da pronúncia moderna *("Lefèvre")* e outra mais próxima da etimologia *("Lefebvre").* Esta última, em razão de uma confusão visual frequente quanto à grafia de *"v"* (escrito ora como *"v"*, ora como *"u")*, acabaria por dar origem à forma escrita *"Lefébure"*, a qual, não se restringindo à grafia, viria a resultar numa nova pronúncia da palavra, co-existente com a original e **com origem na escrita** (e não o inverso) ([ləfe'byRə]).

[20] "(...) não esqueçamos que o signos da linguagem humana são prioritariamente vocais, que foram exclusivamente vocais durante centenas de milhares de anos e que ainda hoje a maioria dos homens sabe falar sem saber escrever nem ler. Nós aprendemos a falar antes de aprender a ler: é a leitura que vem acrescentar-se, sobrepor-se, à fala, e não esta àquela. *Embora, na prática, lhe seja anexo, o estudo da escrita constitui disciplina distinta da linguística, e por isso o linguista abstrai, em princípio, da grafia:*

Apesar de reconhecerem a possibilidade de a ortografia condicionar alguns aspectos das estruturas fonológicas da língua, como afirmámos na apresentação destas observações de Saussure (1915) e Martinet (1960), da leitura das passagens aqui citadas ressalta que, em concordância com a perspectiva fonocêntrica dos autores, a visão dos mesmos acerca dos casos em que é admitida tal possibilidade de condicionamento é sempre uma visão crítica, resistente à aceitação dessa influência como uma realidade frequente e intrínseca à própria natureza das línguas.

A influência de aspectos gráficos sobre as estruturas fonológicas da língua: exemplos concretos

Um caso particular e frequente em que a influência da configuração escrita sobre a oral se torna manifesta é o dos neologismos e palavras afins (como marcas comerciais e outras): como sublinhado por Sgall (1987:4), em sociedades grafocêntricas como as do mundo ocidental contemporâneo, é frequente que o primeiro contacto dos sujeitos com tais palavras seja concretizado por via da escrita, a qual acaba por moldar a realização oral das palavras

Um outro exemplo, de dimensão mais concreta e *respeitante ao português,* de como a realização gráfica da língua pode acabar por se impor à sua realização fonética e fonológica encontra-se no fenómeno da *relatinização* da língua ocorrida no Renascimento (cf. Teyssier (1980:68-71) e Paiva, 2002:vol. IV, pp. 22 e ss.). Tal fenómeno – que consistiu, a par de importações directas do latim clássico, em recuperar o mais possível, tanto na escrita como na realização oral, a forma etimológica latina de palavras que haviam sofrido, na evolução espontânea da língua a partir do latim

só a leva em linha de conta na medida em que ela influencia a forma dos signos vocais – *o que afinal poucas vezes acontece."* (Martinet, 1960:12-13; itálico nosso)

coloquial, evoluções fonéticas originais – acabou por impor, *por via da escrita,* formas fonéticas diferentes dessas evoluções originais e que, na maior parte dos casos, ainda hoje subsistem. Como refere Paiva (2002:vol. IV, p. 22), "[estas novas palavras/formas de palavras] provêm não do latim vulgar, mas do latim clássico, resultam não de um processo caracterizado pela continuidade, mas de contactos que se realizam depois de o latim se ter tornado uma língua morta, motivo por que, *em vez da transmissão audio-oral própria das primeiras* [formas], *a recepção se faz a partir dos significantes visuais que constituem a escrita*" (itálico nosso), tendo como consequência a introdução – **originada portanto na grafia** – de soluções fonéticas e fonológicas novas na língua (Paiva, 2002:vol. IV, pp. 22 e ss.)[21]. Estas, inclusivamente e sempre de acordo com a mesma autora, *impuseram-se na fixação da variedade-padrão da língua* (cf., p. ex., Paiva, 2002:vol. IV, p. 163).

Teyssier (1980:69) elenca, a este respeito, os exemplos transcritos no Quadro 4.1.

QUADRO 4.1 – Palavras do português cuja forma fonética foi alterada a partir da forma gráfica relatinizada (Teyssier, 1980:69)

Forma original e espontânea na língua, anterior à relatinização	Forma relatinizada, com nova pronúncia imposta pela grafia
dino	digno
acupar	ocupar
alifante	elefante
corónica	crónica
esprito	espírito

[21] Na mesma obra, e neste contexto, este fenómeno é exemplificado através do tratamento dado aos grupos latinos Obstruinte+Lateral (de cuja representação no conhecimento fonológico dos falantes do português nos ocuparemos no estudo experimental da II Parte), primeiro por via espontânea e sem mediação da escrita, posteriormente, no âmbito da *relatinização,* por via culta e com mediação da escrita (cf. Paiva, 2002:vol. IV, pp. 105 e ss.; vd. 3.3).

No seu conjunto, estes dados parecem-nos constituir indícios importantes, conforme pretendemos esclarecer subsequentemente, de que as relações entre a vertente fónica e a vertente gráfica das línguas não podem ser concebidas de modo estritamente unívoco, como o faz a linguística teórica através da sua perspectiva rigidamente fonocêntrica desta questão. Pelo contrário: parece haver alguma evidência de que, sem se pôr em causa o carácter eminentemente "natural" e universal da realidade oral das línguas nem o carácter eminentemente cultural da realidade escrita das mesmas, há casos em que se verifica que aspectos centrais do conhecimento fonológico dos sujeitos *escolarizados em sociedades dotadas de escrita* podem ser configurados pela representação gráfica (e, mais concretamente, pelo conhecimento desta representação gráfica). Quanto a nós, como pretendemos demonstrar no seguimento do trabalho, estes casos não poderão sequer ser remetidos, como fazem Saussure (1915) e Martinet (1960) nos termos acima referidos, para o catálogo das excepções e dos casos anormais e irregulares.

A influência do conhecimento ortográfico sobre o processamento da fala: evidências psicolinguísticas

A possibilidade de o conhecimento ortográfico determinar aspectos centrais do processamento da fala – resultante, em parte, do conhecimento fonológico dos sujeitos – tem sido posta em destaque por inúmeras investigações experimentais oriundas da psicolinguística, como veremos de seguida.

Como exemplo desta afirmação, parece-nos significativo referir aqui o título do trabalho de Hallé, Chéreau e Segui (2000) ("Where is the /b/ in "absurde" [apsyrd]? It Is

in French Listeners' Minds"). No artigo citado, depois de uma revisão teórica dos problemas que se põem no estudo da questão (Hallé *et al.*, 2000:618-621) e de constatações como "[o]rthography is one kind of abstract knowledge that could interfere with the phonetic reality of speech sounds (...)" (Hallé *et al.*, 2000:618) ou "(...) alphabetic knowledge seems to radically alter the way listeners analyze speech into sounds, presumably by providing them with an abstract model for analyzing speech sounds (...)" (Hallé *et al.*, 2000:619), os autores concluem que sujeitos franceses (adultos escolarizados sem treino fonético explícito) identificam a consoante fonética [p] que ocorre em palavras como *"absurde"* como /p/ se a sequência [ps] for apresentada isoladamente, mas como /b/ se ela for apresentada no seu contexto lexical (Hallé *et al.*, 2000:623 e ss.), o que é interpretado como "a robust case of orthographic influence on phonetic perception" (Hallé *et al.*, 2000:626).

A interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico dos sujeitos é assim explorada por inúmeros estudos que, debruçando-se sobre uma considerável diversidade de assuntos[22] – da percepção da fala (Frost, Repp e Katz, 1988; Castro, 1992) ao reconhecimento lexical (Zuck, 1996; Jared, 1997; Peereman e Content, 1997; Dijkstra, Grainger e Van Heuven, 1999; Dijkstra, Timmermans e Schriefers, 2000; Grainger, Spinelli e Ferrand, 2000), p. ex. –, identificam consistentemente diferenças atribuíveis ao conhecimento da forma gráfica das palavras.

[22] No seguimento, colocaremos em particular realce a influência do conhecimento ortográfico sobre aspectos fonológicos do conhecimento da língua dos sujeitos. Todavia, dispomos também de estudos que mostram que a influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento da língua se alarga a outros níveis deste último, tais como, a título de exemplo, a identificação de palavras, o completamento de frases e o estabelecimento de identidades lexicais (Ehri, 1975) e a identificação de constituintes morfológicos das palavras (Inhoff, Radach e Heller, 2000).

A identificação deste tipo de efeitos levou a que pesquisadores dos domínios da neurologia e da neurolinguística se tivessem interrogado sobre uma eventual influência da escolarização sobre a própria organização neurológica dos sujeitos, com base na hipótese de que as estruturas neurológicas envolvidas no tratamento da linguagem em sujeitos escolarizados e possuidores de conhecimento ortográfico alfabético diferem das estruturas neurológicas usadas para o mesmo efeito pelos restantes sujeitos. A título de exemplo, citaremos a este propósito os trabalhos experimentais de Castro e Morais (1987) e Lecours, Mehler, Parente *et al.* (1988) que indagam precisamente esta possibilidade, bem como as

Neste âmbito, merecem-nos um especial destaque os estudos relativos à *consciência fonológica* dos sujeitos (isto é, à consciência de que a fala se estrutura em unidades fonológicas de diferente tipo e extensão que permitem, nomeadamente, manipulações diversas e o estabelecimento de relações de semelhança ou dissemelhança sonora entre os diversos itens lexicais da língua – cf., entre outros: Nesdale, Herriman e Tunmer,1984:56; Gombert,1990:29; Stackhouse e Wells, 1997:53; Berthoud-Papandropoulou, 2000:8; Taylor, 2002:39).

O primeiro dos efeitos sublinhados por tais pesquisas no tocante à interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico dos falantes é o de que só os sujeitos com conhecimento da escrita alfabética se mostram possuidores de *consciência fonémica* (ou seja, conscientes de que a fala é divisível em segmentos de extensão fonémica) (Alegria e Morais, 1979; Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979; Alegria, Pignot e Morais, 1982; Content, 1985; Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao-Qing, 1986; Kolinsky, Cary e Morais, 1987; Morais, Alegria e Content, 1987; Bertelson, De Gelder, Tfouni e Morais, 1989; Adrián, Alegria e Morais, 1995; Morais, Kolinsky e Nakamura, 1996; Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky, 1997; Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral, 1998; Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais, 1998; Li, Anderson, Nagy e Zhang, 2002; K. F. Miller, 2002; Taylor, 2002)[23], o que

---

reflexões teóricas e alguns dados experimentais encontrados, a este mesmo propósito, em Castro-Caldas (1999:205 e ss.; 2001:471 e ss.) e Castro-Caldas e Reis (2000:163 e ss.).

[23] Pelo contrário, certos autores – como, entre outros, Bradley e Bryant (1983), Bryant e Goswami (1987), Lundberg (1987; 1991; 1999) e A. C. Silva (1997) – aceitam que antes da aprendizagem da escrita alfabética sejam detectáveis algumas formas de consciência fonémica (embora não seja claramente identificada, p. ex., a capacidade de segmentação fonémica explícita). Nesta perspectiva, é vincado que essa consciência fonémica, a par de todas as restantes modalidades de consciência e de manipulação de unidades fonológicas em geral, desempenha um papel facilitador na aprendizagem da escrita (cf., p. ex.: Mark, Shankweiler, Liberman e Fowler, 1977; Shankweiler, Liberman, Mark, Fowler e Fischer, 1979; Fox e Routh, 1980; Brady, Shankweiler e Mann, 1983; Seymour, 1987; 1997; Wagner e Torgesen, 1987; Bryant, Bradley, Maclean e Crossland, 1989; Gombert, 1990:197; 1992; Goswami e Bryant, 1990; Blachman, 1991; Shankweiler, 1991; Vellutino e Scanlon, 1991; Coimbra, 1997; Muter e Snowling, 1997; Cielo, 1998; 1999; Cielo e Poersch, 1998; Elbro, Borstrøm e Petersen, 1998). A aceitação do valor preditivo e facilitador das capacidades metafonológicas precoces em relação à aprendizagem da escrita suscitou mesmo, no domínio da investigação aplicada, o estudo da possibilidade de treino precoce das capacidades fonémicas, com vista a um ulterior sucesso na aprendizagem da escrita (Olofsson e

contrasta nitidamente com a *consciência silábica* que, como vimos em 2.2.1, é detectável em sujeitos não-escolarizados.

Além desse efeito de âmbito predominantemente geral, outros efeitos do conhecimento ortográfico sobre a consciência fonológica dos sujeitos têm sido postos em destaque em domínios como, p. ex., a identificação de rimas (Seidenberg e Tanenhaus, 1979), a detecção de segmentos sonoros (Ehri e Wilce, 1980; Taft e Hambly, 1985), a discriminação categorial de sons (Ehri, Wilce e Taylor, 1987), a divisão silábica de palavras (Treiman e Danis, 1988; Ventura, Kolinsky, Brito-Mendes e Morais, 2001)[24] e a própria transcrição fonética de certas distinções sonoras (Crookston, 1999; 2001).

Em comum, os trabalhos experimentais citados põem em realce que os sujeitos com conhecimento ortográfico ou em quem o conhecimento ortográfico é activado apresentam resultados diferentes, nas tarefas experimentais testadas, dos dos sujeitos sem esse conhecimento ou sem essa activação, levando-nos a admitir, com base em argumentos teóricos já expostos, que o próprio conhecimento fonológico dos sujeitos apresente constituições internas diferentes atribuíveis ao conhecimento ortográfico.

Lundberg, 1983; Lundberg, 1987:473 e ss.; 1991:52; 1999; Goswami e Bryant, 1990:117 e ss.; Blachman, 1991:30 e ss.; Lyster, 1997), bem como o desenvolvimento de baterias de testes metafonológicos precoces destinados à despistagem e remediação de problemas a nível dessa aprendizagem em fases muito anteriores à detecção efectiva dos mesmos (cf., p. ex., a bateria de testes desenvolvida para o francês por Mousty, Leybaert, Alégria, Content e Morais (1994) e, relativamente ao português, os estudos exploratórios de Sim-Sim (1989; 1997), Rebelo (1990), Viana (1998), Barbeiro (1999) e Martins, 2000).

[24] Sobre a interferência do conhecimento ortográfico sobre a divisão silábica de palavras em português, citaremos aqui o trabalho de Barbeiro (1986) que, partindo de observações como a transcrita na nota 25, procura justamente averiguar se o conhecimento das convenções ortográficas desta língua se repercute sobre a divisão silábica das sequências consonânticas como, entre outras, aquelas de que nos ocupámos no capítulo III. Trabalhando com grupos pouco numerosos de sujeitos submetidos a um estudo transversal, o autor não encontra, para a divisão silábica dessas sequências consonânticas, um efeito nítido do conhecimento ortográfico (cf. os resultados apresentados em Barbeiro, 1986:69-71, 84-86, 93-95, 99-101, 105), encontrado-o, porém, ao nível de outro tipo de estruturas fonológicas da língua (como, p. ex., no caso das palavras graficamente iniciadas pela sequência *"es"*+consoante – cf. Barbeiro, 1986:154).

4.5 – Observações de síntese acerca das relações entre conhecimento ortográfico e conhecimento fonológico

Com base nos dados reunidos nas precedentes secções 4.1 a 4.4 deste trabalho, afigura-se-nos pertinente tecer algumas observações de síntese acerca das relações entre conhecimento ortográfico e conhecimento fonológico.

Os resultados experimentais emanados sobretudo da investigação psicolinguística referidos em 4.4 parecem-nos, a este respeito, particularmente merecedores de uma especial atenção, pois, em nossa opinião, levam-nos a reexaminar alguns dos pressupostos teóricos essenciais subjacentes à perspectiva fonocêntrica e à visão homogeneizadora do conhecimento da língua tradicionalmente subscritas pela linguística a respeito das relações entre esses dois tipos de conhecimento. Na verdade, tais resultados parecem encerrar indícios muito sugestivos de que, pelo menos em sujeitos com conhecimento da forma gráfica das palavras, a representação destas no seu conhecimento interiorizado da língua não é totalmente imune a tal conhecimento ortográfico, justificando-se que aceitemos uma relação *integrada* e biunívoca (e não puramente unívoca, como defendido pela perspectiva fonocêntrica da linguística estruturalista) entre os planos fonético-fonológico e gráfico da língua. Este argumento é defendido, aliás, por alguns autores e estudos que foram mencionados e que, na sua maior parte, defendem a *continuidade,* e não a ruptura, entre o plano gráfico e o plano fónico da língua (p. ex.: Derrida, 1967; Ehri, 1985; Lemos, 1988; 1998; Kavanagh, 1991; Olson, 1993; Scliar-Cabral, 1995; Tfouni, 1995; Freire, 1997; Pinto, 1998:74-100; Marcuschi, 2000), parecendo-nos assim de aceitar também que, em modelos civilizacionais como as sociedades grafocêntricas em que nos inserimos, uma visão das estruturas da língua *e do conhecimento da língua* que ignore terminantemente a influência do conhecimento das imagens gráficas se afastará redutoramente de uma

descrição da realidade mais próxima daquela que parece ser a relação dos falantes (alfabetizados) com a sua língua.

Adicionalmente, no plano da língua enquanto sistema sujeito à evolução histórica, os casos mencionados em 4.4 parecem-nos claramente exemplificativos da forma como a influência da escrita se estende até aspectos centrais das estruturas da língua (e, consequentemente, da sua representação a nível do conhecimento interiorizado dos falantes). Já no plano mais individual, afiguram-se-nos de todo muito relevantes pontos de vista como os de Pinto (1998:94,179 e ss.), quando a autora expressamente afirma que o processamento da fala – possibilitado pelo conhecimento da língua/conhecimento fonológico dos falantes – em sujeitos escolarizados em sociedades grafocêntricas é *determinado,* em aspectos fundamentais, pelo conhecimento da representação gráfica das palavras, que inclusivamente se sobrepõe à sua percepção auditiva. Consequentemente, o conhecimento da ortografia é concebido como um *filtro* que condiciona todo o relacionamento dos falantes com a sua língua, como transparece das citações seguintes:

> "Esta tomada de posição [="grafocentrismo"] reveste-se de tal força que nos damos conta com frequência que até o *oral* sofre, em resultado da alfabetização, uma acentuada tendência para ser dominado pela configuração visual/ortográfica das palavras. Isto é, o que ouvimos é com frequência percebido em função do modo como o vemos escrito. Não será, por isso, qualquer um que ouve, por exemplo, iodizações antes de determinados contextos palatais. De resto, quando é necessário ouvir falantes para fins de transcrições fonéticas, torna-se muitas vezes imprescindível uma aprendizagem que assenta na educação da atenção relativamente aos estímulos sonoros linguísticos."
>
> (Pinto, 1998:94)

"É nosso entendimento que a familiarização com a leitura e a escrita confere à percepção da fala uma *filtragem mediada pela configuração ortográfica* que acaba por contribuir para a eliminação de erros de tipo fonético."

(Pinto, 1998:181-182; itálico nosso)[25]

Numa perspectiva que reforça a que acabamos de mencionar, Freire (1997:929, 931) e Lemos (1998:16) falam, respectivamente, de um *"assujeitamento"* e de uma *"transformação"*[26] operados nos sujeitos a partir do momento em que, progressivamente, se apropriam da escrita através do processo contínuo de aprendizagem da mesma e que redundam numa mediação (isto é, na *filtragem* defendida por Pinto, 1998:181-182) entre o falante e o respectivo conhecimento da língua em contínua construção interior.

No seu conjunto, todas estas observações sugerem-nos finalmente a necessidade de uma revisão de alguns dos pressupostos essenciais da perspectiva fonocêntrica e da visão homogeneizadora do conhecimento da língua. Efectivamente, se considerarmos (como tentámos demonstrar em 4.2) que a perspectiva fonocêntrica se coaduna com a visão homogeneizadora do conhecimento da língua identificada na linguística generativa nos termos explorados no capítulo I, nomeadamente porque em ambas se afasta do conhecimento da língua qualquer influência exercida por variáveis de carácter social ou cultural (como a escrita), concluímos que a aceitação da interferência de uma variável social e cultural como o conhecimento ortográfico sobre o conhecimento da

[25] Pontos de vista semelhantes são encontrados noutros autores, como testemunham as seguintes passagens de Prudêncio, Rebelo, Atalaia, Costa, Marques, Namorado e Delgado Martins (1978) e Barbeiro (1986):

"Testes realizados mostram que as pessoas 'ouvem' como se escreve e não como realmente se diz." (Prudêncio *et al.*, 1978:18; citado por Barbeiro, 1986:50);

"O conhecimento da língua escrita é um dos factores que opera no reconhecimento auditivo, sobretudo no caso dos sujeitos não-linguistas falantes da língua." (Barbeiro, 1986:50).

[26] A "transformação" prevista por Lemos (1998:19-20) e referida no texto não se circunscreve somente à possibilidade de o processamento linguístico dos sujeitos passar a apresentar características diferentes em função do conhecimento ortográfico. A transformação que, segundo a autora, se opera em função da

língua redunda necessariamente, também, numa revisão de alguns dos pressupostos fundamentais de ambas as perspectivas teóricas referidas.

Estes argumentos, como veremos no desenvolvimento do presente estudo, serão objecto de uma investigação mais aprofundada na componente experimental do trabalho (II Parte).

aprendizagem da escrita estende os seus efeitos a todos os níveis da própria *linguagem* dos sujeitos, de forma progressiva e contínua (cf. Lemos, 1998:19, 20-21).

CAPÍTULO V

PISTAS PARA A CARACTERIZAÇÃO INFERENCIAL DO CONHECIMENTO FONOLÓGICO

5.1 – Dificuldades de estudo levantadas pelo carácter mental e implícito do conhecimento da língua e do conhecimento fonológico

Como tentámos deixar claro em 1.1.1.1 e 1.1.1.2, entre as principais características intrínsecas do conhecimento da língua conta-se o seu carácter mental, implícito e interiorizado. Estas características (como, por sua vez, fizemos notar em 2.1) replicam-se também na definição do conhecimento fonológico enquanto componente mais específica do conhecimento da língua (cf., a propósito, as observações de Halle (1990:57, 58, 64-65) referidas em 2.1). Esta natureza "abstracta" do conhecimento da língua, a um nível mais geral, e, num plano mais particularizado, do conhecimento fonológico levanta a disciplinas como a linguística e a fonologia o seguinte problema: como aceder a um objecto puramente imaterial? Por outras palavras: elegendo como objecto da sua investigação realidades não observáveis a partir do exterior, inapreensíveis por inspecção directa de um observador externo[1], como podem a

[1] Esta opção da linguística generativa por um objecto não acessível à observação empírica constitui uma das marcas do posicionamento racionalista e anti-empirista desta corrente, a que fizemos uma breve alusão no capítulo I deste trabalho (vd., p. ex., a nota 2 desse capítulo). Considerem-se, a este propósito e neste momento, as seguintes palavras de um dos principais mentores da filosofia racionalista dos séculos XVII e XVIII em defesa do estudo de realidades somente atingíveis pela razão e não necessariamente pelos sentidos:

"É verdade que (...) [não é possível] imaginar-se que se pode ler na alma estas leis eternas da razão em livro aberto, como o édito do pretor se lê no seu *álbum* sem dificuldade e sem investigação: basta que se possa descobri-las em nós à força de atenção (...) e o êxito das experiências serve ainda de

linguística e a fonologia[2] extrair dos seus objectos de estudo as particularidades e as regularidades que pretendem descrever e explicar?[3]

Esta dificuldade adveniente da natureza abstracta do conhecimento da língua para o seu estudo e caracterização – admissível em relação a todas as suas componentes (nas quais se integra o conhecimento fonológico) e, como tal, extensível a todas as subdisciplinas da linguística que delas se ocupam – é claramente referida por autores como, entre outros, Foss e Hakes (1978:20) ou Foster-Cohen (1999:1-3, 8, 183). A este propósito, parecem-nos muito significativas as seguintes passagens destes mesmos autores, nas quais se afirma explicitamente que o estudo do conhecimento da língua é sempre um estudo *inferencial*[4] e *indirecto,* na medida em que baseado em ilações acerca de um objecto abstracto que partem de observações de um objecto externo:

---

confirmação à razão, mais ou menos como as provas servem na aritmética para melhor evitar os erros de cálculo (...)." (Leibniz, 1765:27).

[2] Referimo-nos, naturalmente, à linguística e à fonologia que se reconhecem no programa generativo, visto ser no âmbito do generativismo que se verifica o pressuposto de que o conhecimento da língua e o conhecimento fonológico correspondem aos objectos centrais, respectivamente, da linguística e da fonologia.

[3] Esta é, aliás, uma das grandes questões que se colocam à própria psicologia (tornando assim mais consistente, dentro da teoria generativa, a proposta de Chomsky (1975:3-4, 36; 1979:43, 47-48; 1986:46; 1988:1-2, 6) que remete a linguística para uma "secção" da psicologia (vd. nota 6 do cap. I). A este propósito, vejamos as reflexões introdutórias de Eysenck (1994:1 e ss., 21 e ss., 107 e ss.) acerca das dificuldades levantadas por esta "inacessibilidade" do objecto da psicologia para o estabelecimento da disciplina enquanto domínio científico. Como refere o autor citado, num primeiro momento da história da psicologia as dificuldades geradas pelo carácter "imaterial" da mente humana eram resolvidas através do método da *introspecção* subjectiva (Eysenck, 1994:1). Dada a natureza extremamente falível e intransmissível dessa abordagem, os psicólogos behavioristas – que negam inclusivamente a existência de algo a que possamos chamar "mente", precisamente devido ao seu carácter abstracto e empiricamente inatingível (cf. Eysenck, 1994:1, 20 e ss.) – limitam rigidamente o seu objecto de estudo às condutas individuais externamente observáveis (Eysenck, 1994:21, 22). Modernamente, ainda segundo o mesmo autor, a psicologia aceita que a realidade interna e mental dos sujeitos possa ser caracterizada com base sobretudo na observação das condutas externas destes últimos, tidas já não enquanto objectos de estudo *per se*, mas como vias *inferenciais* de acesso à mente interiorizada dos indivíduos ("(...) behaviorists tended to be interested in behaviour itself, but contemporary psychologists usually regard behaviour as of interest mainly because it sheds light on internal processes. In other words, behaviour is used to draw inferences about those internal processes." – Eysenck, 1994:3).

[4] Vd. novamente as observações de Eysenck (1994:3) relativas à natureza também inferencial do estudo psicológico da mente referidas e citadas na nota anterior.

Refira-se que também Pinto (1988a:8), na passagem transcrita na pág. 44 deste trabalho, alude à natureza *inferencial* do estudo que pretende caracterizar a competência linguística dos falantes.

"The main task of the linguist is to describe the competence of the speakers of a language. The main task of the psycholinguist is to construct a theory of linguistic performance. A performance theory will state how knowledge of a language is represented in the speaker's cognitive system. It will also characterize the processes by which one speaks, understands, or otherwise makes use of one's linguistic competence. Many of these processes are also involved in other cognitive (mental) activities. Consequently, psycholinguistics can best be viewed as a branch of cognitive psychology.

One's knowledge of language and of linguistic processes is both complex and tacit. *Because of this, discovering and understanding linguistic competence and linguistic performance is difficult.* Language users cannot tell us what they are doing as they are producing, understanding or otherwise using language. So we must make *inferences* about the underlying knowledge and processes *from the performances we can observe. We study psycholinguistics by indirection."*

(Foss e Hakes, 1978:20; itálicos nossos)

"The reason why we can't decide what infants know or don't know is that we cannot observe knowledge directly. We can't get inside children's heads, but have to use more or less subtle methods of observation and experimentation that we hope will give us the clues we need."

(Foster-Cohen, 1999:1)

"(...) [children] can't sit down and tell us any of what they know, until they are at least three or so. In fact, even then, they can only tell us what is available to conscious reflection. Most of what anyone, child or adult, 'knows' about language is not directly accessible, and must be probed in ways only slightly more direct than with small children. (...) How can we know what children know about language?"

(Foster-Cohen, 1999:1-2)

5.2 – Caracterização das propriedades do conhecimento fonológico: elementos reveladores

*5.2.1 – As **realizações orais***

Tendo presente o facto, referido no final do número anterior, de que o estudo do conhecimento da língua (logo, do conhecimento fonológico) é sempre um estudo indirecto, pelas razões aí apontadas, ergue-se então a necessidade de se encontrar, para a sua caracterização, *indícios* dotados de algum tipo de materialidade que, como *pistas reveladoras,* permitam uma forma de "acesso" *indirecto* e *inferencial* (Foss e Hakes, 1978:20; Berman,1983:228, 231; Pinto, 1988a:8; Foster-Cohen, 1999:1-3, 8, 183) à compreensão do verdadeiro objecto da descrição/explicação da linguística e da fonologia (replicando-se assim, no domínio específico destas abordagens, as afirmações mais abrangentes de Eysenck (1994:3) respeitantes ao carácter também indirecto e inferencial do estudo psicológico em geral).

Para a generalidade dos autores que desenvolvem a sua investigação no âmbito das correntes generativistas os objectos externos em que são procuradas as *pistas reveladoras* mencionadas no parágrafo anterior esgotam-se quase exclusivamente em *corpora* de realizações orais em princípio produzidas por sujeitos concretos em situações de enunciação igualmente concretas[5]. Todavia, esta atitude metodológica pode levantar ao estudo do conhecimento da língua (quer a nível geral, quer a níveis mais específicos, como, nomeadamente, o formado pelo conhecimento fonológico) o seguinte problema: como expressamente admitido por autores como Chomsky (1957:129, 130,

[5] Uma assunção explícita dos dados empíricos das produções orais (infantis) como via de acesso à caracterização do conhecimento fonológico das crianças nas diversas fases do seu desenvolvimento linguístico encontra-se na seguinte passagem de Freitas (1997), na qual a autora justifica a metodologia – seguida pela quase totalidade dos trabalhos de investigação nesta área (cf., p. ex., da mesma autora a metodologia seguida em Freitas, 1998; 1999; 2001; 2002) – de inferir, a partir de um *corpus* delimitado de realizações verbais infantis, generalizações acerca da gramática interiorizada subjacente ao mesmo:

131; 1965a:4[6]; 1966:4), Villiers e Villiers (1978:5), Pinto (1988a:8), M. Harris (1992:2), Foster-Cohen (1999:9, 10) ou Raposo (1992:31-33), a performance não deve ser considerada um *"espelho"* perfeito e absolutamente fiável da competência, já que ela se encontra sujeita a um grande número de variáveis sociais, culturais e situacionais que, de certa forma, representam "contaminações" externas à competência linguística propriamente dita (vd. 1.1.2.2 e 1.5). Ora, sendo as produções orais concretas atrás referidas parte integrante da performance (embora admitamos que nesta possam ter lugar outras manifestações linguísticas, como as produções escritas e, mesmo, certas operações metalinguísticas explícitas – vd. pontos 5.2.2 e 5.2.3 deste mesmo capítulo), consideramos útil alargar o conjunto de indícios da competência interiorizada a um conjunto mais lato de evidências externas.

Consequentemente, impõe-se então a procura de outras vias possibilitadoras do estudo do conhecimento da língua e do conhecimento fonológico que não se reduzam apenas às produções orais dos falantes e que contribuam para aprofundar, *em complemento à observação dessas mesmas produções,* todas as formas possíveis de caracterização do objecto central do estudo linguístico e fonológico.

"Através da observação das produções das crianças, é possível ter acesso ao modo como o conhecimento [da língua] se organiza (...)." (Freitas, 1997:11).

[6] "Only under [an] idealization (...) is performance a direct reflection of competence (...)." (Chomsky, 1965a:4).

*5.2.2 – As **primeiras produções escritas***

Na presente secção, pretendemos demonstrar que, em alternativa ou em complemento às produções orais referidas em 5.2.1, também as **primeiras produções escritas das crianças** podem constituir-se como uma das pistas que, de modo indirecto e inferencial, possibilitam de algum modo formas tentativas de caracterização do conhecimento fonológico dos sujeitos.

Referimo-nos, concretamente, às produções gráficas de crianças com um conhecimento ainda não completamente consolidado de todas convenções ortográficas normativas da sua língua, ou seja, às produções escritas de crianças que tenham já assimilado certos princípios e elementos básicos da escrita alfabética – como o princípio geral da correspondência entre sons e letras e o principal valor fonético-fonológico, na sua língua, de cada símbolo gráfico – mas a quem ainda não tenham sido definitivamente ensinados/impostos todos os aspectos da norma ortográfica que ultrapassem o nível de uma correspondência mais directa entre os segmentos fonémicos e os símbolos gráficos que os representam[7]. Confrontadas com a necessidade e a vontade de darem uma forma escrita às palavras, as crianças em tal situação apoiar-se-ão então, quase exclusivamente, na análise segmental do material verbal com base no processamento auditivo do mesmo[8], conforme salientado, p. ex., por Pinto (1998:147, 148, 162, 181 e ss.)[9] ou Kress (2000:1-2). Das produções assim originadas resultarão,

---

[7] Estas produções são frequentemente observadas junto de crianças nos últimos anos do ensino pré-escolar ou nos primeiros meses do início da escolaridade formal, conforme os estudos de autores como, p. ex., Ferreiro (1982; 1988) e, relativamente ao português, Martins e Mendes (1986; 1987) e Martins (2000).

[8] Em sujeitos adultos detentores de baixos níveis de escolaridade e/ou com fracos índices de prática regular da leitura e da escrita, assumimos que a mesma situação se verifique também (cf., p. ex., as observações em sentido idêntico que encontramos em Pinto, 1998:148). Como, para o desenvolvimento do nosso trabalho na sua componente experimental, nos parece mais pertinente a situação verificada com a população infantil, concentrar-nos-emos, neste momento, nas evidências que nos são oferecidas pelas crianças no decurso da sua aprendizagem escolar da escrita.

[9] Nas passagens do trabalho de Pinto (1998) aqui referidas, a autora defende a ideia – central em relação aos propósitos essenciais do nosso trabalho – de que a aprendizagem escolar da escrita (isto é, da ortografia canónica) acaba, inclusivamente, por determinar o modo como esta análise auditiva da fala – condicionante, nas primeiras abordagens infantis à escrita, das produções gráficas iniciais – acaba ela

consequentemente, formas gráficas em larga medida comparáveis a um certo tipo de transcrição fonética ou fonémica, o que, como vimos em 4.3, não corresponde propriamente, de acordo com autores como Chomsky e Halle (1968:49), Booij (1987:215), Pinto (1994:169-170) ou Perfetti (1997:35 e ss.), aos objectivos centrais de um sistema ortográfico.

De acordo com as tradições pedagógicas correntes, estas produções são catalogadas na categoria dos erros ortográficos. Para muitos autores, provenientes sobretudo do domínio da psicolinguística e que sublinham o carácter ***criativo*** destas produções, elas constituem, outrossim, *elementos altamente reveladores de inúmeras características essenciais do conhecimento fonológico das crianças*[10] (cf., entre outros: Read, 1971:3 e ss.; 1975:330 e ss.; 1986; Mann, Tobin e Wilson, 1987:368 e ss.; Pinto, 1998:142 e ss.; Kress, 2000:1 e ss., 116, 117)[11].

Neste contexto, referiremos então a tipologia dos denominados *erros ortográficos* apresentada em Pinto (1998:147-149)[12], em que a autora admite uma categoria de "erro" que, a este respeito, nos parece pertinente aqui salientar: os *erros de uso*.

Tais "erros"[13] são aqueles que, de acordo com as próprias palavras da autora, "afecta[m] a forma gráfica da palavra (em si própria e não em situação) sem afectar a

própria por ser reconfigurada pela aprendizagem da imagem visual das palavras (vd. também o ponto 4.5 do capítulo IV).

[10] Refira-se, porém, que, de acordo com autores como Cagliari (1998), p. ex., a interpretação da forma como as crianças transportam para estas primeiras produções escritas as suas intuições fonológicas pode suscitar divergências entre os autores que se debruçam sobre tais produções. Uma das causas para tais divergências deve-se, segundo o trabalho citado, a certas abordagens pretenderem identificar nestas produções escritas categorias fonológicas "teóricas" sem representação evidente, na opinião do autor, no conhecimento interiorizado das crianças (cf., p. ex., Cagliari, 1998:75 e ss.).

[11] Saliente-se neste momento que na tipologia das operações metafonológicas explícitas capazes de pôr em evidência o conhecimento fonológico interiorizado dos sujeitos apresentada por Catts, Wilcox, Wood-Jackson, Larrivee e Scott (1997:48-52) e reproduzida no final deste capítulo, são contemplados precisamente os exemplos de *escrita criativa* (aí designados por *"invented spelling[s]"*).

[12] Para o traçado da tipologia aqui referida – que é também seguida em Girolami-Boulinier e Pinto (1996) –, a autora baseia-se na tipologia proposta por Girolami-Boulinier (1984).

[13] Decorrendo de afirmações anteriormente formuladas, usamos, neste contexto, o termo "erro" sob alguma reserva, tendo em conta que, de acordo com autores como, p. ex., Read (1971:3, 4; 1975:332;

sua forma auditiva" (Pinto, 1998:147). Isto é, são aqueles em que a escrita dada à palavra difere da forma prescrita pela ortografia normativa da língua mas que, face ao valor fonético-fonológico detido pelos símbolos gráficos utilizados, remete o leitor para a mesma "pronúncia" da palavra-alvo, como o demonstram os exemplos recolhidos pela autora no referido estudo, extraídos de um grupo de crianças portuguesas que frequentam os 2º, 3º e 4º anos de escolaridade e de que transcrevemos, a título ilustrativo, os constantes do Quadro 5.1.

Quadro 5.1 – Exemplos de alguns **"erros de uso"** recolhidos pelo estudo de Pinto (1998:139-193) num grupo de 180 crianças portuguesas dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade

Forma ortográfica canónica das palavras	Formas recolhidas na população infantil estudada
sentado	centado
conseguia	comceguia
força	forsa
chover	chuver
enorme	inorme
resolveu	rezolveu
cheia	xeia
fumar	fomar

(ap. Pinto, 1998:161)

Pelas características apontadas e pelos exemplos transcritos, podemos comparar estes erros, como dissemos, a transcrições fonéticas/fonémicas efectuadas com recurso aos símbolos da ortografia corrente. Os seus autores, na verdade, demonstram uma capacidade de segmentar e alinhar os diversos fonemas que constituem a linearidade

1986), Pinto (1998:142) ou Kress (2000:1 e ss., 116, 117), nos termos já referidos, inúmeras produções que a tradição pedagógica considera como "erradas" emanam, fundamentalmente, de um uso *criativo* da ortografia e constituem pistas *reveladoras* do conhecimento fonológico intuitivo dos sujeitos que as

fónica das palavras e de fazê-los corresponder a símbolos gráficos discretos, embora não se demonstrem ainda capazes – porque os objectivos da escolarização não foram ainda plenamente atingidos ou amadurecidos – de respeitar certas convenções gráficas resultantes de aspectos não directamente representados na estrutura segmental linear, como os aspectos morfofonológicos abstractos e os etimológicos. Confirma-se assim, em nosso entender, a possibilidade de aceitarmos estas produções como pistas para a identificação das intuições fonológicas dos seus autores e, consequentemente, para a caracterização do seu conhecimento fonológico implícito[14].

produzem, devendo, por isso, ser merecedoras de atenção científica por parte dos estudos linguísticos e psicolinguísticos.

[14] Em face dos argumentos expostos, é nosso entendimento que, nestas suas primeiras aproximações à escrita, as crianças na situação descrita se encontram *de forma única* numa posição análoga à dos criadores originais dos sistemas de escrita e dos fixadores das normas ortográficas – em cuja tarefa de criação da escrita autores como Benveniste (1966:24), Léon, Burstynsky e Schogt (1977:1) ou D. G. Miller (1994:xi, xii-xiii, 26, 36) (como vimos em 4.3) vêem momentos privilegiados e esclarecedores de análise linguística –, uma vez que se aproximam da actividade gráfica quase completamente libertos das imposições externamente convencionadas patentes na ortografia oficial da língua.

Invoque-se aqui, a propósito, o título e o subtítulo do livro de Kress (2000), que explora precisamente esta tensão entre uma escrita intuitiva e reveladora da realidade interna que a possibilita *vs.* uma escrita que reflecte a aprendizagem sociocultural de convenções externas ao sujeito: *Early Spelling. Between convention and creativity.*

*5.2.3 – As **operações metafonológicas explícitas***

Na presente secção, tentaremos defender que, tal como acontece em relação às produções escritas não-canónicas mencionadas em 5.2.2, as **operações metafonológicas explícitas** podem igualmente oferecer-nos um conjunto de pistas de acesso *inferencial* ao conhecimento fonológico interiorizado pelos sujeitos.

Começaremos, dessa forma, por recordar que, conforme foi visto em 1.1, o conhecimento da língua implícito e interiorizado dos sujeitos se relaciona com a *criatividade linguística* que, entre outras manifestações externas, permite aos sujeitos emitir juízos de valor (p. ex., de aceitabilidade ou inaceitabilidade) acerca de um número teoricamente infinito de produtos linguísticos. Esta vertente da criatividade linguística distingue-se das vertentes de produção e compreensão na medida em que, por um lado, não se liga propriamente ao carácter da linguagem enquanto mero *instrumento* ao dispor dos indivíduos para formularem e transmitirem conteúdos informacionais/comunicacionais e, por outro lado, porque exige algum poder de *explicitação* relativamente a um objecto que, como vimos em 1.1.1.2, corresponde a uma realidade intrinsecamente implícita. É com base nesta mesma distinção que autores como Jakobson (1963:29-31), Hakes (1980:21 e ss., 98), Van Kleeck (1982:238 e ss.), Tunmer e Herriman (1984:16-17), Gombert (1990:12) e Berthoud-Papandropoulou (2000:8)[15], entre outros, diferenciam um uso *primário* da língua/linguagem – a língua/linguagem enquanto instrumento de que se servem os indivíduos para veicularem conteúdos semântico-pragmáticos com fins de comunicação e interacção social – de um uso *secundário* – a língua/linguagem enquanto entidade autorreferencial[16] que

[15] Vd. citações de alguns destes autores nas págs. 169-170.

[16] Esta autorreferencialidade da língua/linguagem – a capacidade que esta última confere aos sujeitos de se referirem explicitamente às suas propriedades sem necessidade de recorrerem a outros sistemas semióticos (os quais são explicitados, em contrapartida, com base precisamente em enunciados verbais) (cf., p. ex.: Benveniste, 1974:35, 97, 228-229; Rey-Debove, 1978:1; Berthoud-Papandropoulou, 1980:1 e

possibilita aos falantes que reflictam sobre ela própria e que se consciencializem da sua existência autónoma como objecto em si mesma[17].

Assim, no âmbito desta possibilidade de os sujeitos se deterem conscientemente sobre as propriedades da sua língua e de, com recurso às estruturas da própria língua, explicitarem o seu conhecimento (intrinsecamente implícito) acerca dela, Jakobson (1963:219 e ss.), na sua clássica inventariação das funções da linguagem, opõe uma função puramente referencial – que traduz a capacidade de a língua se referir a objectos ou entidades da esfera do extralinguístico – à função denominada **metalinguística,** que

---

ss.; 2000:7; Gombert, 1990:11 e ss.) – é, segundo estes mesmos autores, uma propriedade *privativa* da linguagem verbal humana.

Edwards e Kirkpatrick (1999:313) sustentam esta mesma distinção entre uso *primário* e uso *secundário* com base na diferença entre o *conteúdo* dos produtos linguísticos – posto em evidência pela função primária da linguagem – e a respectiva *forma* – destacada pela função secundária.

[17] Em certos autores, esta capacidade de um sujeito reflectir deliberada e explicitamente sobre a sua língua relaciona-se também com a capacidade de os sujeitos poderem reflectir sobre o seu conhecimento em geral – a *metacognição* (que Flavell (1976:232), na tradução francesa de Gombert (1990:17), define como "(...) [les] connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple, les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage (...)"). Em Flavell (1981:37), ainda segundo Gombert (1990:17), o termo *metacognição* é lapidarmente definido como "cognition about cognition". Para um desenvolvimento da definição deste conceito, com especial destaque para a sua aplicação no domínio educativo, cf. o texto de Doly (1997), assim como os restantes capítulos incluídos em Grangeat (coord., 1997). Cf. ainda o texto de Poersch (1998), bem como o trabalho de Karmiloff-Smith (1986), onde a autora afirma o seguinte: "(...) in almost every case, evidence for "meta" processes is adduced from data in the form of *consciously accessible, verbally statable* explanations (...)" (Karmiloff-Smith, 1986:96).

O estudo quer da capacidade metalinguística, quer da capacidade metacognitiva merece uma atenção muito especial por parte dos autores que se revêem na psicologia genética inspirada pelo pensamento de Jean Piaget. Junto de tais autores, assumem uma importância fulcral todos os aspectos relacionados com o conhecimento e a sua construção progressiva ao longo do desenvolvimento cognitivo global dos sujeitos, sendo o desenvolvimento linguístico uma componente desse desenvolvimento global (cf., p. ex.: Sinclair-de-Zwart, 1969:364 e ss.; H. J. Sinclair, 1974:1-2 e ss.).

Na decorrência de tal posicionamento teórico, autores como Sinclair-de-Zwart (1969:364 e ss.) enfatizam a necessidade de se estudar a linguagem e o seu desenvolvimento na criança concebendo a linguagem ora como um instrumento de simbolização e comunicação, ora como "itself [as] an object of knowing" (Sinclair-de-Zwart, 1969:364). Ecos deste entendimento da questão são encontrados em Pinto (1998:21, 22, 23, 37, 38, 39, 44, 45), quando a autora subscreve, p. ex., afirmações como as que passamos a transcrever:

"(...) As atitudes aqui realçadas face ao desmontar do *objecto* traduzem obviamente uma atitude construtiva face ao objecto que deve ser sempre alvo de uma permanente conquista. (...)

Na verdade, o pensamento da criança passa por um processo de *descentração* que lhe vai permitindo observar ao mesmo tempo diferentes aspectos de um dado objecto ou de uma determinada situação e consequentemente também do objecto-linguagem. Vai-se instalando assim relativamente ao objecto-linguagem a consideração de vários pontos de vista e é essa visão dinâmica – e já não estática – que lhe vai permitir passar a ter em atenção tanto o que quer expressar como as necessidades do ouvinte." (Pinto, 1998:39).

Em relação ao conhecimento metalinguístico propriamente dito e especificamente considerado, diversos autores que se inserem na corrente teórica aqui referida procuram identificar relações

consiste na já mencionada capacidade autorreferencial da linguagem (cf., p. ex., a indicação esquemática das funções da linguagem encontrada em Jakobson, 1963:220).

As capacidades dos sujeitos em que se concretiza a função metalinguística da própria linguagem materializar-se-ão – de acordo com autores como, p. ex., Cazden (1976:603), Read (1978:65), Berthoud-Papandropoulou (1980:2; 2000:7 e ss.), Brédart e Rondal (1982:9), Van Kleeck (1982:237), Pratt e Grieve (1984:2), Tunmer e Herriman (1984:12), Tunmer, Pratt e Herriman (1984:vii), Gombert (1990:13 e ss., 20) e Edwards e Kirkpatrick (1999:313-314) – num conjunto de manifestações externas que recebem a designação corrente de "*capacidades metalinguísticas*" e de que são exemplos a formulação de juízos de valor sobre a boa ou má formação gramatical de frases e enunciados, as manipulações explícitas de material verbal tomando em consideração unidades ou critérios estruturalmente linguísticos, a identificação explícita de certas propriedades ou unidades linguísticas em amostras verbais, o estabelecimento de relações de semelhança/dissemelhança entre produtos verbais, etc.[18].

As citações que passamos a transcrever, maioritariamente recolhidas de obras que, neste contexto, temos vindo a referir, ilustram bem a variedade dos argumentos e pontos de vista que demonstram a importância das capacidades metalinguísticas no âmbito da caracterização do conhecimento da língua dos sujeitos.

---

significativas entre o desenvolvimento metalinguístico e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos (cf., p. ex.: Hakes, 1980:4 e ss., 24 e ss., 97 e ss.; Karmiloff-Smith, 1986).

[18] Como afirma Rey-Debove (1978:1), o melhor exemplo desta capacidade de reflexão metalinguística é encontrado no discurso dos linguistas sobre o seu objecto de estudo. No entanto, e como é ressalvado pela própria autora, a capacidade metalinguística não é um apanágio exclusivo do linguista (vd. citação na pág. 169 deste trabalho), sendo uma capacidade inerente ao conhecimento da língua de *todos* os falantes de qualquer língua. A este mesmo propósito, cf. as observações formuladas por Tunmer e Herriman (1984:12), quando distinguem a capacidade metalinguística – intuitivamente presente em todos os falantes, como dissemos – da *metalíngua* – subconjunto terminológico de qualquer língua conhecido de apenas uma parcela dos seus falantes e que, embora seja utilizado no âmbito da reflexão metalinguística, não lhe é imprescindível.

Sobre a distinção entre a capacidade metalinguística e o conhecimento da metalinguagem explícita e sobre a aplicação dessa distinção ao ensino/aprendizagem, cf., finalmente, as observações de Pinto (1998:36-37), onde se defende a separação entre esses dois aspectos e a necessidade de um desenvolvimento prévio satisfatório daquela capacidade antes da aprendizagem da terminologia correspondente.

"It is an important aspect of our unique capacities as human beings that we can not only act, but reflect back on our actions; not only learn and use language, but treat it as an object of analysis and observation in its own right. Metalinguistic awareness, *the ability to make language forms* ***opaque*** *and attend to them in and for themselves,* is a special kind of language performance, one which makes special cognitive demands, and seems to be less easily and less universally acquired than the language performance of speaking and listening."

(Cazden, 1976:603; citado por Van Kleeck, 1982:238; itálico e negrito nossos)

"Il est généralement admis que le langage possède une «fonction métalinguistique», en d'autres termes, que le langage est parfois employé pour parler du langage. Le discours du linguiste en est le meilleur exemple (...); mais chacun de nous, quel que soit son propos, recourt nécessairement à cette «fonction métalinguistique» (...).

(...) La fonction métalinguistique est à la fois une prise en charge par le langage de la description des langues, et une autorégulation des moyens d'expression et de communication d'une langue. Cette situation sémiotique est particulière au language naturel, parmi les systèmes signifiants.

(...)"

(Rey-Debove, 1978:1)

"Metalinguistic performances (...) require reflecting upon one or another aspect of language per se – in CAZDEN's (1975) terms, *treating language as opaque rather than as transparent."*

(Hakes, 1980:98; itálico nosso)

"In general, language development may be thought of in terms of two qualitatively different, although related, achievements. The first, and that which is most often focused upon in the child language literature, is the development of *primary linguistic skills, i. e., understanding and producing language.* The second is *the emergence of metalinguistic skills, the ability to reflect consciously upon the nature and properties of language."*

(Van Kleeck, 1982:237; itálicos nossos)

"Metalinguistic awareness may be defined at the general level as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language. (...)"

(Pratt e Grieve, 1984:2)

"As a first approximation, metalinguistic awareness may be defined *as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences.* To be metalinguistically aware is to begin to appreciate that the stream of speech, beginning with the acoustic input and ending with the speaker's intended meaning, can be looked at with the mind's eye and taken apart."

(Tunmer e Herriman, 1984:12; itálico nosso)

"Une chose est de traiter le langage de façon adéquate en compréhension et en production, autre chose est de pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation. C'est cette dernière capacité qui est désignée sous le vocable «métalinguistique» par une toute récente tradition psycholinguistique."

(Gombert, 1990 :11)

"(...) il bambino parl[a] di linguaggio sfruttando la proprietà di autoreferenza, o di reflessività, caratteristica di tutte le lingue (proprietà distintiva del linguaggio umano), secondo la quale si può, in una qualsiasi lingua, parlare di questa lingua senza perciò aver bisogno di uscire della lingua stessa (...).

(.....)

(...) Nell'intento di caratterizzare questa capacità di assumere le proprie conoscenze linguistiche come oggetti di attenzione e di coscienza abbiamo analizzato come questa capacità di secondo grado, che giunge a parlare agli altri del linguaggio, si colleghi alla capacità di base, che è di comunicare con altri parlando d'altro che non sia il linguaggio."

(Berthoud-Papandropoulou, 2000:7-8)

Esta capacidade metalinguística de os falantes deliberada e conscientemente tomarem a sua própria língua como um objecto **opaco** (Cazden, 1976:603; Hakes, 1980:1, 98; Berthoud-Papandropoulou, 2000:8) torna-se demonstrável e induzível num conjunto de operações explícitas que passaremos a designar por *operações* (ou *tarefas) metalinguísticas explícitas.* O interesse central destas operações explícitas para o presente trabalho reside no argumento de que *elas nos proporcionam uma outra via de acesso à caracterização da gramática implícita interiorizada dos falantes,* na medida

em que a capacidade metalinguística de que decorrem visa precisamente a explicitação do objecto implícito que é o conhecimento da língua dos sujeitos, de acordo com autores como Cazden (1976:603), Read (1978:65), Berthoud-Papandropoulou (1980:2; 2000:7 e ss.), Brédart e Rondal (1982:9), Van Kleeck (1982:237), Pratt e Grieve (1984:2), Tunmer e Herriman (1984:12), Tunmer, Pratt e Herriman (1984:vii), Gombert (1990:13 e ss., 20) e Edwards e Kirkpatrick (1999:313-314). Com efeito, sendo o conhecimento da língua uma entidade mental e implícita e residindo nesta implicitude uma dificuldade importante quanto ao seu estudo, como vimos no início do presente capítulo, o "poder explicitador" das operações metalinguísticas, nos termos aqui referidos, parece-nos poder oferecer uma solução, entre outras, para essa mesma dificuldade.

As passagens de Read (1978:66), Tunmer e Herriman (1984:14) e Foster-Cohen (1999:183)[19] que de seguida transcrevemos parecem-nos perfilhar esta mesma opinião, sendo as operações metalinguísticas conceptualizadas por tais autores como mais uma das pistas que nos disponibilizam alguma possibilidade de caracterização do conhecimento da língua implícito dos falantes.

> "At the first level, the usefulness of evidence from metalinguistic awareness is that *it adds judgments and corrections to the usual range of evidence to be found in children's language, namely evidence from production and comprehension.* This move enriches our data considerably, making it possible (a) to check the validity of inferences drawn from production and comprehension (...)."
>
> (Read, 1978:66; itálico nosso)

[19] Desta mesma autora, cf. ainda as considerações sobre o desenvolvimento metalinguístico das crianças em Foster-Cohen (1999:183-196).

"In making judgements about the language system, which are collectively referred to as *linguistic intuitions,* speakers generally are unable to provide *explicit formulations* of the rules underlying their judgements. **Since linguists must infer the rules from the judgements that speakers make, as well as from the utterances they produce and comprehend, linguistic intuitions are an important part of the data that linguists use in constructing a theory of linguistic competence.** (...)"

Tunmer e Herriman (1984:14; itálicos dos autores; negritos nossos)

"In Chapter 1, we saw how difficult it is to be sure what children know about language. In that chapter, we were concerned with knowledge in the sense of 'competence'. We were concerned, that is, with the *implicit* knowledge of their language that children possess and that we can deduce from listening to them use that language as they speak. We saw there that one of the problems in determining what children know in this sense is that they cannot tell us themselves. Very young children are not able to reflect on the knowledge they possess or to respond to direct requests for grammaticality judgements. However, they do show, from a very early age, the first glimmerings of being able to reflect on the system they are using."

(Foster-Cohen, 1999:183)

As operações metalinguísticas que temos vindo a referir podem tomar em consideração, naturalmente, os diversos níveis em que se estrutura a gramática da língua[20]. Dado que, para o desenvolvimento do presente estudo, nos interessa sobretudo a capacidade de o sujeito se centrar nas estruturas *fonológicas* da língua e de as manipular – pondo em destaque a componente do seu conhecimento da língua formada pelo seu *conhecimento fonológico* –, concentrar-nos-emos na capacidade de os sujeitos reflectirem sobre a componente fonológica, que denominaremos por **capacidade metafonológica,** e, concomitantemente, nas **operações metafonológicas** que a põem em destaque. Esta capacidade metafonológica – definida como "*la capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée*" (Gombert, 1990:29; itálico do autor), "the ability to reflect on and manipulate

[20] Na verdade, a capacidade metalinguística dos indivíduos pode reflectir-se sobre os diversos níveis da gramática, sendo possível falar, como tal, num conjunto de subcapacidades como a capacidade metafonológica, metamorfológica, metassintáctica, metapragmática, etc. (cf. Brédart e Rondal, 1982:12,

the structure of an utterance as distinct from its meaning" (Stackhouse e Wells, 1997:53) ou "the state of being cognizant of the sound structure of spoken language" (Taylor, 2002:39) – é classificada por Nesdale, Herriman e Tunmer (1984:56) como a modalidade mais básica das capacidades metalinguísticas.

Em conformidade, passamos então a apresentar, de forma sumária, algumas das operações metafonológicas mais correntes na investigação experimental, com base no inventário descritivo de Catts, Wilcox, Wood-Jackson, Larrivee e Scott (1997), por sua vez baseado em revisões criteriosas e exaustivas da literatura sobre o tema publicada ao longo de 30 anos e a respeito de um número extenso de línguas de diversas famílias (Catts *et al.*, 1997:32)[21]. Este inventário restringe-se exclusivamente às tarefas fonémicas, certamente porque o interesse científico por estas é superior ao interesse científico pelas tarefas de manipulação silábica (o que, por sua vez, se deverá porventura à descoberta, por parte de estudos psicolinguísticos como os referidos em 4.4, de que as capacidades de manipulação fonémica emergem somente após e em consequência da aprendizagem da escrita alfabética[22]). Nas tarefas contempladas por

---

13; Tunmer, Pratt e Herriman, 1984:vii; Tunmer e Bowey, 1984:144 e ss., 152 e ss.; Edwards e Kirkpatrick, 1999:314; Berthoud-Papandropoulou, 2000:8).

[21] Outras inventariações/descrições de tarefas metafonológicas podem ser encontradas em Morais (1991:6 e ss.), Treiman e Zukowski (1991:79), Stackhouse e Wells (1997:55, 61 e ss., 67 e ss., 307-328, 341-346), Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998:63 e ss.), Martins (2000:78-82), Menezes e Lamprecht (2001), Moojen e Santos (2001:751-753) e Taylor (2002: 42-43, 43-44). Neste momento, cingimo-nos à de Catts *et al.* (1997), pelo carácter sistemático e exaustivo quer das tarefas contempladas, quer das revisões bibliográficas que lhe subjazem.

[22] No entanto, realçamos aqui que a inexistência de alguma capacidade de explicitação metalinguística de determinadas unidades ou aspectos representados na gramática interiorizada dos falantes não implica que, a um nível menos explícito, os sujeitos não denotem uma *sensibilidade* a tais unidades. Um exemplo muito esclarecedor deste desfasamento entre a *consciência metalinguística* e a *sensibilidade linguística* reside na divergência entre, por um lado, a incapacidade de as crianças em idade pré-escolar efectuarem operações explícitas da unidade *fonema* e, por outro, a sua capacidade de distinguirem pares mínimos (cf., a este propósito, as observações de Morais e Kolinsky (1994), Morais, Kolinsky e Nakamura (1996), Catts *et al.* (1997:32, 33-34), Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998) e Morais, 1999).

Entre os estudos que, desde pelo menos meados do século XX, têm demonstrado a existência desta *sensibilidade fonémica* (sobretudo em aspectos relacionados com a percepção da fala), citaremos os de Shvachkin (1948), Von Raffler-Engel (1965), Ferguson e Farwell (1975), Werker e Tees (1984), Eimas, J. L. Miller e Jusczyk (1987), Kuhl (1987; 1993), Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini e Amiel-Tison (1988), Burnham, Earnshaw e Clark (1991), Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens e Lindblom (1992), Lacerda (1992; 1993), Jusczyk (1993) e Werker e Polka (1993).

Catts *et al.* (1997), são distinguidas três categorias principais de operações: as de *segmentação fonémica,* as de *reconstituição da ordem linear dos fonemas* e as de *comparação de sons*. Seguindo exactamente a categorização apresentada pelos autores (Catts *et al.*, 1997:48-52)[23], chegámos então à formulação do Quadro 5.2.

Esta discrepância entre uma *consciência* metalinguística explicitável e uma sensibilidade linguística não obrigatoriamente explicitável encontra-se na raiz da distinção entre capacidades *metalinguísticas* e capacidades *epilinguísticas,* na acepção que é dada a estes termos, p. ex., por Culioli (1968:108) ou Gombert (1990:20 e ss.).

[23] Em relação ao trabalho de Catts *et al.* (1997), cingimo-nos, para a elaboração do Quadro 5.2, ao apêndice encontrado em Catts *et al.* (1997:48-52). Algumas das tarefas elencadas em tal apêndice são objecto, em passos anteriores do trabalho citado, de uma apresentação mais detalhada; nos momentos em que cada tarefa metafonológica é apresentada pelos autores, são indicadas referências bibliográficas de trabalhos anteriores em que a mesma é experimentalmente explorada nas diversas línguas estudadas. No Quadro 5.2, incluímos, para cada tarefa mencionada, o termo inglês original e a respectiva tradução, da nossa responsabilidade, bem como uma breve explicação da manipulação em causa, com base nas definições em inglês encontradas na fonte de que nos servimos. A numeração de páginas constante do quadro refere-se ao local do apêndice de Catts *et al.* (1997:48-52) de que são retiradas as explicações das tarefas apresentadas.

QUADRO 5.2 – Resumo sintético das principais tarefas metafonológicas mais frequentemente exploradas em diversos estudos (adaptado de Catts, Wilcox, Wood-Jackson, Larrivee e Scott, 1997:48-52)

TAREFA	DEFINIÇÃO/DESCRIÇÃO
SEGMENTAÇÃO FONÉMICA ("PHONEME SEGMENTATION")	
Batimento ("Tapping")	O sujeito produz tantos batimentos (com um objecto sobre uma superfície, as palmas das mãos, etc.) quantos os sons identificados numa palavra (p. 48).
Contagem ("Counting")	O sujeito conta explicitamente os sons identificados numa palavra ou diz se a palavra tem ou não o número de sons indicado pelo experimentador (p. 48).
Exemplos ("Tokens")	O sujeito exemplifica certos sons produzindo palavras que os contenham (p. 48).
Reprodução linear ("Say Sounds")	O sujeito produz os sons da palavra destacando-os, um a um, da ordem linear respectiva ou, a pedido do experimentador e de acordo com indicações explícitas deste, produz um ou vários dos sons da palavra (pp. 48-49).
Apagamento ("Deletion")	O sujeito produz uma palavra elidindo um dos seus sons ou identifica um dos sons retirados de uma palavra (p. 49).
Adição ("Addition")	O sujeito pronuncia uma sílaba ou uma palavra acrescentando determinado som a um estímulo apresentado pelo experimentador (p. 49).
Inversão ("Reversal")	O sujeito pronuncia a palavra invertendo a ordem dos sons (p. 49).
Transposição ("Metathesis")	O sujeito repete uma sequência de duas palavras trocando entre elas os respectivos sons iniciais ou corrige uma sequência submetida a uma troca desse tipo (p. 49).
Substituição ("Substitution")	O sujeito repete a palavra depois de substituir determinado som por outro (ambos explicitamente indicados pelo experimentador) (p. 50).
"Pig Latin"	O sujeito repete a palavra transpondo para o final desta o som inicial e acrescentando-lhe um ditongo como [eɪ] (p. 50).
Escrita inventada ("Invented Spelling")	O sujeito escreve, o melhor que souber, uma palavra apresentada por via oral-auditiva (p. 50).

RECONSTITUIÇÃO DA ORDEM LINEAR DOS FONEMAS ("PHONEME BLENDING")	
Reconstituição ("Synthesis")	O sujeito reagrupa uma série de sons apresentados separadamente por forma a reconstituir uma palavra da língua ou diz se determinada palavra é composta ou não por uma série de sons apresentados isoladamente (p. 50).
COMPARAÇÃO DE SONS ("SOUND COMPARISON")	
Igual/Diferente ("Same/Different")	O sujeito diz se as duas palavras de um par léxico apresentado começam, terminam ou partilham (ou não) determinado som (p. 51).
Comparação com modelo ("Match-to-Sample")	O sujeito, confrontado com uma palavra, deve escolher, de uma lista de palavras, qual/quais começa(m), termina(m) ou partilha(m) de um mesmo som; de três palavras, o sujeito deve escolher duas que começam com o mesmo fonema; o sujeito deve escolher, perante imagens apresentadas visualmente, objectos cujos nomes começam pelo mesmo fonema (p. 51).
Exclusão de um diferente ("Oddity")	De três (ou mais) palavras, o sujeito deve rejeitar a que não começa, não termina ou não partilha o mesmo fonema (p. 51).
Detecção de som ("Sound Detection")	O sujeito deve dizer se uma palavra contém determinado som ou se um som-alvo se encontra no primeiro ou no último ponto segmental da palavra (p. 51).
Aliteração ("Alliteration")	O sujeito deve dizer uma palavra que comece com determinado som, de acordo com as instruções explícitas do experimentador, ou que comece pelo mesmo som com que começa uma palavra previamente apresentada (p. 52).

OBS. – As páginas indicadas a seguir a cada definição/descrição referem-se às páginas respectivas de Catts *et al.*(1997).

II PARTE

ESTUDO EXPERIMENTAL

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EXPERIMENTAL: PROBLEMA, HIPÓTESES E QUESTÕES A EXPLORAR

No presente capítulo, com base na revisão teórica e bibliográfica desenvolvida nos capítulos antecedentes, será delineado o problema central que nos propomos explorar no estudo experimental que constitui a segunda parte do nosso trabalho, bem como serão formuladas as hipóteses que pretendemos testar e algumas questões associadas ao problema e às hipóteses assim definidas.

Como deixámos expresso na Introdução, um objectivo deste trabalho reside na procura de indícios de que o conhecimento fonológico dos sujeitos possa ser condicionado, em determinados aspectos centrais, pelo seu conhecimento ortográfico. Como foi afirmado nesse momento do presente estudo, este objectivo conduz-nos, de certa forma, a uma problematização e a um questionamento de alguns pressupostos centrais da linguística teórica, nomeadamente daqueles que, corporizando a perspectiva que designámos por *"visão homogeneizadora do conhecimento da língua"*, defendem que este conhecimento é altamente impermeável à influência de quaisquer factores de natureza social ou cultural (de que o conhecimento ortográfico é, entre várias, uma instância) (vd. 1.1.1.3, 1.3 e 2.1). Partindo de uma série de resultados e argumentos prévios que nos pareciam poder relativizar interpretações mais inflexíveis dessa visão homogeneizadora (brevemente recapitulados nos parágrafos seguintes), enveredámos pela procura de indícios concretos que, ao contrário das propostas centrais da referida

visão homogeneizadora, tornassem possível aceitar alguma forma de permeabilidade do conhecimento da língua dos sujeitos à influência de factores socioculturais. Para tanto, elegemos para campo da nossa observação a componente do conhecimento da língua exclusivamente circunscrita ao *conhecimento fonológico* e escolhemos o conhecimento da forma ortográfica das palavras como exemplo dos factores socioculturais supostamente responsáveis, pelo menos em parte, pela configuração de alguns aspectos constitutivos desse conhecimento fonológico. Como foi explicitado em momentos anteriores do trabalho (vd. novamente, a este propósito, a Introdução), admitimos, desde o início da investigação, que a verificação da possibilidade de o conhecimento ortográfico contribuir para a configuração de aspectos centrais do conhecimento fonológico dos sujeitos poderia conduzir-nos a uma leitura diferente do próprio conceito de conhecimento fonológico (e, consequentemente, do conceito de conhecimento da língua também), mais distante da concepção mais inflexível destas noções que nos é oferecida designadamente pela linguística generativa nos moldes apresentados em 1.1.1.3, 1.3 e 2.1.

A sugestão de que efeitos da experiência sociocultural dos indivíduos podem fazer-se sentir sobre a determinação de aspectos centrais do conhecimento da língua dos sujeitos, nomeadamente a nível do conhecimento fonológico, provém-nos de uma série de evidências disponibilizadas ou postas em destaque por numerosas investigações de diversas áreas que, de acordo com a leitura que lhes demos em 1.4 e 4.4, podem ser vistas como um forte indício de que a visão homogeneizadora do conhecimento da língua a que acima fizemos alusão é passível do questionamento pretendido.

Em primeiro lugar, a sugestão de fundo em tal sentido é-nos dada por diversos estudos em domínios – como, designadamente, a sociolinguística – que demonstram que

os produtos verbais[1] dos sujeitos apresentam características estruturais distintas relacionáveis com factores sociais e culturais, tais como o nível de escolaridade e o nível socioeconómico dos falantes (vd. 1.4). Essa diversidade dá então origem a uma constatação da heterogeneidade linguística dificilmente compatível com a teorização desenvolvida pela linguística generativa nos moldes referidos em 1.1.1.3 e 1.3 (cf.: Hymes, 1971:6 e ss.; Wolfram e Fasold, 1974; Deuchar, 1987; Wardhaugh, 1992; Coulmas, 1997; Coupland e Jaworski, 1997; Milroy e Milroy, 1997; Romaine, 2000 – vd. 1.4).

Complementarmente, numerosos estudos psicolinguísticos na área da aquisição da linguagem mostram que os percursos aquisitivos apresentam consideráveis discrepâncias entre indivíduos ("diferenças individuais") (cf.: J. B. Carroll, 1979; Fillmore, Kempler e Wang, 1979; Gilbert, 1979; Lambert, 1979; Leonard, Newhoff e Mesalam, 1980; Bretherton, McNew, Snyder e Bates, 1983; Vihman, Ferguson e Elbert, 1986; Goad e Ingram, 1987; Vihman e Greenlee, 1987; Bates, Bretheron e Snyder, 1988; Ferguson, 1989; Bates, Dale e Thal, 1995; Shore, 1995 – vd. 1.4), muitas delas relacionáveis com as mesmas variáveis sociais e culturais postas em destaque pela sociolinguística (cf.: Osser, 1970; Campbell e Wales, 1970:248, 250; Cazden, 1971; Ervin-Tripp, 1971; Robinson, 1971; Richelle, 1976:84-111; Foss e Hakes, 1978:296-302; Hickman, 1986:9; Karmiloff-Smith, 1987:385-386; Bates, Bretherton e Snyder,

[1] Como vimos em 1.4, o facto de estas diferenças serem patentes nos produtos verbais – isto é, a nível da *performance* – não é aceite pela teoria generativa como uma demonstração convincente de que elas correspondam a diferenças similares a nível da competência/conhecimento da língua dos sujeitos (cf., p. ex.: Chomsky, 1981b:126-127; 1984:14-16; Raposo, 1992:31).

Como vimos também no mesmo ponto 1.4 deste trabalho, os autores dos domínios da sociolinguística aqui citados (bem como os provenientes da área da psicolinguística citados *ibidem*), ao porem em destaque a variação e a heterogeneidade linguísticas bem como a importância das causas sociais na determinação dessa variação/heterogeneidade, não se referem propriamente a conceitos como os de conhecimento da língua ou conhecimento fonológico, nem os assumem como objectos de estudo nas suas investigações (mais próximas de objectos externos e materializados como as produções verbais concretas). O seu contributo é invocado neste trabalho sobretudo como um *indício* sugestivo de que, a níveis mais abstractos (como, precisamente, a nível de conceitos como o de conhecimento fonológico interiorizado), idêntica variabilidade, socialmente motivada, seja aceitável.

1988:229-260; Pinto, 1985; 1988a:422 e ss.; 1988b:267; 1994:12; Garton, 1992:11; M. Harris, 1992: xi, 1-14, 29-40; Mogford e Bishop, 1993:23 e ss.; Ochs e Schieffelin, 1995; Bates, Dale e Thal, 1995:96; Shore, 1995:7-8, 13 e ss.; Boysson-Bardies, 1996:203 e ss.; Holzman, 1997:144-162; Foster-Cohen, 1999:95 e ss. – vd . 1.4).

A um nível mais particularizado, mas vendo nesse nível uma relação com os argumentos de fundo que acabamos de referir, interessou-nos então saber se determinados aspectos centrais do conhecimento fonológico de sujeitos nativos do português (como as unidades contempladas por esse conhecimento e, sobretudo, os mecanismos que nele regem as estruturas silábicas) poderiam ser condicionados por um factor de ordem sociocultural como a experiência escolar dos indivíduos, mais especificamente pelo conhecimento das formas ortográficas das palavras adquirido no contexto da aprendizagem escolar da leitura e da escrita.

Para a fundamentação mais focalizada desta questão, concorrem, em nosso entender, os seguintes aspectos que nos são disponibilizados por inúmeras investigações experimentais da área da psicolinguística:

(1) – evidências que demonstram que a consciência mais ou menos explícita da natureza fonémica dos *continua* de fala e a respectiva capacidade de manipular deliberadamente unidades fonémicas ou de realizar operações metafonológicas que tomem o fonema por critério ou unidade são exclusivas de sujeitos que possuam um conhecimento explícito, formalmente adquirido em contexto escolar, da escrita alfabética. Este achado é posto em evidência por numerosos estudos que comparam, quanto às capacidades referidas, crianças em idade pré-escolar e crianças escolarizadas, sujeitos adultos letrados e iletrados, adultos letrados em escrita alfabética e letrados noutros sistemas de escrita (Alegria e Morais, 1979; Alegria, Pignot e Morais, 1982;

Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao-Qing, 1986; Kolinsky, Cary e Morais, 1987; Morais, Alegria e Content, 1987; Bertelson, De Gelder, Tfouni e Morais, 1989; Cary, Morais e Bertelson, 1989; Morais, 1991; Adrián, Alegria e Morais, 1995; Morais, Kolinsky e Nakamura, 1996; Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky, 1997; Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral, 1998; Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais, 1998; Li, Anderson, Nagy e Zhang, 2002; K. F. Miller, 2002; Taylor, 2002 – vd. 4.4);

(2) – evidências que demonstram que o processamento linguístico apresenta características diferentes (a vários níveis, de que se destacam, nomeadamente, a percepção da fala e o reconhecimento e acesso lexicais – vd. 4.4) quando comparamos sujeitos com conhecimento da representação ortográfica da língua e sujeitos sem esse conhecimento (cf., entre outros: Seidenberg e Tanenhaus, 1979; Ehri e Wilce, 1980; Taft e Hambly,1985; Frost, Repp e Katz, 1988; Treiman e Danis, 1988; Zuck, 1996; Jared, 1997; Peereman e Content, 1997; Grainger, Spinelli e Ferrand, 2000; Hallé, Chéreau e Segui, 2000; Ventura, Kolinsky, Brito-Mendes e Morais, 2001).

Resultados como os referidos em (1) e (2), conjugados com os dados mencionados anteriormente relativos ao entendimento clássico da sociolinguística acerca da prática verbal dos adultos e da psicolinguística acerca do desenvolvimento linguístico infantil, permitem-nos, com efeito, ***questionar*** alguns pressupostos essenciais mais rígidos da visão homogeneizadora. Com efeito, tais resultados sugerem a pertinência de considerarmos, no estudo das representações interiorizadas da fonologia da língua dos sujeitos, factores como a heterogeneidade e a variação, bem como as variáveis socioculturais que motivam essa heterogeneidade/variação.

Adicionalmente, os mesmos resultados permitem ainda que nos questionemos sobre um outro ponto de vista clássico da linguística teórica que, como explicitámos no capítulo IV, nos parece perfeitamente coadunável com a visão homogeneizadora: a perspectiva fonocêntrica identificada com maior clareza nos autores da linguística estruturalista, segundo a qual a "verdadeira" e única essência da linguagem consiste exclusivamente na sua representação oral, assim considerada como independente e determinante da representação escrita (Saussure, 1915:44-45; Jespersen, 1924:17, 18; Bloomfield, 1933:21, 282 e ss., 295-296; Gleason, 1955:431, 449; Martinet, 1960:12-13; Câmara, 1971:11; Barroso, 1999:177). Problematizar aspectos essenciais da mencionada perspectiva fonocêntrica implicará ainda, entre outras consequências, que manifestemos alguma abertura às teses de autores que, como Derrida (1967:16 e ss., 42-43 e ss.), Lemos (1988:11), Kavanagh (1991:vii), Scliar-Cabral (1995), Tfouni (1995:48 e ss.), Freire (1997:929, 931) e Marcuschi (2000:17, 25 e ss.), se opõem à ideia de uma *"grande divisa"* (recorrendo à expressão usada por Tfouni, 1995:34, 47 e ss.) entre as realizações orais e as realizações escritas da língua, defendendo antes a aceitação de pontos de contacto e continuidade entre essas duas *modalidades alternativas de expressão linguística.*

Em suma: parece-nos haver uma série de evidências que conferem um particular significado ao argumento (encontrado em Ehri (1985), Olson (1993) ou Pinto (1998), entre outros autores) que admite que as realizações orais da língua e o seu conhecimento interiorizado nos falantes são fortemente mediados – *"filtrados"*, na esclarecedora expressão de Pinto (1998:181-182) – pelo conhecimento da imagem gráfica das palavras, o que contraria alguns pressupostos centrais quer da "visão homogeneizadora" (porquanto consubstancia a interferência de uma variável sociocultural, como a aprendizagem e o conhecimento da escrita, sobre um aspecto central do conhecimento

fonológico), quer da tese fonocêntrica (na medida em que permitem que aceitemos a interferência específica de aspectos gráficos sobre aspectos fonológicos).

Em face de todos os dados revistos nos parágrafos anteriores, uma primeira questão que nos colocamos é, então, a seguinte: será possível identificar, no conhecimento fonológico dos sujeitos, a influência determinante de um factor de natureza sociocultural tão importante como o conhecimento ortográfico? Em caso afirmativo, em que aspectos específicos do conhecimento fonológico, para além dos explorados em trabalhos anteriores e acima mencionados sob (1) e (2), se pode detectar tal influência?

Tendo presentes quer a questão de fundo – que nos leva a admitir, como ponto de partida, a possibilidade de existência de uma determinação considerável do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico dos sujeitos –, quer as questões mais específicas relativas aos aspectos particulares em que tal determinação se manifesta nos falantes nativos do português, formulamos e fundamentamos, desde já, as três hipóteses centrais do estudo experimental que subsequentemente nos propomos investigar.

HIPÓTESE A A consciência fonémica dos sujeitos nativos do português (enquanto consciência de que os *continua* de fala são divisíveis em segmentos de extensão fonémica isoláveis e manipuláveis) emerge unicamente após a aprendizagem da escrita (que obedece, nesta língua, ao princípio alfabético).

HIPÓTESE B Na silabificação das sequências Obstruinte+Lateral, os sujeitos, antes da aprendizagem formal da escrita, desdobram as duas consoantes por duas sílabas diferentes e sucessivas; a associação das duas consoantes a uma só sílaba (isto é, a um mesmo Ataque ramificado) emerge somente depois da aprendizagem da escrita.

HIPÓTESE C Na silabificação das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, os sujeitos, antes da aprendizagem formal da escrita, não aplicam uma estratégia uniforme de divisão silábica; a repartição das duas consoantes por duas sílabas diferentes e sucessivas (Coda+Ataque) emerge somente depois da aprendizagem da escrita, mais concretamente após a aprendizagem das regras que regulam a translineação gráfica destas sequências.

Das três hipóteses acima enunciadas, cremos que a primeira (Hipótese A) se distingue das duas restantes (Hipóteses B e C) pelo seu carácter comparativamente genérico. Efectivamente, a confirmação desta hipótese viria meramente replicar, em relação à situação concreta do português, o resultado encontrado em estudos anteriores e contemplando uma considerável diversidade de línguas, como posto em evidência por estudos como, p. ex., os de Alegria e Morais (1979), Alegria, Pignot e Morais (1982), Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao-Qing (1986), Kolinsky, Cary e Morais (1987), Morais, Alegria e Content (1987), Bertelson, De Gelder, Tfouni e Morais (1989), Cary, Morais e Bertelson (1989), Morais (1991), Adrián, Alegria e Morais (1995), Morais, Kolinsky e Nakamura (1996), Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky (1997), Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998), Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais (1998), Li, Anderson, Nagy e Zhang (2002), K. F. Miller (2002) e Taylor (2002). Porém, de acordo com os objectivos que nos propusemos, essa mesma confirmação da Hipótese A encerraria uma implicação adicional de alcance mais lato do que o dessa mera constatação e de maior interesse para a linguística e para a fonologia enquanto disciplinas que tomam por seu objecto central de estudo, respectivamente, o conhecimento da língua e o conhecimento fonológico. A implicação adicional a que nos referimos reside na possibilidade de estendermos ao domínio da linguística e da fonologia as consequências (de ordem eminentemente teórica) trazidas por esta evidência de que a consciência fonémica é exclusiva de sujeitos portadores de conhecimento ortográfico: tal evidência permite-nos, de facto, fazer supor que, *ao nível das unidades contempladas pelo conhecimento fonológico,* este pode ser condicionado pelo conhecimento ortográfico, o que contrariaria postulados fulcrais da visão homogeneizadora e da tese fonocêntrica largamente referidas ao longo deste trabalho.

Por seu turno, uma eventual confirmação das Hipóteses B e/ou C concorreria também para essa mesma relativização dos pressupostos centrais das duas perspectivas teóricas mencionadas (a visão homogeneizadora e a perspectiva fonocêntrica), permitindo-nos centrar a observação das questões enunciadas em níveis muito localizados e confinados do conhecimento fonológico dos falantes, como o da silabificação dos segmentos.

Os fundamentos principais para a formulação da Hipótese B encontram-se nos pontos 3.2 e 3.3 do trabalho e, de forma resumida, prendem-se principalmente com certos indícios de que, no conhecimento fonológico dos falantes do português sem conhecimento da representação ortográfica respectiva, as sequências Obstruinte+Lateral seriam representadas como heterossilábicas. Entre tais indícios encontram-se as produções metrificadas "populares" mencionadas em 3.3 e uma constatação empírica da nossa parte segundo a qual em numerosas produções fonéticas infantis e adultas se verifica, tal como nas referidas produções metrificadas, a inserção de uma vogal entre as duas consoantes destas sequências que obriga a reparti-las por duas sílabas distintas e sucessivas.

Assim, partimos da suposição de que a primeira representação destas sequências no conhecimento fonológico dos sujeitos é a que as dá como heterossilábicas – à semelhança do que é proposto por descrições linguísticas como a de Mateus e Andrade (2000:44) para todas as restantes sequências consonânticas da língua em que o mesmo fenómeno de "epêntese" é igualmente identificado (vd. 3.2) – e que a sua representação como tautossilábicas é imposta pela aprendizagem da ortografia canónica da língua, que se baseia em critérios eminentemente etimológicos (logo, mais distantes das intuições originais dos falantes) para impor essa interpretação fonológica destas estruturas.

Em conformidade, prevemos mesmo que, antes ou durante as primeiras fases da aprendizagem da escrita, as crianças – menos sujeitas então à imposição das convenções ortográficas e mais baseadas na sua análise predominantemente intuitiva da fonologia da língua, baseada no contacto auditivo com o material fonético (Pinto, 1998:147, 148, 162, 181 e ss.; Kress, 2000:1-2) (vd. 5.2.2) – apresentem, quer nas suas produções escritas iniciais, quer nas primeiras operações metafonológicas, divisões destas sequências predominantemente heterossilábicas. Simultaneamente, prevemos também que o número de tais divisões decresça significativamente ao longo da aprendizagem da escrita e, de acordo com a nossa interpretação, *em resultado desta última.*

A Hipótese C, finalmente, encontra fundamento nos seguintes aspectos (apresentados de forma mais desenvolvida em 3.4):

- a translineação da representação gráfica das sequências Obstruinte+Obstruinte é motivo de dúvidas e disparidades consideráveis junto de sujeitos nativos da língua (Andrade e Viana, 1993:209 e ss.);
- a divisão destas sequências como *tautossilábicas* ou *heterossilábicas* recebe, em ambos os casos, interpretações fonológicas plausíveis, conforme discutido por Vigário e Falé (1994:476). Logo, ambas as divisões se tornam, à partida, igualmente compatíveis com a gramática interiorizada dos sujeitos, o que explicaria a elevada frequência das dúvidas de translineação gráfica mencionadas no parágrafo anterior.

Desta forma, admitimos que as intuições originais dos falantes a respeito da divisão silábica das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte se repartam indistintamente

pelas duas soluções em confronto e que a sua silabificação como heterossilábicas seja **imposta** pela aprendizagem da ortografia oficial da língua, mais concretamente pela aprendizagem das regras de translineação gráfica que estabelecem estas sequências obrigatoriamente como heterossilábicas. Ou seja: prevemos que, nas primeiras etapas da aprendizagem da escrita, as crianças apresentem, ao nível das explicitações do seu conhecimento fonológico interiorizado, divisões destas sequências indistintamente repartidas pelos dois tipos de divisão silábica admitidos e que, à medida que se avança na escolaridade, se vá impondo o padrão consignado pela ortografia oficial.

* * * * *

Um outro aspecto particular a que daremos especial atenção prende-se com a natureza dos indícios que consideraremos reveladores de aspectos fundamentais do conhecimento fonológico tácito dos sujeitos – que é, como se depreende da argumentação teórica anteriormente desenvolvida, o objecto de inspecção das nossas hipóteses. O acesso a objectos puramente mentais e implícitos como o conhecimento da língua e o conhecimento fonológico interiorizados pelos sujeitos constitui, como vimos em 5.1, uma dificuldade reconhecida por autores como Foss e Hakes (1978) e Foster-Cohen (1999). Com base numa série de argumentos revistos em 5.2.2 e 5.2.3, assumimos, no desenvolvimento experimental da nossa investigação, que as primeiras produções escritas infantis e as operações metafonológicas explícitas nos fornecem pistas particularmente reveladoras das propriedades essenciais do conhecimento fonológico implícito (cf., relativamente ao valor das primeiras produções escritas enquanto elementos reveladores do conhecimento fonológico interiorizado das crianças, os estudos de Read (1971; 1975), Mann, Tobin e Wilson (1987), Pinto (1998:142 e ss.)

e Kress (2000:1 e ss., 116, 117); em relação às operações metafonológicas enquanto formas de acedermos a uma possível caracterização do conhecimento fonológico dos sujeitos, cf., p. ex., Read (1978:66), Tunmer e Herriman (1984:14) e Foster-Cohen, 1999:183). Assim, as Hipóteses A, B e C serão testadas através da recolha de resultados referentes a operações metafonológicas explícitas; para a avaliação da Hipótese B, além das operações metafonológicas explícitas, basear-nos-emos ainda em resultados obtidos em produções escritas[2].

* * * * *

A um nível que consideramos secundário comparativamente com a importância que pretendemos conceder à exploração das três hipóteses experimentais que acabamos de apresentar, ocupar-nos-emos de uma eventual interferência de algumas das variáveis socioculturais "clássicas" (apresentadas em 1.4 no âmbito da discussão dos primeiros contributos da sociolinguística e da psicolinguística para uma relativização da visão homogeneizadora do conhecimento da língua patente na linguística generativa) sobre o desempenho dos sujeitos do estudo nas operações metafonológicas.

Com efeito, de acordo com a revisão da literatura desenvolvida em 1.4, admite-se que certas variáveis extralinguísticas (sociais ou sociolinguísticas; na terminologia de Bates, Dale e Thal (1995:122), variáveis *demográficas*) exercem uma influência importante sobre as propriedades estruturais dos produtos verbais dos sujeitos (cf., p. ex.: Lawton, 1968; Wolfram e Fasold, 1974; Wardhaugh, 1992; Coulmas, 1997; Milroy e Milroy, 1997; Romaine, 2000) e, mesmo, sobre as diferenças individuais ostentadas no desenvolvimento linguístico das crianças (cf., p. ex.: Osser, 1970; Cazden, 1971;

[2] A apresentação detalhada da metodologia seguida no trabalho experimental terá lugar nos capítulos subsequentes (vd., para os seus aspectos gerais, os pontos 7.2.2.1.1 – 7.2.2.1.4 e 7.2.2.2).

Ervin-Tripp, 1971; Robinson, 1971; Fillmore, Kempler e Wang, 1979; Bates, Bretherton e Snyder, 1988:229-260; Pinto, 1985; 1988a:422 e ss.; 1988b:267; 1994:12; Mogford e Bishop, 1993:22; Bates, Dale e Thal, 1995:96 e ss., 120 e ss.; Shore, 1995:45 e ss., 71 e ss.).

De acordo com os autores citados, na linguagem infantil assumem uma especial importância as variáveis relacionadas com o posicionamento social das crianças e dos seus agregados familiares, o qual pode ser definido, em termos sociolinguísticos, como um cruzamento de diversos factores, de entre os quais sobressaem os respeitantes ao nível de escolaridade e à ocupação profissional dos pais das crianças (Wolfram e Fasold, 1974:93 e ss.; Milroy e Milroy, 1997:53, 54; Pinto, 1988b:267; 1994:12; Mogford e Bishop, 1993:23; Bates, Dale e Thal, 1995:120 e ss.; Shore, 1995:73, 74 e ss.) (vd. novamente o ponto 1.4 do trabalho).

Em relação a uma eventual interferência dessas mesmas variáveis ou de variáveis aparentadas sobre os resultados obtidos por sujeitos de diversas línguas no desempenho de operações metafonológicas explícitas como as induzidas no nosso estudo experimental (II Parte), não encontrámos, na literatura, estudos exaustivos e específicos sobre o tema. Contudo, registámos algumas observações de autores como Van Kleeck (1982:252 e ss.), Stackhouse e Wells (1997:53) e Pinto (1998:38) que aceitam genericamente que, ao nível do desenvolvimento metalinguístico dos sujeitos, as mesmas variáveis demográficas que afectam a aquisição e desenvolvimento da linguagem exerçam uma influência de relevo.

Em face dos argumentos coligidos, na análise dos dados recolhidos junto da população do estudo experimental nas tarefas metafonológicas a que os sujeitos serão expostos tomaremos em linha de conta o papel das variáveis sociolinguísticas sobre tais tarefas. Neste particular, cingiremos a nossa atenção às seguintes variáveis:

- sexo;
- idade;
- escolaridade parental;
- grupo socioeconómico;
- frequência de ensino pré-escolar.

À excepção da última (frequência de ensino pré-escolar), todas as restantes variáveis são incluídas por Shore (1995:71 e ss.) na sua lista sintetizada dos principais factores extralinguísticos responsáveis pelas diferenças individuais em aquisição e desenvolvimento da linguagem (vd. 1.4). Destas, as variáveis *escolaridade parental* e *grupo socioeconómico* concorrem conjuntamente, como já foi dito, para variável complexa em que consiste o posicionamento social dos agregados familiares das crianças estudadas.

A razão que nos leva a considerar, no estudo experimental a que procederemos, a frequência de ensino pré-escolar como uma das variáveis a ter em conta deriva de duas razões principais. Temos em mente, em primeiro lugar, que a interacção verbal das crianças com os adultos que a rodeiam é outra das variáveis contempladas, p. ex., pelo elenco resumido de variáveis extralinguísticas de Shore (1995.71 e ss.), assim como por múltiplos estudos que valorizam o papel desempenhado pela experiência linguística a que a criança é exposta no seu desenvolvimento (cf., p. ex.: Snow, 1972; 1977a; 1977b;

1986; 1994; 1995:180-182; Brown, 1977; Gallaway e Richards (eds.), 1994) e que, a nosso ver, condizem com observações como as de Van Kleeck (1982:252 e ss.), Stackhouse e Wells (1997:53) e Pinto (1998:38) em defesa da conveniência da estimulação linguística e metalinguística precoce. Cumulativamente, assumimos que parte importante da interacção verbal atrás referida possa ter lugar no contexto específico da experiência pré-escolar, através nomeadamente do convívio directo com profissionais à partida sensibilizados para o desenvolvimento linguístico e metalinguístico das crianças – como se torna patente em publicações dirigidas a estes profissionais, como as de Rebelo e Diniz (1998) e Rebelo e Atalaia (2000), p. ex., que enfatizam a necessidade e a importância dessa interacção.

* * * * *

No intuito de encontrarmos alguma resposta para as questões e hipóteses que deixamos formuladas neste capítulo, desenvolvemos o estudo experimental apresentado nos capítulos seguintes, que submeteu um grupo de 42 crianças falantes nativas monolingues do português europeu a um estudo longitudinal que as acompanhou ao longo dos dois primeiros anos de escolaridade e que as confrontou, em cinco momentos desse percurso escolar, com alguns testes de produção escrita e de manipulação metafonológica, nos termos que serão apresentados e descritos seguidamente.

CAPÍTULO VII

ASPECTOS METODOLÓGICOS GERAIS DO ESTUDO EXPERIMENTAL: POPULAÇÃO, PROCEDIMENTOS E MOMENTOS TEMPORAIS DAS OBSERVAÇÕES

7.1 – Considerações prévias

No presente capítulo, procederemos a uma apresentação prévia global dos principais aspectos metodológicos do estudo experimental através do qual procurámos elementos para a delineação de possíveis respostas ao problema, às questões e às hipóteses que formulámos no capítulo anterior.

Tal exploração experimental consistiu num estudo longitudinal que seguiu, ao longo de dois anos lectivos consecutivos, 42 crianças nativas monolingues do português europeu sem história conhecida de perturbações cognitivas, auditivas, articulatórias, linguísticas ou outras que, nos anos em que se desenvolveu o estudo (1999/2000 e 2000/2001), frequentaram, em três escolas do primeiro ciclo do concelho da Maia, os 1º e 2º anos de escolaridade. Ao longo desse período de tempo, esta população foi submetida, em cinco momentos diferentes, a um conjunto de testes experimentais tendentes a induzir *operações metafonológicas explícitas* e *produções escritas,* de acordo com o calendário resumido que consta do ponto 7.2.3 deste capítulo.

As características específicas da população e dos procedimentos adoptados em cada um desses cinco momentos, bem como os resultados respectivos, serão, no

seguimento deste trabalho, apresentadas em separado em cinco capítulos distintos e sucessivos (capítulos VIII a XII deste estudo).

No presente capítulo, não obstante, daremos lugar a uma apresentação geral dos principais aspectos metodológicos do referido estudo longitudinal. No tocante à caracterização da população, adiantaremos, neste mesmo capítulo (pontos 7.2.1.1 – 7.2.1.5), os elementos das variáveis demográficas consideradas que se repetem em todos os momentos do estudo longitudinal empreendido. Relativamente à apresentação dos procedimentos experimentais referentes às diversas observações efectuadas, adoptaremos uma conduta semelhante, referindo, nos pontos 7.2.2.1, 7.2.2.1.1 – 7.2.2.1.4 e 7.2.2.2 deste capítulo, os elementos que se repetem em todas essas observações.

7.2 – Metodologia

7.2.1 – População

A população do presente estudo é composta por 42 crianças[1] que, nos anos lectivos de 1999/2000 e 2000/2001, frequentaram, respectivamente, os primeiro e segundo anos do primeiro ciclo do ensino básico (CEB-1) em três estabelecimentos de ensino da rede pública situados em três localidades diferentes do concelho da Maia (distrito e área metropolitana do Porto)[2]. Como atrás afirmámos, todas as crianças da população são crianças sem história conhecida de problemas diagnosticados de ordem cognitiva, auditiva, articulatória, linguística ou outra.

As três escolas seleccionadas para o estudo foram as seguintes:

- Escola EB1 de Ardegães nº 2 (a que passaremos a referir-nos como "escola de Ardegães"), situada no lugar de Ardegães, freguesia de Águas Santas;
- Escola EB1 de Cavadas nº 3 ("escola da Cidade-Jardim"), localizada na urbanização da Cidade-Jardim, na cidade da Maia (freguesia de Vermoim);
- Escola EB1 de Igreja nº 1 ("escola de Gueifães"), localizada também na cidade da Maia (freguesia de Gueifães).

Das 42 crianças da população, 5 pertencem à escola de Ardegães (=11,9% da população), 16 provêm da da Cidade-Jardim (=38,1% da população) e 21 são

[1] No início do estudo, a população era constituída por 50 crianças. Por motivos diversos – de que avultam, principalmente, o abandono ou persistente absentismo escolar e a transferência de escola –, o número de crianças participantes foi progressivamente diminuindo ao longo do estudo. Assim, as 42 crianças consideradas como a população do estudo são somente as que foram observadas durante os 2 anos da sua realização.

[2] O estudo foi limitado a um só concelho por dois motivos principais: por um lado, essa restrição do âmbito geográfico visou facilitar as tarefas de recolha de campo, possibilitando que nos mantivéssemos dentro dos limites materiais e temporais subjacentes a um trabalho desta natureza; por outro lado, pensámos poder atingir dessa maneira alguma homogeneidade no tocante a certas variáveis – como, p. ex., a *variação dialectal* – que, por não constituírem objecto particular de estudo na presente investigação, tentámos ver controladas, logo à partida, na medida do possível.

originárias da escola de Gueifães (que, assim, representa 50% da população). Esta desigualdade do peso percentual de cada escola na composição total da amostra deriva do facto de as próprias escolas terem diferentes quantitativos de alunos inscritos, devido, entre outros factores, às próprias características demográficas das áreas do concelho em que se inserem.

As crianças da escola de Ardegães que compõem a nossa população são todas as que, no ano lectivo em que se iniciou a recolha de dados (1999/2000), frequentaram, nesse mesmo estabelecimento, o 1° ano do CEB-1 (nesta escola, cujo corpo docente era formado apenas por dois professores, estas crianças estavam incluídas numa turma única que agrupava os alunos dos 1° e 2° anos, tendo a nossa recolha sido limitada às crianças do 1° ano). Em cada uma das duas outras escolas (Cidade-Jardim e Gueifães), foi aleatoriamente seleccionada uma turma de entre as várias que, nesse mesmo ano, funcionavam com o 1° ano do CEB-1, pelo que todas as crianças da população pertencentes a um desses dois estabelecimentos provêm da mesma turma (estando, por isso, confiadas à mesma professora)[3]. Por outras palavras: nas três escolas, não foi operada, no interior de cada turma, nenhuma selecção de crianças, tendo sido recolhidos, nos três casos, dados de *todos* os sujeitos de cada turma.

O método de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita praticado pelas professoras das três turmas foi o "método tradicional", ou analítico-sintético, que se baseia na sensibilização das crianças para o princípio alfabético, para a realidade segmental da fala e para os sistemas de correspondência fonema-grafema.

[3] Na escola de Ardegães, a turma estudada foi seguida, nos dois anos do estudo, por duas professoras diferentes. Em cada uma das duas outras escolas, a professora que seguiu a turma no primeiro ano foi a mesma que a seguiu no segundo.

Passaremos, de seguida, a uma caracterização da população em função das variáveis demográficas que, de acordo com o que foi adiantado no capítulo VI, serão tidas em conta na análise dos dados recolhidos, apresentando, para cada uma dessas variáveis – *sexo, idade, escolaridade parental, grupo socioeconómico* e *frequência de ensino pré-escolar* –, os dados referentes ao total das 42 crianças e a cada uma das escolas em particular.

7.2.1.1 – Sexo

As 42 crianças da amostra repartem-se de forma igual pelos sexos masculino e feminino (21 crianças, isto é, 50% da amostra, por cada uma dessas situações).

A sua repartição, no total da população e tendo em conta cada uma das três escolas, é a que consta do Quadro 7.1.

QUADRO 7.1 – Repartição das crianças da população pelos sexos *masculino* e *feminino* (por escola e no total)

	ESCOLA			TOTAL
	ARDEGÃES	CIDADE-JARDIM	GUEIFÃES	
Crianças do sexo ***masculino***	3	10	8	21
Crianças do sexo ***feminino***	2	6	13	21
TOTAL	5	16	21	42

7.2.1.2 – Idade

Todas as 42 crianças da população nasceram no ano civil de 1993.

Na primeira observação do estudo longitudinal (início do primeiro ano), a média das idades das 42 crianças da população é de 6;5 anos (DP=0;4); na última observação efectuada (final do segundo ano), a média das idades observada foi de 7;11 anos (DP=0;4).

7.2.1.3 – Escolaridade parental

Para a caracterização da escolaridade parental referente às 42 crianças da população, foi recolhida informação referente às habilitações escolares dos pais e das mães destes sujeitos. Relativamente ao grupo das crianças provenientes da escola de Gueifães, verificou-se, todavia, a impossibilidade de recolher informação respeitante à escolaridade do pai e da mãe de uma das crianças e do pai de uma outra.

Em termos de anos de escolaridade frequentados, os dados referentes aos pais e às mães das crianças da população são os constantes do Quadro 7.2.

QUADRO 7.2 – Escolaridade parental: número médio de anos de escolaridade frequentados pelos pais e pelas mães das crianças da população (por escola e no total)

	ESCOLA			TOTAL (**)
	ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (*) (N=20)	(N=41)
Pais	**5,4 anos** (DP=2,19 anos) (mín.=4 anos) (máx.=9 anos)	**11,38 anos** (DP=4,75 anos) (mín.=4 anos) (máx.=17 anos)	**7,05 anos** (DP=3,37 anos) (mín.=4 anos) (máx.=17 anos)	**8,73 anos** (DP=4,49 anos) (mín.=4 anos) (máx.=17 anos)
Mães	**5,2 anos** (DP=1,1 anos) (mín.=4 anos) (máx.=6 anos)	**12,12 anos** (DP=4,62 anos) (mín.=4 anos) (máx.=17 anos)	**7,2 anos** (DP=4,07 anos) (mín.=4 anos) (máx.=17 anos)	**9,02 anos** (DP=4,83 anos) (mín.=4 anos) (máx.=17 anos)

(*) – Relativamente à escola de Gueifães, este quadro contempla a situação referente apenas a 19 pais e 20 mães, já que, para os restantes casos, não foi possível recolher a informação correspondente.
(**) – Em consequência da informação contida em (*), os dados constantes da última coluna referem-se apenas a 40 pais e a 41 mães das 42 crianças, visto que, relativamente à escola de Gueifães, não foi possível obter informação relativa à escolaridade dos pais de 2 crianças e da mãe de 1 criança.
DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

A partir dos dados vertidos para o Quadro 7.2 – referentes, em termos quantitativos absolutos, aos anos de escolaridade frequentados pelos pais e pelas mães das 42 crianças da amostra –, determinámos, para cada criança, o ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor (pai *ou* mãe) detentor da

escolaridade mais elevada no respectivo agregado familiar. Chegámos, assim, aos resultados contidos no Quadro 7.3.

QUADRO 7.3 – Escolaridade parental: distribuição das crianças de acordo com o ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor (pai ou mãe) detentor do maior nível de escolaridade no agregado familiar (por escola e no total)

Ciclo de escolaridade mais elevado	ESCOLA						TOTAL (**)	
	ARDEGÃES (N=5)		CIDADE-JARDIM (N=16)		GUEIFÃES (*) (N=20)		(N=41)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1º ciclo	1	20	1	6,2	3	15	5	12,2
2º ciclo	3	60	2	12,5	9	45	14	34
3º ciclo	1	20	0	0	3	15	4	9,8
Ensino Secundário	0	0	6	37,5	3	15	9	22
Ensino Superior	0	0	7	43,8	2	10	9	22

(*) – Relativamente à escola de Gueifães, este quadro contempla apenas 20 das 21 crianças respectivas, excluindo 1 criança a respeito da qual foi impossível recolher qualquer informação respeitante à escolaridade do pai e da mãe. Por esta razão, as percentagens indicadas nesta coluna são calculadas em função das 20 crianças aqui contempladas.
(**) – Pelas razões apontadas em (*), os valores absolutos e percentuais desta coluna são respeitantes apenas a 41 das 42 crianças da população, já que se exclui a criança da escola de Gueifães cujos dados são desconhecidos.
Em cada coluna, a célula sombreada indica a respectiva *moda* estatística, isto é, a situação mais frequente (em cada escola ou na população em geral).

Verifica-se, portanto, que a população do nosso estudo é maioritariamente proveniente de meios familiares detentores de baixas habilitações escolares: no total da população, os valores médios de anos de escolaridade frequentados situam-se, quer para os pais, quer para as mães das crianças, perto ou abaixo dos 9 anos de escolaridade (vd. Quadro 7.2). Em termos do ciclo de estudos mais elevado concluído pelo progenitor detentor de maior capital escolar, verifica-se que a situação mais frequente é a de crianças em que o progenitor com habilitações mais elevadas concluiu apenas o 2º ciclo do ensino básico (34% dos casos – vd. Quadro 7.3).

No entanto, dentro de tal quadro genérico de baixos índices de escolaridade, existem algumas diferenças entre as três escolas consideradas. Os resultados do teste de Kruskal-Wallis indicam que há uma associação significativa entre a escola frequentada pelos alunos e o número de anos de escolaridade frequentados pelos pais ($\chi^2(2)=11,766$; $p<0,005$)[4] e pelas mães ($\chi^2(2)=13,718$; $p<0,005$). Comparando cada uma das três escolas com as duas restantes, conclui-se que a escola da Cidade-Jardim apresenta diferenças estatisticamente significativas, quanto aos anos de escolaridade frequentados pelos pais e pelas mães das crianças da amostra, em relação às duas restantes. Assim, considerando somente os valores absolutos de anos de escolaridade frequentados pelos *pais,* os resultados do teste de Mann-Whitney indicam que na escola de Ardegães os pais detêm uma escolaridade estatisticamente inferior à dos pais da escola da Cidade-Jardim ($z=2,565$; $p<0,05$) e que na escola de Gueifães a escolaridade dos pais é também estatisticamente inferior à dos pais da escola da Cidade-Jardim ($z=2,929$; $p<0,005$); o

[4] No tratamento estatístico dos dados recolhidos junto da população, como voltaremos a referir, foi dada preferência a testes não-paramétricos, devido ao carácter relativamente exíguo da população e à distribuição anormal e heterogénea dos resultados recolhidos, de acordo com uma análise exploratória dos mesmos.

Para a escolha, realização e apresentação dos diversos testes estatísticos, baseámo-nos, principalmente, na obra de Kinnear e Gray (2000). Outras obras de que nos servimos para a realização da análise estatística dos resultados foram as de D'Hainaut (1975), Green e Oliveira (1982) e C. M. Silva (1994).

mesmo teste não revelou nenhuma diferença estatisticamente significativa a nível da escolaridade dos pais entre as escolas de Ardegães e Gueifães (z=1,129; n.s.). Atentando aos mesmos valores relativos às *mães,* o teste de Mann-Whitney faz-nos novamente verificar que são significativas as diferenças entre as escolas de Ardegães e Cidade-Jardim (z=2,775; p<0,05), sendo a escolaridade das mães da escola de Ardegães estatisticamente inferior à das mães da escola da Cidade-Jardim, e entre as escolas de Gueifães e Cidade-Jardim (z=3,231; p<0,005) (sendo a escolaridade das mães da escola da Cidade-Jardim estatisticamente superior à das mães da escola de Gueifães). Uma vez mais, quando comparadas neste índice as escolas de Ardegães e Gueifães, o teste de Mann-Whitney não demonstrou qualquer diferença estatisticamente significativa (z=0,853; n.s.).

O programa informático utilizado para a realização dos testes estatísticos foi a versão 10.0 do *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences.*

7.2.1.4 –Grupo socioeconómico

Depois de analisarmos, em 7.2.1.3, a escolaridade parental das crianças da população, aprofundaremos a questão do seu posicionamento repartindo os sujeitos participantes por grupos socioeconómicos definidos pela profissão parental (e lembrando aqui que, de acordo com os dados revistos em 1.4, a ocupação profissional dos falantes é aceite pelos estudos da área da sociolinguística como um dos factores mais relevantes para o posicionamento social dos indivíduos)[5]. Nesse sentido, começámos por remeter cada um dos sujeitos da população, com base nas profissões parentais respectivas, para uma das 9 grandes categorias de base da CNP-94 – Classificação Nacional de Profissões[6] (versão de 1994) do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, 1994) indicadas no Quadro 7.4. Tais categorias – nas quais são enquadradas todas as ocupações profissionais oficialmente reconhecidas em Portugal – correspondem, nos intuitos explícitos da CNP-94, a "uma estrutura hierárquica piramidal formada por nove grandes grupos ao nível de agregação mais

---

[5] A divisão de uma população em grupos com base em critérios sociais, socioeconómicos ou socioculturais é sempre problemática, como vimos no capítulo I (ponto 1.4), na medida em que a variável "posicionamento social" resulta frequentemente de um cruzamento complexo de variáveis, como a escolaridade e a profissão dos indivíduos. Trata-se, como reconhecido pela própria sociologia, de um objectivo difícil (cf., a propósito e entre outros, os trabalhos de Estanque e Mendes (1997) e V. B. Pereira (1999). Dos primeiros autores citados, retenha-se, a título de exemplo, a seguinte afirmação: "Poder-se-ia dizer das classes [sociais] o que alguém disse das bruxas: «Nunca vi nenhuma, mas que as há, há...»." (Estanque e Mendes, 1997:1).

Os autores citados no parágrafo anterior, além de extensas considerações teóricas relativas ao problema da estratificação social, confrontam-nos ainda com diversas grelhas e categorias de escalonamento social:

- Estanque e Mendes (1997:69), p. ex., baseados em modelos sociológicos clássicos, contemplam a existência dos 12 agrupamentos de classe seguintes, para cujo estabelecimento concorrem diversos factores, de entre os quais o tipo de trabalho desempenhado, o lugar na hierarquia profissional, o acesso à posse dos meios de produção e as habilitações escolares/profissionais: 1 – Burguesia/Capitalistas; 2 – Pequenos empresários; 3 – Pequena burguesia (agrícola e não-agrícola); 4 – Gestores qualificados; 5 – Supervisores qualificados; 6 – Técnicos não gestores; 7 – Gestores semiqualificados; 8 – Supervisores semiqualificados; 9 – Trabalhadores semiqualificados; 10 – Gestores não-qualificados; 11 – Supervisores não-qualificados; 12 – Proletários;
- V. B. Pereira (1999:7), por seu turno e baseando-se numa extensa revisão bibliográfica sobre a matéria, refere e defende a existência de três grandes "famílias de classe" dentro das quais se podem integrar todas as divisões sociais mais pormenorizadas: Burguesia, Pequena Burguesia e Operariado.

elevada, sub divididos sucessivamente por sub grandes grupos, sub grupos e grupos base" (IEFP, 1994:3) e a sua delimitação obedece, principalmente, aos critérios da "formação exigida e [do] (...) tipo de trabalho realizado [em cada profissão]" (IEFP, 1994:4).

QUADRO 7.4 – Divisão hierárquica piramidal das ocupações profissionais em 9 grandes grupos, segundo a Classificação Nacional de Profissões de 1994

GRUPO	
1	Quadros superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas
2	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
3	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio
4	Pessoal Administrativo e Similares
5	Pessoal dos Serviços e Vendedores
6	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
7	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
8	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
9	Trabalhadores não Qualificados

Fonte: IEFP (1994:4)

Dado que a nossa população é constituída por um número de sujeitos não muito extenso, pareceu-nos pertinente reagrupar os 9 grandes grupos da CNP-94 num conjunto mais restrito de duas únicas categorias – que designámos e passaremos a referir como *grupos socioeconómicos A e B* (GSE A e B). Pretendemos, dessa forma, evitar um fraccionamento exagerado da população em subgrupos constituídos por

[6] Quando, numa dada criança, o pai e a mãe tinham ocupações profissionais integradas em grupos

quantidades excessivamente diminutas de sujeitos e, concomitantemente, facilitar a análise estatística dos resultados obtidos. As categorias assim obtidas a partir dos 9 grandes grupos da CNP-94, tendo em conta, basicamente, o tipo de trabalho, as habilitações escolares/profissionais e a posição hierárquica associados a cada um desses 9 grandes grupos, são as seguintes:

- GSE A: correspondente aos Grupos 1, 2 e 3 da CNP-94. Sujeitos portadores de graus académicos elevados (licenciatura ou superior), ocupando posições de planeamento e chefia, de posse de meios de produção e/ou de criação de saberes; Sujeitos com formação académica média ou superior e podendo ocupar, em certos casos, posições de chefia intermédia em carreiras profissionais específicas;
- GSE B: correspondente aos Grupos 4 a 9 da CNP-94. Trabalhadores assalariados em posições normalmente inferiores às chefias, não necessariamente dotados de qualificação académica elevada nem integrados em carreiras profissionais específicas; genericamente englobáveis no designado "sector terciário" da actividade económica; Trabalhadores assalariados indiferenciados, afastados de posições de chefia e, normalmente, sem expectativas de carreira. Maioritariamente associados ao trabalho manual e/ou indiferenciado e caracterizados por um baixo capital escolar.

diferentes de acordo com as 9 grandes categorias da CNP-94 (Quadro 7.4), optámos por categorizar o sujeito na categoria mais elevada das duas.

A divisão da população pelos 2 grupos socioeconómicos acima identificados, em cada escola e no total das 42 crianças estudadas, é a constante do Quadro 7.5.

QUADRO 7.5 – Repartição das crianças da população pelos 2 grupos socioeconómicos considerados no estudo (por escola e no total)

Grupo sócio-económico	ESCOLA						TOTAL	
	ARDEGÃES (N=5)		CIDADE-JARDIM (N=16)		GUEIFÃES (N=21)		(N=42)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A	1	20	12	75	4	19	17	40,5
B	4	80	4	25	17	81	25	59,5

Grupo socioeconómico A=Grupos 1, 2 e 3 da Classificação Nacional de Profissões de 1994
Grupo socioeconómico B=Grupos 4, 5, 6, 7, 8 e 9 da Classificação Nacional de Profissões de 1994
Em cada coluna, a célula sombreada indica a respectiva *moda* estatística, isto é, a situação mais frequente (em cada escola ou na população em geral).

Quanto ao GSE (A ou B) predominante, o teste de Mann-Whitney indica que são estatisticamente significativas as diferenças entre a escola da Cidade-Jardim e as de Ardegães ($z=2,157$; $p<0,05$) e Gueifães ($z=3,357$; $p<0,005$), com uma predominância

estatisticamente significativa do GSE A na escola da Cidade-Jardim, não o sendo entre a escola de Ardegães e a de Gueifães (z=0,048; n.s.).

Os dados constantes do Quadro 7.5, bem como a análise estatística a que, nos termos referidos, tais dados foram sujeitos, permitem-nos aceitar a possibilidade de uma delimitação, dentro da nossa população, entre duas situações sociais minimamente distintas entre si: uma situação social globalmente mais favorecida (GSE A), abrangendo 40,5% da população, *vs.* uma situação social globalmente menos favorecida (GSE B), compreendendo 59,5% da população. A diferente distribuição desta distinção de situações pelas três escolas, com uma diferença estatisticamente significativa entre a escola da Cidade-Jardim (predomínio do GSE A) e as duas restantes (predomínio do GSE B), encontra confirmação adicional na tipificação socioeconómica do concelho da Maia desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estatística a partir dos Censos de 1991 (INE/DRN, 2000:89-110) no que diz respeito à identificação e à localização geográfica, neste concelho, de "(...) dois padrões que opõem subsecções com uma população residente empregada na indústria e na construção ou pertencentes ao grupo socioeconómico de encarregados e capatazes dos trabalhadores manuais, operários qualificados, semi-qualificados e não qualificados, face a subsecções onde residem indivíduos com nível de instrução médio/superior, pertencentes ao grupo socioeconómico dos empregados com profissões liberais e similares, empregados em actividades financeiras, serviços às empresas e serviços saúde, educação e acção social (...)" (INE/DRN, 2000:97).

7.2.1.5 – Frequência de ensino pré-escolar

Na análise desta variável, começámos por verificar, no total da amostra e no tocante a cada escola em particular, o número de crianças que, previamente à entrada no CEB-1, tinham frequentado pelo menos 1 ano completo de ensino pré-escolar (EPE) (independentemente de essa frequência ter tido lugar na rede pública ou na rede privada de estabelecimentos de EPE e considerando como experiência de EPE a frequência de qualquer tipo de estabelecimento oficialmente licenciado para a prestação de cuidados a crianças em idade pré-escolar, o que inclui, genericamente, estabelecimentos como as creches e os infantários).

Esta informação é apresentada no Quadro 7.6, onde, face ao que acaba de ser exposto, se considera como tendo frequentado o EPE qualquer criança com pelo menos 1 ano de experiência pré-escolar.

QUADRO 7.6 – Crianças da população **com** e **sem** frequência de ensino pré-escolar (por escola e no total)

Frequência de ensino pré-escolar	ESCOLA						TOTAL	
	ARDEGÃES (N=5)		CIDADE-JARDIM (N=16)		GUEIFÃES (N=21)		(N=42)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
SIM	3	60	15	93,8	17	81	35	83,3
NÃO	2	40	1	6,2	4	19	7	16,7

Crianças com frequência de ensino pré-escolar=crianças com *pelo menos* 1 ano completo de experiência pré-escolar.
Em cada coluna, a célula sombreada indica a respectiva *moda* estatística, isto é, a situação mais frequente (em cada escola ou na população em geral).

Seguidamente, observámos, no subgrupo das 35 crianças do estudo com experiência de EPE (=83,3% da população), os valores quantitativos relativos ao número de anos de EPE frequentados. Os dados respeitantes a esses valores são os constantes do Quadro 7.7.

QUADRO 7.7 – Duração (em anos) da experiência de ensino pré-escolar das 35 crianças que o frequentaram (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=3) (*)	CIDADE-JARDIM (N=15) (*)	GUEIFÃES (N=17) (*)	(N=35) (*)
méd.=2,33 anos (DP=1,15 anos) (mín.=1 ano) (máx.=3 anos)	**méd.=4,33 anos** (DP=0,82 anos) (mín.=3 anos) (máx.=6 anos)	**méd.=3,29 anos** (DP=1,45 anos) (mín.=1 ano) (máx.=6 anos)	**méd.=3,66 anos** (DP=1,33 anos) (mín.=1 ano) (máx.=6 anos)

(*) – Este quadro toma em consideração apenas as 35 crianças (de um total de 42 estudadas) que, antes da entrada no CEB-1, frequentaram *pelo menos* 1 ano de EPE.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

O teste de Kruskal-Wallis permitiu-nos encontrar uma diferença estatisticamente significativa entre as 3 escolas quanto ao número de anos de EPE frequentados pelas 35 crianças da amostra com experiência de EPE ($\chi^2(2)=9,368$; $p<0,05$). Comparando

consequentemente as escolas duas a duas através do teste de Mann-Whitney, verificou-se que tal diferença é significativa quando se compara a escola da Cidade-Jardim com a de Ardegães ($z=2,807$; $p<0,005$), apresentando as crianças da escola da Cidade-Jardim uma duração da experiência de EPE estatisticamente mais prolongada, assim como quando se confrontam as escolas da Cidade-Jardim e Gueifães ($z=2,395$; $p<0,05$), com as crianças da escola de Gueifães com valores de duração de EPE estatisticamente inferiores aos das crianças da Cidade-Jardim. O mesmo teste não detectou, quanto a esta variável, qualquer diferença estatisticamente significativa entre as escolas de Ardegães e Gueifães ($z=0,968$; n.s.).

7.2.2 – Procedimento

Os dados recolhidos junto da população no decurso dos dois anos por que se prolongou o estudo longitudinal foram obtidos a partir de dois tipos de tarefas principais: *operações metafonológicas explícitas* e *produções escritas*. A escolha de tais tipos de tarefas foi determinada sobretudo pelas considerações expostas e desenvolvidas no capítulo V acerca do seu valor enquanto indícios esclarecedores do conhecimento fonológico interiorizado dos sujeitos.

Nas duas secções que se seguem, apresentaremos a metodologia adoptada na indução de tais tarefas nas diversas observações de que se compõe o estudo longitudinal empreendido.

7.2.2.1 – Testes metafonológicos

Relativamente à observação das operações metafonológicas na nossa população, delineámos um conjunto de situações de teste com vista a avaliar a capacidade dos sujeitos quanto à segmentação e à manipulação das unidades *fonema* e *sílaba,* tendo sempre em mente, de forma muito particular, a Hipótese A do estudo, segundo a qual a capacidade de segmentar e manipular a primeira dessas unidades só se manifestaria após uma exposição consistente das crianças à aprendizagem do princípio alfabético. Para a definição exacta dos protocolos experimentais a aplicar, inspirámo-nos fundamentalmente no inventário descritivo das tarefas metafonológicas encontrado em Catts, Wilcox, Wood-Jackson, Larrivee e Scott (1997:48-52) (por sua vez baseado numa revisão bibliográfica exaustiva) e que, no capítulo V, se encontra sumariado no Quadro 5.2.

Partindo então de tal inventário, elaborámos um conjunto de testes em que quatro operações metafonológicas individualizadas – que denominámos por *segmentação, reagrupamento, isolamento* e *apagamento* – foram induzidas relativamente às duas unidades consideradas (fonema e sílaba). Passaremos, por conseguinte, a referir-nos aos testes que pretendem induzir operações que tomam o fonema por unidade ou critério de aplicação através da designação genérica de *"testes fonémicos"* e aos que pretendem induzir tarefas de base silábica como *"testes silábicos"*. Em cada sessão de teste, todos os testes foram aplicados individualmente.

Dado que o material linguístico não é exactamente mantido ao longo das diversas observações efectuadas, a sua apresentação detalhada terá lugar no momento preciso da apresentação de cada uma dessas observações (capítulos VIII a XII).

7.2.2.1.1 – Segmentação (silábica ou fonémica)

Pede-se à criança que segmente uma palavra apresentada oralmente pelo experimentador na sucessão das unidades pretendidas (sílabas ou fonemas). Na indução da tarefa, não são nunca utilizados os termos metalinguísticos "sílaba" e "fonema". Em lugar desse tipo de instrução, o experimentador usa fórmulas mais acessíveis às crianças (como "partir palavras em bocadinhos", p. ex.) e, antes da sessão de teste propriamente dita, exemplifica o tipo de segmentação pretendido através da segmentação (em sílabas ou em fonemas) de duas ou três palavras (não utilizadas como material de teste). Caso a criança sinta essa necessidade, é-lhe permitido que recorra a operações como bater o ritmo da cadência silábica ou fonémica através de palmas ou de pequenos batimentos no tampo da mesa. Cada palavra a segmentar é pronunciada em separado pelo experimentador, clara e pausadamente. Para que a uniformidade dos estímulos seja mantida ao máximo para todas as crianças, as palavras são apresentadas de acordo com uma transcrição fonética previamente fixada pelo experimentador para cada palavra e por ele seguida na apresentação oral das palavras-teste a todas as crianças. A segmentação de cada palavra operada pela criança tem lugar imediatamente após a sua apresentação oral, sendo registada no momento pelo experimentador por escrito e com recurso à transcrição fonética.

7.2.2.1.2 – Reagrupamento (silábico ou fonémico)

Pede-se à criança que reconheça e articule uma palavra da língua apresentada pelo experimentador de forma segmentada através da separação, no momento da articulação, das sílabas ou dos fonemas respectivos, delimitados e destacados entre si por pequenos intervalos de silêncio intercalados entre as unidades resultantes desta

manipulação. Antes do início do teste propriamente dito, o experimentador explica à criança que vai dizer uma série de palavras "partidas em bocadinhos" e que ela deverá "colá-los novamente" para dizer a palavra "correctamente". Como passo preparatório, o experimentador exemplifica a tarefa, reconstituindo duas ou três palavras não utilizadas como material de teste. Cada palavra a reconstituir é pronunciada pelo experimentador de forma clara e pausada, destacando-se nitidamente dentro da palavra cada sílaba (no teste de reagrupamento silábico) ou cada fonema (no teste de reagrupamento fonémico) e intervalando tais segmentos por pequenas pausas. O experimentador tenta que cada um desses segmentos e cada uma dessas pausas tenham a mesma duração e a mesma intensidade. A ordem dos fonemas e a ordem das sílabas na palavra de que são segmentados são sempre, em cada um dos testes em causa, integralmente respeitadas. Para se manter a máxima uniformidade possível entre os estímulos apresentados a todas as crianças, a cada palavra é atribuída uma forma fonética única apresentada a todas as crianças. A divisão silábica das palavras adoptada na apresentação do material verbal utilizado nos testes de reagrupamento silábico obedece sempre à divisão silábica proposta pelo algoritmo de silabificação de Mateus e Andrade (2000:60-64). A reconstrução operada pela criança tem lugar imediatamente após a apresentação da palavra segmentada, sendo registada nesse mesmo momento pelo experimentador por escrito e com recurso à transcrição fonética.

7.2.2.1.3 – Isolamento (silábico ou fonémico)

Pede-se à criança que articule isoladamente uma sílaba ou um fonema da palavra. Antes da aplicação do teste, o experimentador explica à criança que, depois de os dois em conjunto separarem os "bocadinhos" de uma palavra, ela deverá ser capaz de

repetir um desses "bocadinhos" isoladamente. Para este teste, é utilizado um material visual de suporte que permite à criança "materializar" as diversas sílabas e os diversos fonemas da palavra e a respectiva sequência dentro desta. Assim, para cada palavra, o experimentador começa por, em conjunto com a criança, segmentar as sílabas (no teste de isolamento silábico) ou os fonemas (no teste de isolamento fonémico) da palavra. Depois, são alinhados pelo experimentador defronte da criança tantos cubos coloridos quantas as sílabas/os fonemas da palavra, tendo todos os cubos a mesma forma e dimensão mas variando nas cores. O experimentador diz então à criança que cada cubo representa um "bocadinho" (uma sílaba/um fonema) da palavra: cada cubo/cada cor corresponde a uma sílaba ou a um fonema diferente; a ordem pela qual os cubos se alinham perante a criança corresponde exactamente à ordem pela qual as sílabas/os fonemas se alinham na palavra. Depois de explicado todo este procedimento à criança, com recurso enfático aos materiais visuais disponíveis, o experimentador escolhe ao acaso um dos cubos alinhados na frente da criança e pede-lhe que articule a sílaba (no teste de isolamento silábico) ou o fonema (no teste de isolamento fonémico) correspondente. Antes do teste propriamente dito, todo o procedimento é exemplificado pelo próprio experimentador. A articulação da unidade pretendida tem lugar imediatamente a seguir ao isolamento do cubo colorido correspondente, sendo a resposta da criança registada de imediato pelo experimentador por escrito em transcrição fonética.

7.2.2.1.4 – Apagamento (silábico ou fonémico)

Pede-se à criança que articule duas palavras omitindo, no teste de apagamento silábico, a sílaba inicial de cada uma e, no teste de apagamento fonémico, o fonema

inicial. Para estes dois testes é novamente usado o material visual de apoio utilizado nos testes de isolamento silábico e fonémico. Depois de concluir a aplicação dos testes de isolamento, o experimentador selecciona duas das palavras utilizadas em tais testes. Volta a indicá-las à criança, alinhando novamente à sua frente os cubos coloridos referentes às diversas sílabas ou fonemas. Após verificar que a criança identifica correctamente a correspondência sílabas-cubos (no teste de apagamento silábico) ou fonemas-cubos (no teste de apagamento fonémico), o experimentador retira, do alinhamento de cubos, o cubo inicial e pede à criança que repita a palavra dizendo apenas "os bocadinhos" deixados em cima da mesa. Todo o procedimento é previamente explicado e exemplificado pelo próprio experimentador. O apagamento da unidade pretendida em cada palavra tem lugar imediatamente a seguir à retirada do cubo respectivo, sendo a resposta da criança registada no mesmo instante pelo experimentador por escrito em transcrição fonética.

7.2.2.2 – Produções escritas

Em dois momentos do estudo longitudinal (vd. Quadro 7.8), procedeu-se à recolha de produções escritas.

Através dessas recolhas, procurámos induzir a escrita de palavras cuja representação ortográfica contemplasse as sequências consonânticas que são objecto da Hipótese B.

As características específicas dos procedimentos observados nessas duas observações (palavras isoladas a partir de imagens simples, na primeira das recolhas escritas; palavras integradas numa pequena narrativa a partir de sequências de imagens, na segunda recolha escrita) serão apresentadas nos capítulos respectivos (caps. X e XI).

7.2.3 – Calendário das observações

O estudo longitudinal traduziu-se, como foi dito, em 5 observações distintas ao longo dos 1º e 2º anos de escolaridade (3 observações no 1º ano e 2 observações no 2º ano) das 42 crianças da população (correspondendo, em anos lectivos, aos anos de 1999/2000 e 2000/2001). Nessas observações, foram recolhidos dados referentes quer às operações metafonológicas explícitas apresentadas em 7.2.2.1.1 – 7.2.2.1.4, quer às produções escritas brevemente apresentadas em 7.2.2.2.

Como já foi também afirmado, cada uma dessas observações será objecto, no seguimento deste trabalho, de um capítulo específico em que se procederá à apresentação particularizada das características específicas da população e dos procedimentos experimentais observados no momento correspondente. Em cada um desses capítulos, proceder-se-á também, naturalmente, à apresentação dos resultados obtidos pela população (sendo a discussão global de tais dados remetida para um capítulo à parte (cap. XIII), posterior aos capítulos reservados a cada momento do estudo longitudinal).

O quadro seguinte resume a cronologia dessas observações, repartindo-as entre as que tiveram lugar no 1º ano do estudo e as ocorridas no 2º ano e indicando, além do momento cronológico respectivo, dados gerais relativos à média etária da população, aos tipos de testes aplicados e ao capítulo respectivo do presente trabalho onde se encontram os resultados respeitantes a cada observação.

QUADRO 7.8 – Resumo das 5 observações efectuadas ao longo dos 2 anos lectivos em que se desenrolou o estudo longitudinal

	1º ANO			2º ANO	
	1ª obs.	2ª obs.	3ª obs.	4ª obs.	5ª obs.
Momento do ano escolar	Início do 1º ano	Final do 1º ano	Final do 1º ano	Final do 2º ano	Final do 2º ano
Média etária da população	méd.=6;5 (DP=0;4)	méd.=6;11 (DP=0;4)	méd.=7;0 (DP=0;4)	méd.=7;11 (DP=0;4)	méd.=7;11 (DP=0;4)
Testes aplicados	Testes meta-fonológicos	Testes meta-fonológicos	Produção escrita	Produção escrita	Testes meta-fonológicos
Capítulo em que são apresentados os resultados respectivos	Cap. VIII	Cap. IX	Cap. X	Cap. XI	Cap. XII

méd.=média; DP=desvio-padrão
Idades: anos;meses

CAPÍTULO VIII

PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DO ESTUDO LONGITUDINAL

(Início do 1º ano; testes metafonológicos)

8.1 – Apresentação geral e objectivos específicos

Neste capítulo, proceder-se-á à apresentação da primeira observação do estudo longitudinal, a qual, como se especificará no ponto seguinte, teve lugar no início do 1º ano de escolaridade dos sujeitos da população.

Nesta primeira observação, foi nosso objectivo específico recolher dados comparativos referentes à identificação, nos sujeitos que constituem a nossa população, das capacidades de manipulação explícita das unidades fonológicas *sílaba* e *fonema,* tendo em vista, de forma muito particular, a Hipótese A do estudo, que explicitamente prevê que a capacidade de segmentar e de manipular os fonemas ocorre somente depois e em resultado da aprendizagem da escrita alfabética. Por outras palavras, a mesma hipótese deixa-nos prever que, nesta observação, as crianças da população se mostrem capazes de efectuar as manipulações implicadas pelos testes silábicos mas incapazes das manipulações que pretendemos induzir através dos testes fonémicos.

Simultaneamente, procurámos reunir alguns dados preliminares relativos às divisões silábicas das sequências Obstruinte+Lateral e das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, contempladas, respectivamente, pelas Hipóteses B e C do estudo.

8.2 – Momento da observação

Esta observação decorreu no início do 1° ano de escolaridade frequentado pelas 42 crianças da população. Em termos cronológicos, mais precisamente, desenrolou-se entre os meses de Outubro e Novembro de 1999[1].

[1] Como já foi afirmado (vd. 7.2.2.1), todos os testes metafonológicos foram aplicados individualmente. Por razões que se prendiam com a organização do trabalho escolar definida pelas professoras das 3 turmas estudadas, com a qual não quisemos interferir, as crianças foram entrevistadas, na sua quase totalidade, durante o intervalo das actividades lectivas (a meio da manhã ou da tarde) ou em períodos de tempo que imediatamente antecederam e/ou se seguiram a esse intervalo, o que não nos permitiu recolher mais do que 1 a 3 entrevistas por cada sessão de trabalho e acarretou o prolongamento de cada observação do estudo longitudinal por períodos em regra superiores a 1 mês.

8.3 – Metodologia

8.3.1 – População: idades

Nesta observação tomaram parte as 42 crianças apresentadas no ponto 7.2.1.

Os dados relativos à idade destas crianças no momento desta primeira observação são os constantes do Quadro 8.1, que os apresenta quer em relação a cada escola em particular, quer ao total das 42 crianças da amostra (tendo-se verificado, através da análise de variância, ANOVA, que as diferenças de média etária detectadas neste momento do estudo entre as 3 escolas não são significativas: $F(2, 39)=0,290$; n.s.).

QUADRO 8.1 – Média etária (em anos;meses) das crianças na 1ª observação do estudo longitudinal (início do 1º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
6;5 (DP=0;4) (mín.=6;1) (máx.=6;9)	**6;4** (DP=0;4) (mín.=5;10) (máx.=6;9)	**6;5** (DP=0;4) (mín.=5;11) (máx.=6;10)	**6;5** (DP=0;4) (mín.=5;10) (máx.=6;10)

DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

A distinção, no interior desta população, entre dois grupos etários divididos pela mediana das idades das 42 crianças torna possível dividi-la em dois grupos com 21 sujeitos cada: no primeiro grupo cabem todas as crianças com idade igual ou superior a 6;4 anos (que representa, nesta população, o percentil 50 observado quanto à variável *idade*) e no segundo todas as de idade inferior a esse valor. Deste modo, a média etária encontrada para as 21 crianças do escalão etário mais elevado é de 6;8 anos (DP=0;2 anos), correspondendo a média etária das 21 crianças mais novas ao valor de 6;1 anos (DP=0;2 anos).

8.3.2 – Procedimento

Nesta primeira observação, foram aplicados às 42 crianças da população os testes metafonológicos descritos em 7.2.2.1.1 – 7.2.2.1.4:

- testes silábicos:
  - segmentação silábica;
  - reagrupamento silábico;
  - isolamento silábico;
  - apagamento silábico;
- testes fonémicos:
  - segmentação fonémica;
  - reagrupamento fonémico;
  - isolamento fonémico;
  - apagamento fonémico.

Em todas as crianças, procedeu-se, num primeiro momento, à aplicação de todos os testes silábicos, pela ordem acima indicada, e só após a conclusão do último desses testes se procedeu à aplicação dos testes fonémicos, também de acordo com a sequência *supra*.

Os testes foram aplicados individualmente[2]; a duração da aplicação do conjunto de testes incluídos nesta observação rondou, aproximadamente, os 25 minutos por cada criança.

[2] Vd. nota anterior. Em relação às escolas da Cidade-Jardim e de Gueifães, para que não se prolongasse demasiadamente o período temporal durante o qual decorreu a recolha de dados relativos a cada momento do estudo longitudinal, algumas das crianças foram observadas nos centros de actividades de tempos livres ("ATL") a que eram confiadas fora do período do dia em que tinham aulas na respectiva escola.

8.3.3 – Material linguístico

O material linguístico utilizado nesta fase do estudo longitudinal, dados os objectivos específicos mencionados em 8.1, foi reduzido a um conjunto restrito de palavras que, na generalidade, assumimos como potencialmente contempladas pelo léxico correspondente à faixa etária das crianças da população e nas quais procurámos incluir todos os tipos silábicos atestados em português em duas posições lexicais: posição inicial tónica e posição medial tónica.

As palavras utilizadas não se repetem necessariamente em todos os testes aplicados, pelo que de seguida as indicamos repartidas pelos testes em que são incluídas. Como foi dito no capítulo anterior (vd. 7.2.2.1.1 – 7.2.2.1.4), procurámos que todas as crianças fossem confrontadas com uma forma fonética única para cada uma das palavras utilizadas. Para esse efeito, o experimentador atribuiu a cada palavra uma forma fonética fixa que foi respeitada, na medida do possível, na apresentação do material linguístico a todas as crianças da população. Essa forma fonética fixa encontra-se representada nas transcrições fonéticas largas que, no Quadro 8.2, acompanham as transcrições ortográficas das palavras utilizadas em todos os testes, tendo sido a partir destas mesmas transcrições fonéticas que o experimentador articulou o material linguístico apresentado às crianças.

QUADRO 8.2 – Material linguístico utilizado nos testes metafonológicos aplicados na 1ª observação do estudo longitudinal

Testes metafonológicos e formatos silábicos	Posição lexical do formato silábico considerado	
Segmentação silábica	Em posição inicial tónica	Em posição medial tónica
V	olho ['oʎu]	saída [sɐ'idɐ]
CV	bola ['bɔlɐ]	caneta [kɐ'netɐ]
CCV	prato ['pratu]	abraço [ɐ'brasu]
VC	horta ['ɔrtɐ]	
CVC	carta ['kartɐ]	caderno [kɐ'dɛrnu]
CCVC	plástico ['plaʃtiku]	refresco [Ri'freʃku]
Reagrupamento silábico Isolamento silábico (*) Apagamento silábico (*)	Em posição inicial tónica	Em posição medial tónica
V	homem ['ɔmɐ̃j]	baía [bɐ'iɐ]
CV	mala ['malɐ]	amigo [ɐ'migu]
CCV	cravo ['kravu]	abrigo [ɐ'brigu]
VC	erva ['ɛrvɐ]	
CVC	pulga ['pulgɐ]	desporto [diʃ'portu]
CCVC	frasco ['fraʃku]	agreste [ɐ'grɛʃti]
Segmentação fonémica		
CV	pá [pa]	
VC	ar [ar]	
CVC	rir [Rir]	
CCVC	flor [flor]	
Reagrupamento fonémico Isolamento fonémico (*) Apagamento fonémico (*)		
CV	má [ma]	
VC	ir [ir]	
CVC	mar [mar]	
CCVC	cruz [kruʃ]	

Em transcrição fonética (larga), indica-se a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e seguida pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.
(*) Nos testes de isolamento e apagamento (silábico ou fonémico), as palavras apresentadas às crianças são somente uma parte das utilizadas nos testes de reagrupamento (silábico/fonémico), escolhidas aleatoriamente pelo experimentador no momento de aplicação do teste.

8.4 – Resultados

Para cada teste aplicado, apresentaremos, em separado, os resultados obtidos pela população (vd. as secções seguintes do presente capítulo).

Na apresentação de cada teste, começaremos sempre por recapitular o material linguístico utilizado. Na apresentação dos resultados propriamente ditos, referiremos os critérios adoptados na análise dos dados, a qual levará nomeadamente em linha de conta os seguintes aspectos:

- a eventual interferência das diversas variáveis demográficas consideradas (sexo, idade, escolaridade parental, grupo socioeconómico e frequência de ensino pré-escolar) sobre os resultados obtidos;
- as questões especificamente implicadas pelas nossas Hipóteses A, B e C, o que, em relação às duas últimas, nos conduzirá à observação particularizada das divisões silábicas das palavras com as sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial obtidas no teste de segmentação silábica.

8.4.1 – Testes silábicos

8.4.1.1 – Segmentação silábica

Neste teste, foi solicitado, de acordo com a metodologia descrita em 7.2.2.1.1, que as crianças apresentassem as segmentações silábicas das palavras do português contidas no quadro seguinte, nas quais se incluem os diversos formatos silábicos atestados na língua (V, CV, CCV, VC, CVC e CCVC), quer em posição inicial tónica, quer em posição medial tónica. Dado que se pretendia verificar a capacidade de as crianças segmentarem as sílabas de cada palavra, todas as palavras são dissilábicas ou trissilábicas.

QUADRO 8.3 – Palavras utilizadas no teste de segmentação silábica aplicado na 1ª observação do estudo longitudinal (início do 1º ano)

Tipo silábico	Em posição inicial tónica	Em posição medial tónica
V	olho ['oʌu]	saída [sɐ'idɐ]
CV	bola ['bolɐ]	caneta [kɐ'netɐ]
CCV	prato ['pratu]	abraço [ɐ'brasu]
VC	horta ['ɔrtɐ]	
CVC	carta ['kartɐ]	caderno [kɐ'dɛrnu]
CCVC	plástico ['plaʃtiku]	refresco [Ri'freʃku]

Em transcrição fonética (larga), indica-se a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e seguida pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.

Como foi adiantado no ponto 7.2.2.1.1, as respostas dos sujeitos foram imediatamente registadas em transcrição fonética pelo experimentador.

Num primeiro momento, pretendemos saber se as crianças se mostravam capazes de segmentar, dentro da palavra, segmentos em princípio de extensão menor do

que a palavra e maior do que o fonema, evidenciando a presença, no seu conhecimento fonológico, quer do Princípio da Legitimação Prosódica apresentado em 2.3.2.1 (que torna obrigatória a associação de todos os segmentos da palavra a uma posição silábica), quer da Convenção de Associação de Núcleos do algoritmo de silabificação do português de Mateus e Andrade (2000:60-64) apresentado em 2.4 (que determina que, na silabificação das palavras do português, a atribuição de Núcleos preceda a atribuição de todos os outros constituintes silábicos, associando todos os segmentos [-cons] a um Núcleo e definindo, à partida, o número de sílabas da palavra).

Assim, para que pudéssemos proceder a uma análise quantitativa deste aspecto, atribuímos a classificação de 1 ponto a cada resposta recolhida em que a palavra respectiva fosse segmentada em unidades de extensão menor – dado que todas as palavras tinham duas ou três sílabas – nas quais fosse respeitada a Convenção de Associação de Núcleos supramencionada.

Além das respostas cuja divisão silábica explícita coincidisse com as divisões silábicas propostas pelo referido algoritmo de silabificação do português, foram ainda consideradas como preenchendo o critério explicitado no parágrafo anterior as segmentações que, mesmo afastando-se das convenções desse algoritmo, mostrassem uma capacidade de segmentação silábica consistente com o PLP. Correspondem a um caso muito particular desta última situação, nomeadamente, as segmentações em que as crianças identificaram, no início da palavra *"plástico"*, uma fronteira silábica entre [p] e [l], identificando um Núcleo [ɨ] que se associa a [p] em Ataque ([pɨ.laʃ.ti.ku] ou [pɨ.la.ʃti.ku][3]).

[3] Acerca da colocação ou não-colocação de uma fronteira silábica entre [ʃ] e [t] (nas sílabas seguintes) deter-nos-emos no ponto 8.4.1.1.1.2, fazendo aqui notar que, face ao critério de pontuação de respostas deste teste – por sua vez definido pelo objectivo específico de verificar, nesta fase do estudo longitudinal, a representação do PLP e da Convenção de Associação de Núcleos no conhecimento fonológico dos

Em conformidade, a pontuação máxima que pode ser obtida neste teste por cada criança é de 11 pontos (=1 ponto X 11 palavras).

Os resultados referentes a esta pontuação, relativamente às crianças de cada escola em separado e ao total da população, encontram-se no Quadro 8.4.

QUADRO 8.4 – Pontuações obtidas no teste de segmentação silábica (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=11,00 (DP=0,00) (mín.=11) (máx.=11)	**méd.=10,44** (DP=1,50) (mín.=5) (máx.=11)	**méd.=10,90** (DP=0,30) (mín.=10) (máx.=11)	**méd.=10,74** (DP=0,96) (mín.=5) (máx.=11)

Pontuação máxima possível=11 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

A respeito das diferenças de pontuações médias verificadas entre as 3 escolas, os resultados do teste de Kruskal-Wallis indicam que tais diferenças não são significativas ($\chi^2(2)=2,768$; n.s.)[4].

sujeitos da população –, este aspecto (como outros não especificamente contemplados pelo critério de pontuação referido) foi ignorado neste momento de análise dos resultados.

[4] Como dissemos anteriormente (vd. nota 4 do cap. VII), todos os testes estatísticos apresentados neste trabalho foram realizados com o auxílio do programa SPSS – versão 10.0. A sua escolha, realização e apresentação obedeceram, principalmente, à obra de Kinnear e Gray (2000), tendo-nos servido também as indicações dadas por D'Hainaut (1975), Green e Oliveira (1982) e C. M. Silva (1994).

Na análise dos resultados propriamente ditos, foram sobretudo adoptados testes não-paramétricos, devido ao reduzido número de sujeitos da população, por um lado, e, por outro, devido à

Para além dos resultados contidos no Quadro 8.4, afigura-se-nos pertinente colocar aqui em relevo que, das 42 crianças, 36 (=85,7% da população) obtiveram a pontuação máxima possível do teste. Das restantes 6 crianças, 5 obtiveram 10 pontos (o que perfaz uma percentagem de 97,6% de crianças da população que atingem a pontuação máxima possível ou a pontuação imediatamente inferior) e 1 obteve a pontuação de 5 pontos.

Seguidamente, observaremos as diferenças de pontuação identificáveis no interior da população em função das variáveis demográficas estabelecidas.

Sexo

A pontuação média obtida pelas 21 crianças do sexo masculino neste teste foi de 10,62 pontos (DP=1,32 pontos); a pontuação média obtida pelas 21 crianças do sexo feminino foi de 10,86 pontos (DP=0,36 pontos). Esta diferença entre pontuações médias não é, de acordo com o teste de Mann-Whitney, estatisticamente significativa (z=0,062; n.s.).

Idade

Dividindo a população em dois grupos delimitados pela mediana das idades registadas nesta primeira observação (=6;4 anos – vd. 8.3.1), verificou-se que a pontuação média obtida pelas 21 crianças mais velhas foi de 10,90 pontos (DP=0,30 pontos) e que a pontuação média obtida pelas 21 crianças mais novas foi de 10,57 pontos (DP=1,33 pontos). Novamente, o teste de Mann-Whitney indica que esta diferença não é significativa (z=0,911; n.s.). Paralelamente, o coeficiente de correlação

distribuição anormal e heterogénea dos resultados obtidos na maior parte das situações experimentais, de acordo com uma análise exploratória de tais resultados.

de Spearman indica que não existe nenhuma associação entre a idade das crianças e a pontuação obtida (r_s=0,062; n.s.).

Escolaridade parental

A pontuação média obtida, dentro da população, por cada um dos diversos subgrupos determinados pelo ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor (pai ou mãe) dotado de maiores habilitações escolares (vd. 7.2.1.3) é a seguinte: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=9,80 (DP=2,68); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=10,86 (DP=0,36); 3° ciclo do ensino básico (N=4): méd.=11,00 (DP=0,00); Ensino Secundário (N=9): méd.=10,89 (DP=0,33); Ensino Superior (N=9): méd.=10,78 (DP=0,44). Os resultados do teste de Kruskal-Wallis indicam que as diferenças constatadas não são significativas (χ^2(4)=1,358; n.s.).

Grupo socioeconómico

A pontuação média obtida, neste teste, pelas 17 crianças do GSE A foi de 10,82 pontos (DP=0,39 pontos) e a correspondente às 25 crianças do GSE B foi de 10,68 pontos (DP=1,22 pontos). O resultado do teste de Mann-Whitney revela que esta diferença não é estatisticamente significativa (z=0,443; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

As 35 crianças com frequência de pelo menos 1 ano de EPE obtiveram, neste teste, a pontuação média de 10,69 pontos (DP=1,05 pontos); às 7 restantes correspondeu a pontuação média de 11 pontos (DP=0,00). A diferença entre as médias destes 2 subgrupos, segundo revelado pelo teste de Mann-Whitney, não é significativa (z=1,167; n.s.), não tendo sido identificada pelo coeficiente de correlação de Spearman nenhuma

associação, para as 35 crianças com frequência de EPE, entre o número de anos dessa frequência e a pontuação obtida (r_s=0,188; n.s.).

8.4.1.1.1 – Segmentação silábica das sequências Obstruinte+Lateral e das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial

Depois de, na secção anterior, termos dado especial atenção à capacidade genérica de os nossos sujeitos efectuarem segmentações silábicas de palavras, de acordo com a metodologia descrita e pretendendo verificar se o Princípio da Legitimação Prosódica e a Convenção de Associação de Núcleos do algoritmo de silabificação do português de Mateus e Andrade (2000) possuem algum tipo de representação no conhecimento fonológico dos nossos sujeitos no momento desta observação, concederemos, de seguida, uma atenção mais particularizada à segmentação silábica operada pelas 42 crianças da população perante palavras com as sequências consonânticas contempladas pelas Hipóteses B e C do nosso estudo (respectivamente: sequências Obstruinte+Lateral e sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial). Interessar-nos-á sobretudo verificar que lugar ocupam, nas divisões silábicas explícitas apresentadas pelos sujeitos, as duas consoantes de tais sequências: mais concretamente, pretendemos averiguar se as duas consoantes dessas sequências são silabificadas como pertencendo à mesma sílaba (Ataque complexo) ou se são distribuídas por duas sílabas distintas e sucessivas. Relembramos, a este propósito, que, segundo a interpretação canónica destas sequências por parte das interpretações fonológicas da língua (como a de Mateus e Andrade (2000), p. ex. – vd. 3.2, 3.3 e 3.4), no caso das sequências Obstruinte+Lateral as duas consoantes deverão ser consideradas como constituintes de um mesmo Ataque – por respeitarem princípios como,

nomeadamente, o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança –, ao passo que as sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte deverão ser repartidas por sílabas diferentes e sucessivas. Recordamos ainda que estas interpretações fonológicas são coincidentes com as das normas ortográficas vigentes para o português europeu.

8.4.1.1.1.1 – Sequências Obstruinte+Lateral

Nesta nossa primeira abordagem do tratamento dado pelos sujeitos do estudo às sequências Obstruinte+Lateral, teremos em consideração, nesta observação, as segmentações silábicas não só destas sequências mas também daquelas em que à obstruinte se segue uma líquida não-lateral (isto é, uma vibrante), a fim de recolhermos alguns dados comparativos que eventualmente indiciem alguma especificidade das primeiras sequências (Obstruinte+Lateral) no conhecimento fonológico dos sujeitos. Como vimos em 3.2, as sequências Obstruinte+Vibrante são, juntamente com as sequências Obstruinte+Lateral (que constituem o nosso objecto central neste momento), as únicas sequências consonânticas do português que as interpretações fonológicas **e** as normas ortográficas da língua admitem como tautossilábicas.

Consequentemente, e recordando a formulação dada à Hipótese B do estudo, teremos em atenção o número de segmentações silábicas em que as duas consoantes destas sequências são associadas a uma mesma sílaba (isto é, a um mesmo Ataque) – em respostas como [plaʃ.ti.ku], p. ex. – e o número de segmentações silábicas em que as mesmas consoantes são associadas a duas sílabas distintas, com a primeira consoante como Ataque de uma primeira sílaba (cujo Núcleo é uma vogal "epentética" como [ɨ]) e a segunda como Ataque de uma segunda sílaba (em respostas como [pɨ.laʃ.ti.ku], p. ex.).

Passaremos a designar as segmentações do primeiro tipo referido como *segmentações tautossilábicas* e as segundas como *segmentações heterossilábicas.*

Assim, fizemos incidir a nossa análise sobre a segmentação silábica das palavras *"prato"*, *"plástico"*, *"abraço"* e *"refresco"* (em que as sequências sublinhadas correspondem à representação gráfica das sequências consonânticas que pretendemos observar em pormenor). Uma vez que cada uma destas palavras foi proposta para segmentação às 42 crianças da população, esta análise deveria incidir sobre 168 respostas (4 palavras X 42 segmentações). No entanto, no cálculo das percentagens de respostas que se repartem pelos dois tipos de segmentação acima referidos, foram tidas em consideração apenas as 150 respostas cuja categorização num dos dois tipos de segmentação acima referidos (segmentações tautossilábicas *ou* segmentações heterossilábicas) não nos suscitou quaisquer dúvidas. Por conseguinte, para o cálculo das percentagens de respostas de um tipo e de outro foram rejeitadas 18 respostas do total inicial de 168, pelos motivos que passamos a enumerar:

- recusa em segmentar a palavra: 1 caso com a palavra *"abraço"*, 1 caso com a palavra *"refresco"*;
- segmentação de palavras com a sequência Obstruinte+Vibrante em que a vibrante não é articulada (p. ex.: *"prato"* segmentado como [pa.tu]): 3 casos com a palavra *"prato"*, 3 casos com a palavra *"abraço"*, 8 casos com a palavra *"refresco"*;
- segmentação de palavras em que o ponto e/ou o modo de articulação da obstruinte é alterado: 1 caso com a palavra *"prato"*, segmentada como ['tra.tu], 1 caso com a palavra *"abraço"*, segmentada como [ɐ.'vra.su].

As 150 segmentações silábicas recolhidas que, em função dos critérios que acabamos de enunciar, foram consideradas como válidas repartem-se da seguinte forma em relação às 4 palavras em questão:

- *"plástico"*: 42 segmentações válidas;
- *"prato"*: 38 segmentações válidas;
- *"abraço"*: 37 segmentações válidas;
- *"refresco"*: 33 segmentações válidas.

Considerando apenas estas 150 segmentações silábicas, calculámos então a percentagem de respostas que se enquadram em cada um dos dois tipos de segmentação silábica apresentados pelos sujeitos relativamente a cada uma das sequências consonânticas consideradas (Obstruinte+Lateral, representada apenas pela palavra *"plástico"*, com 42 segmentações válidas; Obstruinte+Vibrante, representada pelas palavras *"prato"*, *"abraço"* e *"refresco"*, com 108 segmentações válidas).

QUADRO 8.5 – Segmentações tautossilábicas e heterossilábicas das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante no teste de segmentação silábica (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1º ano)

Sequências consonânticas	SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS (*)		SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS (**)		TOTAL
	N	%	N	%	N
Obstruinte+Lateral	3	7,1	39	92,9	42
Obstruinte+Vibrante	108	100	0	0	108

(*) – Respostas que associam as duas consoantes a uma mesma sílaba (Ataque ramificado, sem epêntese de [i])
(**) – Respostas que associam as duas consoantes a duas sílabas distintas e sucessivas (com epêntese de [i])

8.4.1.1.1.2 – Sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte (em posição medial)

Sublinhando que, para a análise da Hipótese C do presente trabalho, se torna necessário reunir elementos esclarecedores quanto à silabificação das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, teremos em consideração, nesta primeira observação do estudo longitudinal, as divisões silábicas não só de tais sequências mas também de sequências Consoante+Consoante em posição medial em que a primeira consoante é uma não-obstruinte (sequências Soante+Obstruinte), restringidas nesta observação a sequências Vibrante+Obstruinte (p. ex.: *"carta"*), de modo a tentarmos isolar algumas especificidades relativas às primeiras.

Assim, para as palavras com uma sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, observaremos as divisões silábicas das palavras *"refresco"* e *"plástico"*; em relação às palavras com sequência Soante (Vibrante)+Obstruinte, deter-

nos-emos sobre os dados recolhidos com as palavras *"carta"*, *"caderno"* e *"horta"* (em ambos os casos, as sequências gráficas sublinhadas são aquelas a que correspondem as sequências consonânticas de que aqui mais especificamente nos ocupamos).

Tal como na análise das segmentações das sequências Obstruinte+Lateral levada a cabo em 8.4.1.1.1.1, categorizámos todas as respostas reunidas nos mesmos dois tipos principais de divisão silábica aí considerados: *segmentações tautossilábicas*, em que as duas consoantes são associadas ao mesmo Ataque de uma mesma sílaba (em segmentações como [Ri.fre.ʃku] para *"refresco"* e [ka.rtɐ] para *"carta"*, p. ex.), e *segmentações heterossilábicas,* em que as duas consoantes são repartidas por duas sílabas distintas e sucessivas, com a primeira consoante em Coda da primeira sílaba e a segunda consoante em Ataque da segunda sílaba (p. ex.: [Ri.freʃ.ku] e [kar.tɐ] para *"refresco"* e *"carta"* respectivamente).

Tal como no ponto anterior, excluímos da análise desta questão as segmentações que não se prestaram à categorização inequívoca num dos dois tipos de resposta considerados. O total de respostas assim rejeitadas ascende aos 18 casos que, juntamente com os motivos que levaram à sua exclusão, passamos a enumerar:

- ausência de qualquer segmentação silábica, no total da palavra ou na sequência consonântica sob análise: 2 casos com a palavra *"refresco"*, 1 caso com a palavra *"caderno"* e 1 caso com a palavra *"horta"*;
- ausência de articulação de uma das consoantes da sequência consonântica em estudo: 3 casos com a palavra *"plástico"* (elisão da fricativa palatal em 1 caso e da oclusiva [t] em 2 casos), 3 casos com a palavra *"carta"* (elisão da vibrante), 4 casos com a palavra *"caderno"* (elisão da vibrante) e 3 casos com a palavra *"horta"* (elisão da vibrante);

- troca do ponto de articulação da segunda consoante da sequência: 1 caso com a palavra *"horta"* (segmentada como ['ɔɾ.kɐ]).

Excluídas as respostas que acabamos de enumerar, o número de segmentações que aceitamos como válidas para a análise específica da divisão silábica das palavras em apreço é de 192 (*"plástico"*=39 segmentações; *"refresco"*=40 segmentações; *"carta"*=39 segmentações; *"caderno"*=37 segmentações; *"horta"*=37 segmentações). O número de segmentações de que dispomos para a análise da divisão silábica das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte (palavras *"plástico"* e *"refresco")* é de 79; relativamente à análise da divisão silábica das sequências Soante (Vibrante)+Obstruinte (palavras *"carta", "caderno"* e *"horta"),* tal número é de 113.

O quadro seguinte, que considera apenas as 192 segmentações silábicas recolhidas aceites como válidas, indica-nos, para cada um dos dois tipos de sequência consonântica estudados, a percentagem obtida, no total de respostas, por cada um dos dois tipos previstos de segmentação silábica (tautossilábica ou heterossilábica).

QUADRO 8.6 – Segmentações tautossilábicas e heterossilábicas das sequências consonânticas Obstruinte /ʃ/+Obstruinte e Soante (Vibrante)+Obstruinte no teste de segmentação silábica (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1º ano)

Sequências consonânticas	SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS (*)		SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS (**)		TOTAL
	N	%	N	%	N
Obstruinte /ʃ/+Obstruinte	48	60,8	31	39,2	79
Soante (Vibante)+Obstruinte	61	54	52	46	113

(*) – Respostas que associam as duas consoantes a uma mesma sílaba (Ataque ramificado).

(**) – Respostas que associam as duas consoantes a duas sílabas distintas e sucessivas (1ª consoante em Coda da 1ª sílaba e 2ª consoante em Ataque da 2ª sílaba).

8.4.1.2 – Reagrupamento silábico

Neste teste, tal como foi adiantado em 7.2.2.1.2 e seguindo a metodologia aí descrita, foi solicitado às crianças que reconstituíssem 11 palavras do português apresentadas pelo experimentador sob a forma de segmentação silábica.

As palavras utilizadas neste teste específico, bem como a forma como foram segmentadas na apresentação do experimentador, são as que se encontram no Quadro 8.7. Tal como nas palavras do grupo anterior, as palavras utilizadas neste teste são dissílabos e trissílabos que contemplam os formatos silábicos V, CV, CCV, VC, CVC e CCVC em posição inicial tónica e em posição medial tónica. Na segmentação silábica apresentada – patente nas transcrições fonéticas do Quadro 8.7 –, as fronteiras silábicas no interior da palavra foram colocadas de acordo com o algoritmo de silabificação do português de Mateus e Andrade (2000:60-64).

QUADRO 8.7 – Palavras utilizadas no teste de reagrupamento silábico aplicado na 1ª observação do estudo longitudinal (início do 1º ano)

Tipo silábico	Em posição inicial tónica	Em posição medial tónica
V	homem [ɔ.mɐ̃j]	baía [bɐ.i.ɐ]
CV	mala [ma.lɐ]	amigo [ɐ.mi.gu]
CCV	cravo [kɾa.vu]	abrigo [ɐ.bɾi.gu]
VC	erva [ɛɾ.vɐ]	
CVC	pulga [pul.gɐ]	desporto [diʃ.poɾ.tu]
CCVC	frasco [fɾaʃ.ku]	agreste [ɐ.gɾɛʃ.tɨ]

Em transcrição fonética (larga), são indicadas a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e a divisão silábica respectiva seguidas pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.

As respostas dos sujeitos foram registadas em transcrição fonética pelo experimentador imediatamente a seguir ao reagrupamento efectuado.

Tal como no teste de segmentação silábica, a fim de se facilitar o tratamento estatístico dos dados decidimos atribuir uma pontuação quantitativa às respostas apresentadas pelos sujeitos. Assim, foi atribuída a pontuação de 1 ponto a cada resposta em que a criança reconstituísse, de forma que não levantasse dúvidas ao experimentador, a palavra que lhe era previamente apresentada sob a forma de segmentação silábica. Foram aceites, como tal, eventuais formas que se afastassem dialectalmente da forma fonética seguida pelo experimentador; por outro lado, foram excluídas todas as respostas em que os sujeitos reproduziram exactamente a segmentação silábica apresentada pelo experimentador, o que se verificou em 6,5% das respostas.

Os resultados observados no total da população e em cada uma das 3 escolas em particular encontram-se no Quadro 8.8.

QUADRO 8.8 – Pontuações obtidas no teste de reagrupamento silábico (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1° ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=8,80 (DP=4,38) (mín.=1) (máx.=11)	**méd.=10,0** (DP=1,03) (mín.=8) (máx.=11)	**méd.=9,33** (DP=3,79) (mín.=0) (máx.=11)	**méd.=9,52** (DP=3,07) (mín.=0) (máx.=11)

Pontuação máxima possível=11 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

De um ponto de vista estatístico, o teste de Kruskal-Wallis indica que não existe uma diferença significativa entre as pontuações médias das 3 escolas participantes ($\chi^2(2)=2,627$; n.s.).

Em relação a estes totais, verificou-se ainda que percentagem de crianças que obtém, neste teste, a pontuação máxima possível (=11 pontos) ou a pontuação imediatamente inferior (=10 pontos) ascende a 81% das crianças (=34 casos).

À semelhança do procedimento adoptado na análise dos resultados do teste de segmentação silábica desenvolvida em 8.4.1.1.1, observaremos, nos parágrafos subsequentes, a existência de uma influência significativa de alguma(s) das variáveis demográficas consideradas sobre os resultados do teste de reagrupamento silábico.

Sexo

A pontuação média obtida pelas 21 crianças do sexo masculino no teste de reagrupamento silábico efectuado nesta 1ª observação foi de 9,29 pontos (DP=3,69 pontos) e a respeitante às 21 crianças do sexo feminino de 9,76 pontos (DP=2,36 pontos), não sendo esta diferença de médias estatisticamente significativa (z=1,631; n.s.), de acordo com os resultados do teste de Mann-Whitney.

Idade

Em relação à variável *idade,* os resultados do teste de Mann-Whitney permitem-nos identificar uma diferença estatisticamente significativa (z=3,319; p<0,005) entre a pontuação média obtida pelas 21 crianças pertencentes ao escalão etário das crianças acima dos 6;4 anos (méd.=10,67 pontos; DP=0,86 pontos) e a encontrada nas 21 crianças do escalão etário inferior (méd.=8,38 pontos; DP=3,98 pontos). A importância desta diferença atribuível à idade dos sujeitos é ainda reforçada pela observação de que o coeficiente de Spearman indica a existência de uma associação estatisticamente significativa entre a idade dos sujeitos e a pontuação obtida neste teste (r_s=0,368; p<0,05).

Escolaridade parental

Os valores quantitativos das pontuações obtidas no teste de reagrupamento silábico pelas crianças da população divididas de acordo com o ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor (pai ou mãe) dotado de maiores habilitações escolares (vd. 7.2.1.3) são os seguintes: 1º ciclo do ensino básico (N=5): méd.=8,60 (DP=4,83); 2º ciclo do ensino básico (N=14): méd.=9,29 (DP=3,77); 3º ciclo do ensino básico (N=4): méd.=8,50 (DP=5,00); Ensino Secundário (N=9):

méd.=10,22 (DP=0,97); Ensino Superior (N=9): méd.=10,00 (DP=1,00). Estas diferenças de pontuação não são significativas, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2(4)=1,891$; n.s.).

Grupo socioeconómico

A pontuação média obtida, neste teste, pelas 17 crianças do GSE A foi de 9,47 pontos (DP=2,62 pontos) e a correspondente às 25 crianças do GSE B foi de 9,56 pontos (DP=3,39 pontos). O resultado do teste de Mann-Whitney indica que esta diferença não é significativa (z=1,948; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

As 35 crianças com frequência de pelo menos 1 ano de EPE obtiveram, neste teste, a pontuação média de 9,54 pontos (DP=2,98 pontos); às 7 restantes corresponde a pontuação média de 9,43 pontos (DP=3,74 pontos). O teste de Mann-Whitney indica que esta diferença entre as médias não é significativa (z=0,717; n.s.); também o coeficiente de correlação de Spearman indica que não existe uma associação entre a duração da frequência de EPE (considerando somente as 35 crianças com experiência de EPE) e a pontuação obtida neste teste ($r_s=0,225$; n.s.).

8.4.1.3 – Isolamento silábico

No teste de isolamento silábico incluído nesta primeira observação longitudinal, foi solicitado às crianças que, seguindo-se os passos descritos em 7.2.2.1.3, articulassem isoladamente, em cada momento, uma sílaba de uma dada palavra, de acordo com um conjunto de instruções do experimentador. Este seleccionava, dos trissílabos utilizados no teste anterior, 3 palavras e, em cada uma, 2 sílabas, o que perfaz um total de 6 sílabas cujo isolamento era, desta forma, solicitado a cada criança participante.

As respostas de cada criança foram imediatamente registadas pelo experimentador em transcrição fonética. Partindo deste registo, foi atribuída a cada criança a pontuação de 1 ponto por cada sílaba correctamente identificada (isto é, articulada, em princípio de acordo com a norma dialectal da própria criança, de forma que permitisse ao experimentador a sua identificação imediata e inequívoca). Assim sendo, a pontuação máxima possível neste teste é de 6 pontos. Os valores obtidos pelas 42 crianças, quer a nível da população em geral, quer em cada escola em particular, encontram-se dispostos no Quadro 8.9.

QUADRO 8.9 – Pontuações obtidas no teste de isolamento silábico (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=3,80 (DP=1,64) (mín.=2) (máx.=6)	**méd.=3,56** (DP=2,22) (mín.=0) (máx.=6)	**méd.=4,10** (DP=2,02) (mín.=0) (máx.=6)	**méd.=3,86** (DP=2,03) (mín.=0) (máx.=6)

Pontuação máxima possível=6 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

O resultado do teste de Kruskal-Wallis indica que as diferenças de médias entre escolas patentes no Quadro 8.9 não são estatisticamente significativas ($\chi^2(2)=0,644$; n.s.).

Nos parágrafos subsequentes, deter-nos-emos sobre uma eventual relação das variáveis demográficas consideradas com os resultados obtidos pela população neste teste.

Sexo

Neste teste, as 21 crianças do sexo masculino obtiveram a pontuação média de 3,24 pontos (DP=1,95 pontos) e as crianças do sexo feminino obtiveram a pontuação média de 4,48 (DP=1,97 pontos), não havendo indicação, segundo o teste de Mann-

Whitney, de que esta diferença de médias possa ser estatisticamente significativa (z=1,631; n.s.).

Idade

As 21 crianças de idade igual ou superior a 6;4 anos (percentil 50 da população) obtiveram a pontuação média de 4,05 pontos (DP=2,20 pontos); as 21 crianças de idade inferior obtiveram a pontuação média de 3,67 pontos (DP=1,88 pontos). De acordo com o teste de Mann-Whitney, esta diferença de médias não é significativa (z=0,841; n.s.). O coeficiente de correlação de Spearman não detectou nenhuma associação entre a idade das crianças e a pontuação obtida no teste (r_s=0,158; n.s.).

Escolaridade parental

Dividindo as 42 crianças da amostra nos 5 grupos anteriormente delimitados em função do ciclo de escolaridade máxima integralmente concluído pelo progenitor detentor do maior capital escolar dentro do agregado familiar, as pontuações obtidas neste teste são as seguintes: 1º ciclo do ensino básico (N=5): méd.=3,20 (DP=1,48); 2º ciclo do ensino básico (N=14): méd.=3,86 (DP=2,07); 3º ciclo do ensino básico (N=4): méd.=4,50 (DP=1,73); Ensino Secundário (N=9): méd.=4,78 (DP=1,39); Ensino Superior (N=9): méd.=2,78 (DP=2,59). O resultado do teste de Kruskal-Wallis indica que estas diferenças não são significativas ($\chi^2(4)$=4,813; n.s.).

Grupo socioeconómico

As 17 crianças do GSE A obtiveram a pontuação média de 3,53 pontos (DP=2,29 pontos), ao passo que as 25 crianças do GSE B obtiveram a pontuação média

de 4,08 pontos (DP=1,85 pontos), não sendo esta diferença estatisticamente significativa, segundo o teste de Mann-Whitney (z=0,738; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

As 35 crianças com pelo menos 1 ano de EPE obtiveram a pontuação média de 3,89 pontos (DP=2,00 pontos); as 7 crianças sem experiência de EPE obtiveram a pontuação média de 3,71 pontos (DP=2,36 pontos). O resultado do teste de Mann-Whitney indica que esta diferença não é significativa (z=0,139; n.s.). Considerando somente as 35 crianças com frequência de EPE, o coeficiente de correlação de Spearman não identifica nenhuma associação entre o número de anos de frequência de EPE e a pontuação obtida (r_s=0,067; n.s.).

8.4.1.4 – Apagamento silábico

Neste teste, foi solicitado às crianças que, de acordo com instruções do experimentador (vd. descrição detalhada da metodologia em 7.2.2.1.4), articulassem, em momentos diferentes, duas palavras elidindo integralmente a sílaba inicial de cada uma. As palavras eram dois dos trissílabos utilizados no teste de isolamento silábico apresentado em 8.4.1.3, sendo atribuída a pontuação de 1 ponto por cada palavra correctamente articulada pela criança de acordo com as instruções fornecidas pelo experimentador. Como tal, a pontuação máxima possível deste teste é somente de 2 pontos.

O Quadro 8.10 contém, em relação a cada escola em particular e relativamente ao total da população, os valores das pontuações obtidas neste teste.

QUADRO 8.10 – Pontuações obtidas no teste de apagamento silábico (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1° ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=0,80 (DP=1,10) (mín.=0) (máx.=2)	**méd.=1,0** (DP=0,97) (mín.=0) (máx.=2)	**méd.=1,05** (DP=0,97) (mín.=0) (máx.=2)	**méd.=1,00** (DP=0,96) (mín.=0) (máx.=2)

Pontuação máxima possível=2 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

As diferenças entre escolas, quanto à pontuação média obtida no teste, não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2(2)=0,267$; n.s.).

Relativamente às restantes variáveis demográficas consideradas, as diferenças encontradas são apresentadas e analisadas nos parágrafos seguintes.

Sexo

O resultado do teste de Mann-Whitney identifica uma diferença estatisticamente significativa ($z=2,885$; $p<0,005$) entre a pontuação média obtida pelas 21 crianças do sexo masculino (méd.=0,57; DP=0,87) e a obtida pelas 21 crianças do sexo feminino (méd.=1,43; DP=0,87).

Idade

As 21 crianças com idades acima do percentil 50 da amostra (=6;4 anos) obtiveram neste teste uma pontuação média de 0,90 pontos (DP=1,00); as 21 crianças com idade inferior a essa obtiveram uma pontuação média de 1,10 pontos (DP=0,94 pontos). Segundo o teste de Mann-Whitney, esta diferença não é estatisticamente significativa ($z=0,641$; n.s.). O coeficiente de correlação de Spearman não encontrou uma associação entre a idade das crianças e a pontuação obtida ($r_s=0,112$; n.s.).

Escolaridade parental

Dividindo a população em função do ciclo de escolaridade mais elevado concluído pelo progenitor com maiores habilitações escolares, as pontuações registadas neste teste foram as seguintes: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=1,00 (DP=1,00); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=1,07 (DP=1,00); 3° ciclo do ensino básico

(N=4): méd.=1,00 (DP=1,15); Ensino Secundário (N=9): méd.=1,33 (DP=0,87); Ensino Superior (N=9): méd.=0,44 (DP=0,88). Segundo o resultado do teste de Kruskal-Wallis, estas diferenças de médias não são estatisticamente significativas ($\chi^2(4)=4,177$; n.s.).

Grupo socioeconómico

As 17 crianças do GSE A obtiveram, neste teste, a pontuação média de 0,76 pontos (DP=0,97); a pontuação média correspondente às 25 crianças do GSE B foi de 1,16 pontos (DP=0,94). Do ponto de vista estatístico, esta diferença de médias não é significativa (z=1,306; n.s.), conforme indicado pelo resultado do teste de Mann-Whitney.

Ensino pré-escolar (EPE)

A pontuação média obtida pelas 35 crianças com pelo menos 1 ano de EPE foi de 1,03 pontos (DP=0,95 pontos). A pontuação média das 7 crianças sem frequência de EPE foi de 0,86 pontos (DP=1,07 pontos). Segundo o teste de Mann-Whitney, esta diferença de médias não é significativa (z=0,430; n.s.). Nas 35 crianças com frequência de EPE, o coeficiente de correlação de Spearman não indicou nenhuma associação entre o número de anos de EPE frequentados e a pontuação obtida ($r_s=0,043$; n.s.).

8.4.2 – Testes fonémicos

À aplicação dos testes silábicos apresentados nas secções precedentes, seguiu-se a aplicação de 4 testes em que as mesmas operações metafonológicas induzidas nos testes silábicos – segmentação, reagrupamento, isolamento e apagamento – foram induzidas em relação à unidade *fonema.*

Os resultados respeitantes a cada um desses testes são indicados em secções específicas (8.4.2.1 a 8.4.2.4).

8.4.2.1 – Segmentação fonémica

De acordo com a metodologia descrita em 7.2.2.1.1, foi solicitado às 42 crianças que segmentassem 4 palavras do português nos fonemas respectivos.

A fim de evitarmos, na medida do possível, que as crianças, apesar das indicações metodológicas através das quais pretendíamos induzir a segmentação fonémica, nos apresentassem segmentações silábicas, restringimos as palavras a utilizar neste teste a palavras que, de acordo com o algoritmo de silabificação de Mateus e Andrade (2000:60-64), correspondem a monossílabos. Dos tipos silábicos considerados, foram excluídos os monossílabos com uma estrutura segmental reduzida a uma só vogal, dado que tais monossílabos não permitem a segmentação fonémica em mais do que uma unidade. Como tal, as palavras utilizadas neste teste – indicadas no Quadro 8.11 – contemplam os tipos silábicos CV, VC, CVC e CCVC.

QUADRO 8.11 – Palavras monossilábicas utilizadas no teste de segmentação fonémica aplicado na 1ª observação do estudo longitudinal (início do 1° ano)

Tipo silábico	
CV	pá [pa]
VC	ar [aɾ]
CVC	rir [Riɾ]
CCVC	flor [floɾ]

Em transcrição fonética (larga), indica-se a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e seguida pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.

A cada resposta em que a criança segmentasse os fonemas respectivos (de acordo, em princípio, com as transcrições fonéticas largas patentes no Quadro 8.11, mas sendo igualmente aceites como válidas outras segmentações fonémicas, nomeadamente em função de marcas dialectais próprias do sujeito) foi atribuída a pontuação de 1 ponto, pelo que a pontuação máxima possível deste teste era de 4 pontos (=4 palavras).

Verificou-se, porém, que, das 42 crianças, só 4 (=9,5% da população) foram capazes de efectuar a tarefa de segmentação fonémica, havendo a referir que, em cada um destes 4 casos, a segmentação fonémica se verificou somente em 1 das 4 palavras apresentadas e sempre com a palavra *"pá"*. Olhando, portanto, às 168 respostas obtidas (=42 crianças X 4 palavras), em 164 respostas (=97,6% das respostas recolhidas) não se verifica a capacidade de segmentação fonémica em observação neste momento do estudo. Em seu lugar, as crianças optam por respostas como, nomeadamente, o desdobramento dos monossílabos em dissílabos ou trissílabos com uma subsequente segmentação silábica, em respostas como [a.ɾɨ], [Ri.ɾɨ] e [fi.lo. ɾɨ], p. ex., que totalizam, em relação a estas 3 palavras, 57,9% das respostas. Outras respostas recolhidas neste teste são as da repetição da palavra sem qualquer segmentação, fazendo-a coincidir exactamente com a forma seguida pelo experimentador no momento de apresentação das palavras, ou o desdobramento da vogal tónica em duas vogais, com a consequente criação de novos núcleos silábicos (e, por conseguinte, de novas sílabas: *"pá"*=[pa.a]; *"rir"*=[Ri.iɾ], p. ex.).

Particularizando a nossa atenção sobre as segmentações da palavra *"flor"*, em que ocorre, em posição inicial, uma sequência consonântica do tipo das contempladas pela Hipótese B (Obstruinte+Lateral), verificamos, em primeiro lugar, que 30 das 42 respostas recolhidas (=71,4% das respostas suscitadas por esta palavra) apresentam, em vez das segmentações fonémicas pretendidas, segmentações silábicas assentes na

epêntese e/ou na paragoge de [ɨ] por forma à criação de sílabas de formato CV em diversos pontos da palavra ([fɨ.lo. ɾɨ] ou [fɨ.loɾ]). Nas 30 respostas assim consideradas, verifica-se que todas (=100% das 30 respostas com segmentação silábica da palavra) optam pela segmentação que em 8.4.1.1.1.1 classificámos como *heterossilábica,* isto é, por um tipo de segmentação silábica em que as duas consoantes iniciais são repartidas por duas sílabas distintas, com a primeira consoante em Ataque de uma primeira sílaba cujo Núcleo é um [ɨ] "epentético" e a segunda em Ataque de uma segunda sílaba ([fɨ.'lo. ɾɨ] ou [fɨ.'loɾ]).

Devido à escassa percentagem de respostas em que as crianças efectuaram a operação de segmentação fonémica pretendida (4 casos, como dissemos, representando somente 2,4% das 168 respostas recolhidas), não se torna possível desenvolver nenhuma análise estatística dos resultados obtidos deste teste, nomeadamente quanto à influência das variáveis demográficas consideradas.

8.4.2.2 – Reagrupamento fonémico

No teste de reagrupamento fonémico, foi pedido às crianças que reconstituíssem 4 palavras do português que o experimentador previamente lhes apresentou sob a forma de segmentação fonémica (vd. uma descrição mais pormenorizada da metodologia em 7.2.2.1.2).

As 4 palavras utilizadas no teste foram as indicadas no Quadro 8.12 e, tal como no teste anterior, incluímos no material linguístico deste teste monossílabos representativos dos tipos silábicos CV, VC, CVC e CCVC.

QUADRO 8.12 – Palavras monossilábicas utilizadas no teste de reagrupamento fonémico aplicado na 1ª observação do estudo longitudinal (início do 1º ano)

Tipo silábico	
CV	má [m] [a]
VC	ir [i] [ɾ]
CVC	mar [m] [a] [ɾ]
CCVC	cruz [k] [ɾ] [u] [ʃ]

Em transcrição fonética (larga), são indicadas a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e a divisão fonémica respectiva seguidas pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.

À semelhança do procedimento adoptado em todos os testes anteriores, a resposta de cada sujeito a cada palavra foi imediatamente anotada pelo experimentador em transcrição fonética, tendo sido posteriormente atribuída a pontuação de 1 ponto a cada resposta em que a criança reconstituía a palavra-estímulo, articulando-a, de acordo

com a sua norma dialectal ou outra, de forma que o seu reconhecimento lexical não levantasse quaisquer dúvidas ao experimentador.

Em conformidade, a pontuação máxima possível neste teste é de 4 pontos. Os resultados médios obtidos pelas 42 crianças, em cada escola e no total da população, são os que se encontram no Quadro 8.13.

QUADRO 8.13 – Pontuações obtidas no teste de reagrupamento fonémico (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=2,00 (DP=1,58) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=0,94** (DP=0,93) (mín.=0) (máx.=3)	**méd.=1,33** (DP=1,35) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=1,26** (DP=1,25) (mín.=0) (máx.=4)

Pontuação máxima possível=4 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

O teste de Kruskal-Wallis revela que as diferenças entre médias patentes no quadro não são significativas ($\chi^2(2)=2,104$; n.s.).

Nos parágrafos seguintes, debruçar-nos-emos sobre eventuais interferências das variáveis demográficas consideradas sobre estes resultados.

Sexo

A pontuação média obtida pelas 21 crianças do sexo masculino neste teste foi de 1,14 pontos (DP=1,56 pontos); a pontuação média correspondente às 21 crianças do sexo feminino foi de 1,38 pontos (DP=0,86 pontos). Segundo indicado pelo teste de Mann-Whitney, esta diferença de médias não é estatisticamente significativa (z=1,399; n.s.).

Idade

As 21 crianças do escalão etário superior definido pelo percentil 50 da população (=6;4 anos) obtiveram, neste teste, a pontuação média de 1,33 pontos (DP=1,28 pontos). No escalão inferior, a pontuação média registada cifra-se em 1,19 pontos (DP=1,25 pontos). De acordo com o teste de Mann-Whitney, a diferença encontrada não é estatisticamente significativa (z=0,379; n.s.). De igual modo, o coeficiente de correlação de Spearman não detectou qualquer associação entre a idade dos sujeitos e a pontuação média obtida no teste (r_s=0,124; n.s.).

Escolaridade parental

Os resultados médios obtidos por cada escalão, dentro da população, definido pelo ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor dotado de maiores habilitações escolares no agregado familiar foram os seguintes: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=1,40 (DP=1,95); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=1,21 (DP=1,12); 3° ciclo do ensino básico (N=4): méd.=1,75 (DP=1,71); Ensino Secundário (N=9) méd.=1,00 (DP=0,87); Ensino Superior (N=9): méd.=1,11 (DP=1,27). Submetendo estes resultados ao teste de Kruskal-Wallis, verifica-se que não

existe uma diferença estatisticamente significativa atribuível à variável em apreço ($\chi^2(4)=0,687$; n.s.).

Grupo socioeconómico

As 17 crianças do GSE A obtiveram, neste teste, a pontuação média de 1,18 pontos (DP=1,29 pontos); às 25 crianças do GSE B corresponde a pontuação média de 1,32 pontos (DP=1,25 pontos). Esta diferença não é estatisticamente significativa (z=0,439; n.s.), segundo os resultados do teste de Mann-Whitney.

Ensino pré-escolar (EPE)

As 35 crianças com pelo menos 1 ano de frequência de EPE obtiveram a pontuação média de 1,31 pontos (DP=1,25 pontos), ao passo que as 7 restantes (sem frequência de EPE) obtiveram a pontuação média de 1,00 ponto (DP=1,29 pontos). Segundo o teste de Mann-Whitney, a diferença entre estas duas médias não é significativa (z=0,666; n.s.). No grupo das 35 crianças com experiência de EPE, o coeficiente de correlação de Spearman não identifica nenhuma associação entre o número de anos da frequência de EPE e a pontuação obtida ($r_s=0,138$; n.s.).

8.4.2.3 – Isolamento fonémico

Neste teste, o experimentador, através da metodologia descrita em 7.2.2.1.3, pretendeu induzir a articulação isolada de 8 fonemas das 4 palavras utilizadas no teste anterior (2 fonemas por cada palavra).

Observou-se então que, das 42 crianças da amostra, só 1 se mostrou capaz de realizar a tarefa proposta, nas 4 palavras que lhe foram apresentadas (que representam, no total de 168 respostas possíveis, 2,4% desse total).

Tal como ocorreu em relação ao teste de segmentação fonémica, esta baixa percentagem de respostas obtidas não permitiu qualquer tratamento estatístico, nomeadamente quanto à avaliação do papel eventualmente desempenhado pelas variáveis demográficas consideradas no nosso estudo.

8.4.2.4 – Apagamento fonémico

Neste teste, pretendeu-se que cada criança articulasse os 4 monossílabos utilizados no teste de reagrupamento fonémico elidindo o fonema inicial de cada um, segundo instruções explícitas do experimentador tais como as descritas em 7.2.2.1.4.

Observou-se porém que, das 42 crianças, só uma – a mesma que, no teste anterior, se mostrou capaz de efectuar operações de isolamento fonémico – se revelou capaz de executar a tarefa pretendida, fazendo-o somente em relação a 1 das 4 palavras propostas.

Por este motivo, perante os resultados nulos obtidos pelos restantes 41 sujeitos (=97,6% da população), não nos é possível efectuar qualquer análise estatística dos resultados e das possíveis interferências das variáveis demográficas.

CAPÍTULO IX

SEGUNDA OBSERVAÇÃO DO ESTUDO LONGITUDINAL

(Final do 1º ano; testes metafonológicos)

9.1 – Apresentação geral e objectivos específicos

No último mês do 1º ano de escolaridade das 42 crianças da população – isto é, ao fim de 1 ano lectivo de exposição à aprendizagem da escrita alfabética –, foi efectuada uma segunda observação das capacidades metafonológicas, cujos resultados serão apresentados neste mesmo capítulo.

Correspondem aos objectivos específicos desta observação os que de seguida se enunciam:

- *observação da evolução das capacidades de realização das tarefas correspondentes aos testes fonémicos* (como se depreende da análise dos resultados apresentados no capítulo anterior, tais capacidades eram, no momento de ingresso no 1º ano do CEB-1, praticamente nulas, por oposição às capacidades de efectuar manipulações silábicas, em que percentagens elevadas dos nossos sujeitos atingiram, 4 testes silábicos aplicados, pontuações muito próximas das pontuações máximas possíveis);
- *observação da evolução das divisões silábicas das sequências consonânticas contempladas pelas Hipóteses B (Obstruinte+Lateral) e C (Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial) do estudo.*

9.2 – Momento da observação

Esta 2ª observação da população teve lugar na parte terminal do 1º ano, por forma a que os dados recolhidos pudessem ser de algum modo relacionados com a experiência dos sujeitos no tocante à aprendizagem e à prática da escrita alfabética. Em termos cronológicos, as recolhas efectuaram-se entre a segunda quinzena de Maio de 2000 e a primeira quinzena de Junho do mesmo ano[1], ou seja, 7 meses após a 1ª observação do estudo longitudinal.

[1] Para a razão pela qual a recolha dos dados se prolongou por quase 1 mês, vd. nota 1 do cap. VIII.

9.3 – Metodologia

9.3.1 – População: idades

Nesta observação, a média das idades observadas nas 42 crianças participantes é, em cada escola e no total da população, de 6;11 anos (DP=0;4 anos, em cada escola e no total das 42 crianças). Como tal, a análise de variância, ANOVA, não encontrou qualquer diferença estatisticamente significativa entre as 3 escolas relativamente a esta variável (F(2, 39)=0,004; n.s.). No Quadro 9.1, são indicados alguns valores adicionais quanto à caracterização da idade dos sujeitos.

QUADRO 9.1 – Média etária (em anos;meses) das crianças na 2ª observação do estudo longitudinal (final do 1º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
6;11 (DP=0;4) (mín.=6;8) (máx.=7;4)	**6;11** (DP=0;4) (mín.=6;6) (máx.=7;4)	**6;11** (DP=0;4) (mín.=6;5) (máx.=7;4)	**6;11** (DP=0;4) (mín.=6;5) (máx.=7;4)

DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

Repetindo o procedimento adoptado na apresentação da 1ª observação (cap. VIII), dividimos a população em dois grupos etários delimitados pela mediana das idades observadas, a qual corresponde, neste momento do estudo, à idade de 6;11 anos. Obtivemos, assim, um escalão etário superior, no qual cabem as 21 crianças com idade igual ou superior a 6;11 anos (média das idades no interior deste escalão=7;3 anos

(DP=0;2 anos); idade mínima observada=6;11 anos; idade máxima observada=7;4 anos), e um escalão etário inferior, que compreende igualmente 21 crianças, ao qual corresponde uma média de idades de 6;8 anos (DP=0;2 anos; idade mínima observada=6;5 anos; idade máxima observada=6;10 anos).

9.3.2 – Procedimento

Em face dos objectivos específicos desta observação sumariados em 9.1, decidimos, tendo presente o fim de observarmos a evolução das capacidades de manipulação fonémica dos sujeitos relativamente ao verificado na 1ª observação, repetir integralmente, recorrendo aos mesmos procedimentos experimentais, os testes fonémicos aplicados nessa 1ª observação (vd. descrição metodológica em 7.2.2.1.1 – 7.2.2.1.4):

- segmentação fonémica;
- reagrupamento fonémico;
- isolamento fonémico;
- apagamento fonémico.

Relativamente aos testes silábicos, dado que, na 1ª observação, se verificou que os sujeitos atingiram, nos 4 testes aplicados, valores médios muito próximos das pontuações máximas possíveis, interessou-nos exclusivamente verificar, no presente momento do estudo longitudinal, a questão das divisões silábicas aplicadas às sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial. Por esta razão, cingimo-nos, nesta observação, a um teste de segmentação silábica, aumentando consideravelmente o número de palavras portadoras destas sequências (vd. apresentação destas palavras em 9.4.2, 9.4.2.1 e 9.4.2.2).

Nesta observação, uma vez que assumíamos, face à Hipótese A do estudo, que seriam encontrados indícios da capacidade de manipulação fonémica mais consistentes do que os encontrados na 1ª observação, a aplicação dos testes fonémicos, pela ordem

acima indicada, precedeu a aplicação do teste de segmentação silábica das palavras com as sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial. Através desse procedimento, pretendemos ainda evitar que as crianças, caso lhes tivesse sido proposta a tarefa de segmentação silábica antes das tarefas de manipulação fonémica, optassem por se cingir unicamente à manipulação silábica em toda a sessão de teste.

Tal como na 1ª observação, a aplicação dos testes decorreu sempre de forma individual. A aplicação da totalidade destes testes tomou, aproximadamente, cerca de 20 minutos por cada criança.

9.3.3 – Material linguístico

Também com o objectivo de se facilitar a comparação com os resultados respeitantes à 1ª observação, foi mantido, nos testes fonémicos desta 2ª observação, o mesmo material linguístico utilizado nessa 1ª observação, o qual será recapitulado na secção específica correspondente a cada teste.

Quanto ao teste de segmentação silábica, como foi já afirmado, procedeu-se a um alargamento do material linguístico utilizado. A sua apresentação detalhada terá lugar nas secções 9.4.2, 9.4.2.1 e 9.4.2.2.

9.4 – Resultados

Os resultados obtidos pela população em cada teste serão apresentados separada e sucessivamente pontos subsequentes deste trabalho. A sua análise e a respectiva apresentação no trabalho seguirão os mesmos moldes adoptados no capítulo anterior.

Na apresentação dos resultados dos vários testes aplicados, será replicada a ordem pela qual tais testes foram também aplicados.

9.4.1. – Testes fonémicos

9.4.1.1 – Segmentação fonémica

De acordo com o procedimento descrito em 7.2.2.1.1 e aplicado no teste apresentado em 8.4.2.1 (1ª observação), foi solicitado às crianças que segmentassem os mesmos 4 monossílabos do português utilizados nesse teste e que recapitulamos no Quadro 9.2.

QUADRO 9.2 – Palavras monossilábicas utilizadas no teste de segmentação fonémica aplicado na 2ª observação do estudo longitudinal (final do 1º ano)

Tipo silábico	
CV	pá [pa]
VC	ar [ar]
CVC	rir [Rir]
CCVC	flor [flor]

Em transcrição fonética (larga), indica-se a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e seguida pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.

O critério para a pontuação das respostas recolhidas foi, nesta 2ª observação, o mesmo que adoptámos na 1ª: em cada resposta em que a criança segmentasse os fonemas respectivos de acordo com a forma fonética apresentada ou com outra (admitindo-se alguma divergência neste ponto, nomeadamente devido a factores de natureza dialectal), foi atribuída a pontuação de 1 ponto, o que faz que a pontuação máxima possível neste teste fosse de 4 pontos.

Os resultados globais obtidos pela população neste teste, de acordo com o critério explicitado no parágrafo anterior, encontram-se no Quadro 9.3.

QUADRO 9.3 – Pontuações obtidas no teste de segmentação fonémica (2ª observação do estudo longitudinal – final do 1º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=2,40 (DP=1,82) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=2,06** (DP=1,48) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=1,86** (DP=1,35) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=2,00** (DP=1,43) (mín.=0) (máx.=4)

Pontuação máxima possível=4 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

O resultado do teste de Kruskal-Wallis indica que estas diferenças de pontuação média detectadas entre as 3 escolas não são significativas ($\chi^2(2)=0,759$; n.s.).

De seguida, passamos a verificar a relação dos resultados globais obtidos pela população neste teste (vd. novamente o Quadro 9.3) com as diversas variáveis demográficas consideradas pelo estudo.

Sexo

As 21 crianças do sexo masculino atingiram, neste teste, a pontuação média de 1,76 pontos (DP=1,34); as 21 crianças do sexo feminino, em contrapartida, obtiveram a pontuação média de 2,24 pontos (DP=1,51 pontos). O teste de Mann-Whitney aplicado a estes resultados indica que esta diferença de médias não se revela estatisticamente significativa (z=1,085; n.s.).

Idade

As 21 crianças com idade superior a 6;11 anos (=percentil 50 verificado na amostra nesta observação) obtiveram neste teste a pontuação média de 2,10 pontos (DP=1,48 pontos), enquanto às 21 crianças do escalão etário inferior coube a pontuação média de 1,90 pontos (DP=1,41 pontos). Esta diferença de médias não é significativa, de acordo com o teste de Mann-Whitney (z=0,516; n.s.); o coeficiente de correlação de Spearman não detectou qualquer associação entre a idade das crianças e a pontuação obtida (r_s=0,083; n.s.).

Escolaridade parental

A repartição das pontuações médias obtidas neste teste pelos diferentes grupos delimitados dentro da amostra pelo ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor (pai ou mãe) detentor das maiores habilitações escolares dentro do agregado familiar de que provém cada criança é a seguinte: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=2,40 (DP=1,82); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=1,64 (DP=1,50); 3° ciclo do ensino básico (N=4): méd.=1,25 (DP=0,96); Ensino Secundário (N=9): méd.=2,33 (DP=1,12); Ensino Superior (N=9): méd.=2,11 (DP=1,54). De um ponto de vista estatístico, estas diferenças de médias não são significativas, de acordo com o resultado do teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2(4)$=3,120; n.s.).

Grupo socioeconómico

A pontuação média obtida neste teste pelas 17 crianças do GSE A foi de 1,94 pontos (DP=1,43 pontos). As 25 crianças do GSE B alcançaram a pontuação média de

2,04 pontos (DP=1,46 pontos). O resultado do teste de Mann-Whitney indica que esta diferença de médias não é estatisticamente significativa (z=0,237; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

As 35 crianças com frequência de EPE obtiveram neste teste a pontuação média de 1,97 pontos (DP=1,48 pontos). As 7 restantes (sem frequência de EPE) obtiveram a pontuação média de 2,14 pontos (DP=1,21 pontos), não sendo estatisticamente significativa esta diferença de médias, segundo indicam os resultados do teste de Mann-Whitney (z=0,208; n.s.). Verificou-se ainda que, em relação às 35 crianças com experiência de EPE, o coeficiente de correlação de Spearman não identifica nenhuma associação entre o número de anos de EPE frequentados e a pontuação obtida no teste (r_s=0,071; n.s.).

9.4.1.2 – Reagrupamento fonémico

Repetindo o procedimento adoptado no teste de reagrupamento fonémico aplicado na 1ª observação do estudo longitudinal – cuja metodologia, por sua vez, se encontra descrita em 7.2.2.1.2 –, foi solicitado às 42 crianças da população que articulassem um conjunto de palavras previamente apresentadas pelo experimentador sob a forma de segmentação fonémica (devendo esta reconstituição ter lugar imediatamente a seguir a cada apresentação do experimentador).

As 4 palavras utilizadas neste teste, bem como a respectiva segmentação fonémica seguida pelo experimentador, são as mesmas utilizadas no teste de reagrupamento fonémico da 1ª observação:

QUADRO 9.4 – Palavras monossilábicas utilizadas no teste de reagrupamento fonémico aplicado na 2ª observação do estudo longitudinal (final do 1º ano)

Tipo silábico	
CV	má [m] [a]
VC	ir [i] [ɾ]
CVC	mar [m] [a] [ɾ]
CCVC	cruz [k] [ɾ] [u] [ʃ]

Em transcrição fonética (larga), são indicadas a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e a divisão fonémica respectiva seguidas pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.

O critério de pontuação seguido para a análise dos resultados recolhidos é, também, o mesmo que adoptámos no momento da 1ª observação: a cada resposta em que a criança reconstituísse a palavra-estímulo, articulando-a de acordo com a sua

norma dialectal ou outra mas de forma que possibilitasse o seu reconhecimento lexical inequívoco pelo experimentador, foi atribuída a pontuação de 1 ponto, o que perfaz, para este teste, uma pontuação máxima possível de 4 pontos.

Os resultados obtidos pela população em função da aplicação desse critério encontram-se no Quadro 9.5.

QUADRO 9.5 – Pontuações obtidas no teste de reagrupamento fonémico (2ª observação do estudo longitudinal – final do 1º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=3,00 (DP=1,22) (mín.=1) (máx.=4)	**méd.=3,00** (DP=1,10) (mín.=1) (máx.=4)	**méd.=2,81** (DP=0,87) (mín.=1) (máx.=4)	**méd.=2,90** (DP=0,98) (mín.=1) (máx.=4)

Pontuação máxima possível=4 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

As diferenças entre as pontuações médias obtidas pelas 3 escolas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2(2)=0,572$; n.s.).

A análise destes mesmos resultados em função das diversas variáveis demográficas consideradas será desenvolvida nos parágrafos subsequentes.

Sexo

As 21 crianças do sexo masculino obtiveram neste teste a pontuação média de 2,62 pontos (DP=0,92 pontos), enquanto a pontuação média obtida pelas 21 crianças do sexo feminino foi de 3,19 pontos (DP=0,98 pontos). O teste de Mann-Whitney indica que esta diferença de médias não é significativa (z=1,941; n.s.).

Idade

As 21 crianças do escalão etário superior obtiveram neste teste a pontuação média de 3,14 pontos (DP=1,01). As 21 crianças do escalão etário inferior obtiveram a pontuação média de 2,67 pontos (DP=0,91 pontos). Não foi encontrada pelo teste de Mann-Whitney uma diferença significativa entre estas duas médias (z=1,704; n.s.), embora o coeficiente de correlação de Spearman tenha encontrado uma associação entre a idade das crianças e a pontuação obtida (r_s=0,324; p<0,05).

Escolaridade parental

As pontuações médias obtidas por cada um dos grupos em que é possível subdividir a população em função do ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor dotado de maior capital escolar dentro do agregado familiar dispõem-se da seguinte forma: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=2,40 (DP=0,55); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=3,14 (DP=0,95); 3° ciclo do ensino básico (N=4): méd.=2,50 (DP=1,00); Ensino Secundário (N=9): méd.=3,00 (DP=1,22); Ensino Superior (N=9): méd.=2,89 (DP=1,05). O resultado do teste de Kruskal-Wallis indica que estas diferenças de médias não são significativas ($\chi^2(4)$=3,178; n.s.).

Grupo socioeconómico

As 17 crianças do GSE A obtiveram neste teste a pontuação média de 2,82 pontos (DP=1,07) e as 25 do GSE B obtiveram a pontuação média de 2,96 pontos (DP=0,93 pontos), não sendo esta diferença significativa segundo o resultado do teste de Mann-Whitney (z=0,444; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

A pontuação média alcançada pelas 35 crianças com frequência de pelo menos 1 ano de EPE foi de 3,03 pontos (DP=0,95 pontos); a pontuação média correspondente às 7 crianças sem qualquer experiência de EPE foi de 2,29 pontos (DP=0,95 pontos). O teste de Mann-Whitney indica que esta diferença de médias não é significativa (z=1,719; n.s.). Paralelamente, o coeficiente de correlação de Spearman não encontrou nenhuma associação entre a pontuação obtida pelas 35 crianças com frequência de EPE e o número de anos em que se traduziu essa frequência (r_s=0,088; n.s.).

9.4.1.3 – Isolamento fonémico

Através da metodologia descrita em 7.2.2.1.3 e já seguida na 1ª observação (vd. 8.4.2.3), neste teste era pedido a cada criança que articulasse isoladamente 8 fonemas das 4 palavras utilizadas no teste anterior (2 fonemas por cada palavra, aleatoriamente escolhidos pelo experimentador em cada situação individual).

A cada resposta em que a criança conseguisse articular isoladamente o fonema pretendido pelo experimentador foi atribuída a pontuação de 1 ponto. Em conformidade, a pontuação máxima possível neste teste é de 8 pontos. Não foi atribuída nenhuma pontuação às respostas em que a criança, em vez de articular o fonema-alvo, nomeou a letra com que tal fonema é escrito na representação ortográfica, procedimento que 20 das 42 crianças da amostra adoptaram pelo menos uma vez nos isolamentos pretendidos.

Os resultados obtidos em função deste critério de pontuação das respostas encontram-se no Quadro 9.6.

QUADRO 9.6 – Pontuações obtidas no teste de isolamento fonémico (2ª observação do estudo longitudinal – final do 1° ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=6,00 (DP=2,55) (mín.=2) (máx.=8)	**méd.=4,31** (DP=2,36) (mín.=0) (máx.=8)	**méd.=4,05** (DP=2,11) (mín.=1) (máx.=8)	**méd.=4,38** (DP=2,28) (mín.=0) (máx.=8)

Pontuação máxima possível=8 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

O resultado do teste de Kruskal-Wallis indica que as diferenças de pontuação média verificadas entre as 3 escolas não são estatisticamente significativas ($\chi^2(2)=2,726$; n.s.).

Em relação às variáveis demográficas consideradas pelo estudo, a análise dos resultados desenvolvida é apresentada nos parágrafos seguintes.

Sexo

As 21 crianças do sexo masculino atingiram neste teste a pontuação média de 4,24 pontos (DP=2,07 pontos); as 21 crianças do sexo feminino alcançaram a pontuação média de 4,52 pontos (DP=2,52 pontos). Estatisticamente, o teste de Mann-Whitney indica que esta diferença não se revela significativa (z=1,941; n.s.[2]).

[2] Neste teste, p=0,052.

Idade

A pontuação média obtida pelas 21 crianças do grupo etário superior foi de 4,57 pontos (DP=2,29 pontos), ao passo que a média correspondente às 21 crianças com idades abaixo do percentil 50 foi de 4,19 pontos (DP=2,32 pontos). Esta diferença de médias não é estatisticamente significativa, de acordo com o teste de Mann-Whitney (z=0,509; n.s.), não tendo sido também encontrada uma associação entre a pontuação obtida e a idade das crianças pelo coeficiente de correlação de Spearman (r_S=0,005; n.s.).

Escolaridade parental

De seguida, indicamos as pontuações médias obtidas neste teste pelas crianças de cada um dos escalões em que é possível repartir os 42 sujeitos da amostra em função do ciclo de escolaridade máximo integralmente concluído pelo progenitor (pai ou mãe) detentor do maior nível de escolaridade dentro do agregado familiar: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=5,40 (DP=2,41); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=4,36 (DP=2,13); 3° ciclo do ensino básico (N=4): méd.=3,00 (DP=2,00); Ensino Secundário (N=9): méd.=4,67 (DP=2,29); Ensino Superior (N=9): méd.=4,44 (DP=2,70). Uma vez mais, o resultado do teste de Kruskal-Wallis indica que esta diferença de médias não é estatisticamente significativa ($\chi^2(4)$=2,999; n.s.).

Grupo socioeconómico

As 17 crianças do GSE A obtiveram uma pontuação média de 4,41 pontos neste teste (DP=2,35 pontos). As 25 crianças do GSE B obtiveram uma pontuação média de 4,36 pontos (DP=2,29 pontos). O teste de Mann-Whitney revela que esta diferença de médias não é significativa (z=0,194; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

A pontuação média das 35 crianças com frequência de EPE é, neste teste, de 4,66 pontos (DP=2,17 pontos); as 7 crianças sem frequência de EPE obtiveram a pontuação média de 3,00 pontos (DP=2,52). Não foi encontrada uma diferença significativa entre estas médias pelo teste de Mann-Whitney (z=1,725; n.s.); considerando somente as 35 crianças com pelo menos 1 ano de EPE, o coeficiente de correlação de Spearman não identifica nenhuma associação significativa entre os anos de EPE frequentados e a pontuação obtida (r_s=0,124; n.s.).

9.4.1.4 – Apagamento fonémico

Neste último teste fonémico apresentado aos sujeitos da população, foi pedido às crianças que articulassem os 4 monossílabos utilizados no teste de reagrupamento fonémico (vd. Quadro 9.4) elidindo o fonema inicial de cada um deles, seguindo a metodologia apresentada em 7.2.2.1.4.

A cada resposta em que a criança se mostrasse capaz de efectuar a manipulação pretendida – articulando, de acordo com a sua norma dialectal ou outra, a palavra em causa com elisão do respectivo fonema inicial de forma que não suscitasse quaisquer dúvidas ao experimentador – foi atribuída a pontuação de 1 ponto. Assim, a pontuação máxima possível correspondente a este teste é de 4 pontos (1 ponto por palavra). Tal como no teste anterior, não foi atribuída nenhuma pontuação às respostas em que a criança, em vez de articular os fonemas não elididos da palavra, nomeasse as respectivas letras, procedimento que 6 das 42 crianças da população adoptaram pelo menos uma vez nas suas respostas.

Os resultados assim obtidos são os constantes do Quadro 9.7.

QUADRO 9.7 – Pontuações obtidas no teste de apagamento fonémico (2ª observação do estudo longitudinal – final do 1° ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=1,60 (DP=1,14) (mín.=0) (máx.=3)	**méd.=3,00** (DP=1,21) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=2,38** (DP=1,47) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=2,52** (DP=1,38) (mín.=0) (máx.=4)

Pontuação máxima possível=4 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

O teste de Kruskal-Wallis revela que esta diferença de médias entre as 3 escolas não é significativa ($\chi^2(2)=4,770$; n.s.).

O papel eventualmente desempenhado pelas restantes variáveis demográficas sobre as pontuações obtidas pela população será objecto de análise nos parágrafos seguintes.

Sexo

As 21 crianças do sexo masculino obtiveram neste teste a pontuação média de 2,10 pontos (DP=1,51 pontos); as 21 crianças do sexo feminino obtiveram a pontuação média de 2,95 pontos (DP=1,12 pontos). De acordo com o resultado do teste de Mann-Whitney, esta diferença entre médias não é estatisticamente significativa (z=0,229; n.s.).

Idade

As 21 crianças do grupo etário superior obtiveram neste teste a pontuação média de 2,62 pontos (DP=1,16 pontos), tendo os restantes obtido a pontuação média de 2,43 pontos (DP=1,60 pontos). Esta diferença de médias não é significativa segundo o teste de Mann-Whitney (z=0,078; n.s.). O coeficiente de correlação de Spearman não identifica nenhuma associação estatisticamente significativa entre a idade das crianças e a pontuação obtida (r_S=0,066; n.s.).

Escolaridade parental

Repartindo a população em função do ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor dotado de maiores habilitações escolares, os resultados obtidos pelas crianças de cada um dos escalões assim obtidos distribuem-se da seguinte forma: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=1,80 (DP=1,79); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=2,50 (DP=1,29); 3° ciclo do ensino básico (N=4): méd.=2,25 (DP=1,71); Ensino Secundário (N=9): méd.=2,89 (DP=1,05); Ensino Superior (N=9): méd.=2,56 (DP=1,59). Estatisticamente, o teste de Kruskal-Wallis indica que estas diferenças de médias não são significativas (χ^2(4)=1,706; n.s.).

Grupo socioeconómico

Nas 17 crianças do GSE A, a pontuação média obtida neste teste foi de 2,59 pontos (DP=1,42 pontos); relativamente às 25 crianças pertencentes ao GSE B, a pontuação média observada foi de 2,48 pontos (DP=1,39 pontos). O teste de Mann-Whitney indica que esta diferença não é significativa (z=0,370; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

A pontuação média, neste teste, das 35 crianças com pelo menos 1 ano de frequência de EPE foi de 2,60 pontos (DP=1,29 pontos). As restantes 7 crianças (sem frequência de EPE) alcançaram uma pontuação média de 2,14 pontos (DP=1,86 pontos). Além de o teste de Mann-Whitney não ter identificado nenhuma diferença estatisticamente significativa entre estas duas médias (z=0,470; n.s.), o coeficiente de correlação de Spearman não detectou nenhuma associação entre a pontuação obtida pelas 35 crianças com pelo menos 1 ano de EPE e os anos de frequência de EPE (r_s=0,218; n.s.).

9.4.2 –Teste silábico: segmentação silábica

Como afirmámos em 9.3.2, a inclusão, nesta 2ª observação do estudo longitudinal, de um teste de segmentação silábica justifica-se, de acordo com os objectivos específicos desta mesma observação, pelo interesse de se observar as divisões silábicas das sequências consonânticas contempladas pelas nossas Hipóteses B e C[3].

Assim, foi solicitado às 42 crianças participantes que efectuassem a segmentação silábica – nos moldes descritos em 7.2.2.1.1 e já seguidos no teste de segmentação silábica incluído na 1ª observação (vd. 8.4.1.1) – das palavras do português incluídas no Quadro 9.8, que integram, na sua estrutura segmental, as sequências cujas divisões silábicas é nosso propósito analisar em pormenor (Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial). Uma vez que, na 1ª observação, tivemos em conta não só a divisão silábica dessas sequências mas também a de sequências que de alguma forma se lhes assemelhavam (como, respectivamente, as sequências Obstruinte+Vibrante e as sequências Soante+Obstruinte[4]) (vd. 8.4.1.1.1.1 e 8.4.1.1.1.2), foram igualmente incluídas, no presente teste de segmentação silábica, palavras com tais sequências (contemplando neste momento, no conjunto de palavras com sequências Soante+Obstruinte em posição medial, palavras em que a soante é uma lateral ou uma vibrante[5]).

Tal como em todos os testes anteriores, neste teste cada palavra incluída no material linguístico utilizado foi dotada de uma forma fonética fixa invariavelmente

---

[3] Com efeito, consideramos que as elevadas pontuações obtidas pelos nossos sujeitos no teste de segmentação silábica da 1ª observação (vd. 8.4.1.1 – 8.4.1.4) demonstram que a capacidade de segmentação silábica se encontra já instalada na população estudada nessa fase do seu percurso linguístico e escolar.

[4] Na 1ª observação, a sequência consonântica utilizada como termo comparativo da sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte foi, exclusivamente, de tipo Vibrante+Obstruinte; nesta observação, alargámos a nossa observação às sequências Lateral+Obstruinte (vd. Quadro 9.8).

[5] Passaremos, portanto, a referir-nos a estas sequências como sequências Líquida+Obstruinte.

seguida na apresentação de todo o material à população (indicada em transcrição fonética larga no Quadro 9.8). Como já foi referido, a aplicação deste teste de segmentação silábica teve lugar após a aplicação dos testes fonémicos apresentados em 9.4.1.1 – 9.4.1.4. Em cada sessão de teste, a ordem de apresentação das palavras que integram o material linguístico utilizado foi aleatoriamente definida pelo experimentador (pelo que a sua disposição encontrada no Quadro 9.8 não reflecte a ordem pela qual os diversos itens verbais foram propostos a cada criança para segmentação).

QUADRO 9.8 – Palavras utilizadas no teste de segmentação silábica aplicado na 2ª observação do estudo longitudinal (final do 1° ano), divididas pelos tipos de sequência consonântica a estudar

Obstruinte+Lateral	Obstruinte+Vibrante
planeta [plɐ'netɐ]	fraco ['fraku]
flauta ['flawtɐ]	prego ['prɛgu]
claro ['klaru]	cravo ['kravu]
planta ['plɐ̃tɐ]	fralda ['fraldɐ] (*)
floresta [flu'ɾɛʃtɐ] (*)	prato ['pratu]
flor ['floɾ] (**)	

Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial	Lateral+Obstruinte em posição medial	Vibrante+Obstruinte em posição medial
ginástica [ʒi'naʃtikɐ]	fralda ['fraldɐ] (*)	certo ['sɛrtu]
mosca ['moʃkɐ]	falta ['faltɐ]	
floresta [flu'ɾɛʃtɐ] (*)	alto ['altu]	
rasga ['Raʒgɐ]		
cesto ['seʃtu]		

Em transcrição fonética (larga), indica-se a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e seguida pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população. Em sublinhado, é realçada, na correspondente representação gráfica, a sequência consonântica que justifica especificamente a inclusão de cada uma destas palavras no presente teste.

(*) – Na análise das respostas dadas às palavras *"fralda"* e *"floresta"*, serão tidas em conta as divisões silábicas quer da sequência Obstruinte+Líquida em posição inicial, quer da sequência Soante/Obstruinte+Obstruinte em posição medial, pelo que, neste quadro, elas aparecem repetidas; contudo, na apresentação das palavras a cada criança da população, cada uma delas foi apresentada (e segmentada) uma só vez.

(**) – A palavra *"flor"* foi também incluída, nesta mesma observação, no teste de segmentação fonémica, tendo sido repetida no teste de segmentação silábica.

Em face dos objectivos específicos da presente observação, a análise das respostas recolhidas junto da população foi focalizada na questão das divisões silábicas apresentadas pelas crianças em relação às sequências consonânticas em causa. Seguiremos a mesma categorização de respostas adoptada em 8.4.1.1.1.1 e 8.4.1.1.1.2, dando, portanto, especial atenção à opção de as crianças associarem as duas consoantes de tais sequências a uma só sílaba (segmentações tautossilábicas) ou de as repartirem por duas sílabas distintas (segmentações heterossilábicas).

9.4.2.1 – Sequências Obstruinte+Lateral

No tocante a estas sequências, e tal como quando delas nos ocupámos em 8.4.1.1.1.1 (1ª observação), foram recolhidos dados não só relativos a palavras que as incluíam (em posição inicial), mas também relativos a palavras com sequências Obstruinte+Vibrante (nesta observação, exclusivamente também em posição inicial). Pretendemos, assim, dispor de alguns termos comparativos que pusessem eventualmente em evidência uma possível especificidade das primeiras sequências a nível da respectiva divisão silábica no conhecimento fonológico dos nossos sujeitos.

Assim, ocupar-nos-emos da segmentação silábica das seguintes palavras:

- palavras com sequência Obstruinte+Lateral (em posição inicial): *"planeta"*, *"flauta"*, *"claro"*, *"planta"*, *"floresta"* e *"flor"*, que totalizam 252 segmentações (=42 crianças X 6 palavras);
- palavras com uma sequência Obstruinte+Vibrante (em posição inicial): *"fraco"*, *"prego"*, *"cravo"*, *"fralda"* e *"prato"*, que totalizam 210 segmentações (=42 crianças X 5 palavras).

Num primeiro momento, tratámos de excluir, desse total de 462 respostas (=252 relativas às palavras com uma sequência Obstruinte+Lateral + 210 relativas às palavras com uma sequência Obstruinte+Vibrante), aquelas que não permitiam a sua categorização inequívoca num dos dois tipos de segmentação admitidos (segmentação heterossilábica *ou* segmentação tautossilábica).

Relativamente às palavras do primeiro grupo (palavras com uma sequência Obstruinte+Lateral), foram excluídas, do total inicial de 252 respostas, as 23 seguintes, pelos motivos indicados (deixando para a análise efectuada, por conseguinte, 229 segmentações silábicas):

- omissão da articulação da lateral: 1 caso com a palavra *"planeta"*, segmentada como [pɐ.'ne.tɐ];
- articulação da lateral como [w]: 5 casos, todos provenientes da mesma criança, com as palavras *"planeta"*, *"flauta"*, *"claro"*, *"planta"* e *"flor"*;
- 17 casos em que a articulação e a segmentação da palavra *"floresta"* apresentam, em relação à sequência esperada inicial [fl], a elisão da lateral ([fu'rɛʃtɐ], p. ex.), a semivocalização da lateral ([fɨwu'rɛʃtɐ]) ou a metátese da lateral e da vibrante ([furulɛʃtɐ]).

No que diz respeito às segmentações das palavras com uma sequência inicial Obstruinte+Vibrante, a sua categorização nos dois tipos de segmentação considerados torna-se impossível nos 6 casos que de seguida enumeramos juntamente com os motivos que nos levaram a excluí-los (a exclusão destes 6 casos determinou que, das 210 respostas inicialmente recolhidas, ficassem disponíveis para análise apenas 204 segmentações silábicas deste tipo de sequência consonântica):

- segmentações em que, na mesma palavra, se verifica uma sobreposição de segmentação silábica e segmentação fonémica: 1 caso com a palavra *"prego"* ([pɾɛ.ɛ.gu], 1 caso com a palavra *"cravo"* ([kɾ.a.vu]), 1 caso com a palavra *"prato"* ([pɾ.ɾa.tu]);
- metátese entre a vibrante e uma vogal: 1 caso com a palavra *"prego"* ([pɛɾ.gu]), 1 caso com a palavra *"cravo"* ([kar.βu]);
- elisão da vibrante: 1 caso com a palavra *"fralda"* ([faw.dɐ]).

Assim sendo, as 433 respostas admitidas para análise (=229 obtidas em palavras com sequência Obstruinte+Lateral + 204 obtidas em palavras com sequência Obstruinte+Vibrante) foram categorizadas nos dois tipos de segmentação já anteriormente considerados. Os resultados obtidos, dentro de cada um destes grupos de palavras, por cada um dos dois tipos de segmentação encontram-se no Quadro 9.9. Para o cálculo das percentagens indicadas, considerámos como ***segmentações tautossilábicas*** todas aquelas em que as duas consoantes da sequência foram associadas a um mesmo Ataque de uma mesma sílaba (sem epêntese de qualquer vogal entre ambas; p. ex.: [plɐ̃.ta], para *"planta"*; [fra.ku], para *"fraco"*) e como ***segmentações heterossilábicas*** todas aquelas em que a primeira consoante é associada ao Ataque simples de uma sílaba cujo Núcleo é preenchido, nas segmentações efectuadas, por uma vogal epentética (normalmente um [ɨ] – embora, nesta observação, haja a registar 1 ocorrência de [ɐ] epentético na segmentação [pɐ.'lɐ.ne.tɐ] (=*"planeta"*) e 2 ocorrências de epêntese de [u] entre [f] e [l] de *"floresta"*). Constituem exemplos destas segmentações heterossilábicas, além dos que acabamos de transcrever: [pɨ.lɐ̃.ta] (para *"planta"*) e [fɨ.ɾa.ku] (para *"fraco"*).

QUADRO 9.9 – Segmentações tautossilábicas e heterossilábicas das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante no teste de segmentação silábica (2ª observação do estudo longitudinal – final do 1º ano)

Sequências consonânticas	SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS (*)		SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS (**)		TOTAL
	N	%	N	%	N
Obstruinte+Lateral	26	11,4	203	88,6	229
Obstruinte+Vibrante	138	67,6	66	32,4	204

(*) – Respostas que associam as duas consoantes a uma mesma sílaba (Ataque ramificado, sem epêntese de qualquer vogal interconsonântica)
(**) – Respostas que associam as duas consoantes a duas sílabas distintas e sucessivas (com epêntese de vogal interconsonântica, normalmente um [i])

Um outro valor quantitativo que nos foi possível observar relacionado com as divisões silábicas explícitas destas sequências consonânticas foi o do número médio de segmentações heterossilábicas e tautossilábicas apresentado pelas crianças da população neste momento do estudo longitudinal perante cada tipo de sequências considerado (Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante). Uma vez que o número de palavras representativas de cada um destes dois tipos de sequência é desigual (6 palavras com sequência Obstruinte+Lateral *vs.* 5 palavras com sequência Obstruinte+Vibrante), a fim de podermos comparar as médias verificadas em cada um dos dois tipos de sequência consonântica decidimos rejeitar aleatoriamente os resultados de uma das palavras com sequência Obstruinte+Lateral (obtendo assim dois grupos de respostas respeitantes a 5 palavras cada). A rejeição aleatória recaiu sobre a palavra *"floresta"*, tendo-se

verificado que, perante o subgrupo das 5 palavras com sequência Obstruinte+Lateral, cada criança produziu, em média, 0,50 segmentações tautossilábicas (DP=0,97) e 4,36 segmentações heterossilábicas (DP=1,23). Relativamente às 5 palavras com sequência Obstruinte+Vibrante, cada criança apresentou uma média de 3,24 segmentações tautossilábicas (DP=2,24) e 1,62 segmentações heterossilábicas (DP=2,15). Comparando estas médias, os resultados do teste de Wilcoxon permitem-nos verificar que:

- relativamente às sequências Obstruinte+Lateral, o número médio de segmentações heterossilábicas é significativamente superior ao número médio de segmentações tautossilábicas ($z=5,661$; $p<0,005$);
- relativamente às sequências Obstruinte+Vibrante, o número médio de segmentações tautossilábicas é significativamente superior ao número médio de segmentações heterossilábicas ($z=2,163$; $p<0,05$);
- o número médio de segmentações heterossilábicas obtido perante as sequências Obstruinte+Lateral é significativamente superior ao número médio de segmentações heterossilábicas obtido perante as sequências Obstruinte+Vibrante ($z=4,515$; $p<0,005$);
- o número médio de segmentações tautossilábicas obtido perante as sequências Obstruinte+Vibrante é significativamente superior ao número médio de segmentações tautossilábicas obtido perante as sequências Obstruinte+Lateral ($z=4,810$; $p<0,005$).

9.4.2.2 – Sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial

Na análise das segmentações silábicas das sequências consonânticas Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, teremos em consideração, além das segmentações obtidas com as palavras que integram estas sequências, as recolhidas em palavras com outros tipos de sequência consonântica ocorrentes em posição medial – as sequências Líquida+Obstruinte.

Assim, na recolha de dados que passamos a apresentar, teremos em consideração as segmentações silábicas das seguintes palavras:

- palavras com uma sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial: *"ginástica"* [ʃt], *"mosca"* [ʃk], *"floresta"* [ʃt], *"rasga"* [ʒg] e *"cesto"* [ʃt], que totalizam 210 segmentações (=42 crianças X 5 palavras);
- palavras com uma sequência Líquida+Obstruinte em posição medial: *"falta"*, *"certo"*, *"alto"* e *"fralda"*, que totalizam 168 segmentações (=42 crianças X 4 palavras).

Seguindo o procedimento adoptado em passos anteriores, excluímos, num primeiro momento, as respostas que não permitiam uma categorização inequívoca nas segmentações heterossilábicas ou tautossilábicas.

Essa impossibilidade de remetermos uma dada resposta para um desses dois grupos de resposta verificou-se, em relação às palavras com sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, em 18 casos, pelos motivos que de seguida apontamos:

- elisão da articulação da primeira consoante da sequência: 1 caso com a palavra *"ginástica"* ([ʒi.na.ti.kɐ]);
- sobreposição da segmentação silábica e fonémica e/ou criação de uma nova sílaba com a primeira consoante da sequência em Ataque ou Coda e uma vogal epentética em Núcleo: 5 casos com a palavra *"mosca"* ([mo.ɨʃ.kɐ], p. ex.), 5 casos com a palavra *"rasga"* ([Ra.ʒɨ.gɐ], p. ex.), 5 casos com a palavra *"cesto"* ([se.eʃ.tu], p. ex.);
- ausência de resposta ou de segmentação silábica da sequência: 2 casos com a palavra *"floresta"*.

A exclusão destas 18 respostas levou a que tivéssemos aceite como válidas para análise das segmentações deste tipo de sequências apenas 192 das 210 respostas inicialmente recolhidas.

Quanto às palavras com sequência Líquida+Obstruinte, do total inicial de 168 respostas, foram excluídas da análise que passamos a apresentar os seguintes 48 casos, pelos motivos apresentados também de seguida:

- realização da lateral da sequência como [w]: 12 ocorrências com a palavra *"falta"*, 8 ocorrências com a palavra *"alto"*, 20 ocorrências com a palavra *"fralda"*;
- realização da lateral da sequência como [u], ocupando uma posição de Núcleo silábico: 1 ocorrência com a palavra *"falta"* (segmentada como [fa.u.tɐ]), 1 ocorrência com a palavra *"fralda"* (segmentada como [fra.u.dɐ]);

- criação de uma nova sílaba com a lateral em Ataque e um Núcleo [i̬]: 3 casos com a palavra *"falta"* (segmentada como [fa.li̬.tɐ]), 2 casos com a palavra *"alto"* ([a.li̬.tu];
- sobreposição de segmentação silábica e fonémica: 1 caso com a palavra *"falta"*, segmentada como [f]-[al]-[tɐ].

Em consequência da exclusão destes 48 casos, o número de respostas sobre o qual incidirá a análise das segmentações silábicas que passamos a apresentar reduz-se a 120 respostas somente.

Na análise das segmentações efectuadas pelos sujeitos perante estas sequências, seguimos o mesmo procedimento adoptado anteriormente, isto é, dividimos todas as segmentações recolhidas em segmentações *tautossilábicas* (aquelas em que as duas consoantes da sequência são associadas a um Ataque ramificado de uma mesma sílaba – p. ex.: [ʒi.na.ʃti.kɐ], para a palavra *"ginástica"*; [sɛ.ɾtu], para a palavra *"certo"*) e segmentações *heterossilábicas* (aquelas em que as duas consoantes são repartidas por duas sílabas diversas – p. ex.: [ʒi.naʃ.ti.kɐ], para a palavra *"ginástica"*; [sɛɾ.tu], para a palavra *"certo"*). Saliente-se que, com este tipo de sequências, o desdobramento das duas consoantes por duas sílabas não se faz, na segmentação que designámos por heterossilábica, por criação de uma nova sílaba e epêntese da vogal que ocupa o respectivo Núcleo (procedimento verificado nas segmentações heterossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante apresentadas em 9.4.2.1); tal desdobramento, nas sequências de que aqui tratamos, traduz-se antes na associação da

primeira consoante à Coda da primeira sílaba e da segunda consoante ao Ataque da segunda sílaba (vd. exemplos acima transcritos).

Os resultados observados a respeito de cada uma das segmentações admitidas em relação a cada um dos dois tipos de sequência consonântica em apreço encontram-se no Quadro 9.10.

QUADRO 9.10 – Segmentações tautossilábicas e heterossilábicas das sequências consonânticas Obstruinte /ʃ/+Obstruinte e Líquida+Obstruinte no teste de segmentação silábica (2ª observação do estudo longitudinal – final do 1º ano)

Sequências consonânticas	SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS (*)		SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS (**)		TOTAL
	N	%	N	%	N
Obstruinte /ʃ/+Obstruinte	102	53,1	90	46,9	192
Líquida+Obstruinte	12	10	108	90	120

(*) – Respostas que associam as duas consoantes a uma mesma sílaba (Ataque ramificado).

(**) – Respostas que associam as duas consoantes a duas sílabas distintas e sucessivas (1ª consoante em Coda da 1ª sílaba e 2ª consoante em Ataque da 2ª sílaba).

Tal como fizemos em relação às segmentações silábicas das sequências tratadas no ponto anterior, observámos, para aquelas de que aqui nos ocupamos, o número médio de segmentações heterossilábicas e tautossilábicas apresentado pelas crianças da população neste momento do estudo longitudinal perante cada tipo de sequências

considerado (Obstruinte /ʃ/+Obstruinte *vs.* Líquida+Obstruinte). Para podermos efectuar comparações estatísticas entre o número médio de segmentações de cada um dos tipos de divisão silábica considerados relativamente a cada um dos dois tipos de sequência consonântica aqui contemplados, restringimos a nossa observação a dois subconjuntos de palavras com o mesmo número de entradas cada. Assim, começámos por excluir desta análise os resultados registados com a palavra *"fralda"*, devido ao elevado número de respostas inválidas recolhidas. Esta exclusão levou-nos a considerar somente, em relação às palavras com sequência Líquida+Obstruinte em posição medial, 3 palavras *("falta", "certo"* e *"alto")*, e impôs que, consequentemente, tivéssemos eliminado aleatoriamente, das 5 palavras com sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, 2 palavras. Esta eliminação aleatória levou-nos a considerar somente, neste grupo de palavras, as respostas recolhidas com as palavras *"ginástica", "mosca"* e *"floresta"*. Começando por observar as respostas dos sujeitos relativamente às 3 palavras com sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte, verificamos que cada criança produziu, em média, 1,76 segmentações tautossilábicas (DP=1,03) e 1,05 segmentações heterossilábicas (DP=1,04). Relativamente às 3 palavras com sequência Líquida+Obstruinte, cada criança apresentou uma média de 0,29 segmentações tautossilábicas (DP=0,51) e 2,07 segmentações heterossilábicas (DP=1,02). Comparando estas médias, os resultados do teste de Wilcoxon indicam que:

- relativamente às sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte, o número médio de segmentações tautossilábicas é significativamente superior ao número médio de segmentações heterossilábicas ($z=2,179$; $p<0,05$);

- relativamente às sequências Líquida+Obstruinte, o número médio de segmentações heterossilábicas é significativamente superior ao número médio de segmentações tautossilábicas ($z=5,129$; $p<0,005$).

CAPÍTULO X

TERCEIRA OBSERVAÇÃO DO ESTUDO LONGITUDINAL

(Final do 1º ano; primeiras produções escritas)

10.1 – Apresentação geral e objectivos específicos

Após a aplicação dos testes metafonológicos em que consistiu a 2ª observação do estudo longitudinal, apresentada no capítulo anterior, procedemos, ainda no 1º ano de escolaridade das 42 crianças, a uma terceira observação da população, a qual consistiu na recolha de um conjunto de primeiras produções escritas.

Tratando-se de uma primeira recolha de produções escritas – num momento do percurso escolar das crianças em que a aprendizagem da escrita se encontrava ainda numa fase inicial –, pretendemos essencialmente, nesta observação:

- verificar, nesta fase da aprendizagem da escrita e relativamente às produções escritas recolhidas, a influência (i) das capacidades de análise linguística intuitiva das crianças e (ii) das convenções ortográficas normativas impostas pela escolaridade. A detecção de tal interferência sobre as primeiras produções escritas terá em conta a observação, nestas mesmas produções, das ocorrências dos *erros de uso* e dos *erros fonéticos* contemplados pela tipologia de erros ortográficos encontrada em Pinto (1998:146 e ss.), a qual, como foi anteriormente referido, retoma uma proposta de Girolami-Boulinier (1984) (também encontrada, p. ex., em Girolami-Boulinier e Pinto, 1996) (vd. 5.2.2);

- recolher alguns dados preliminares sobre o tratamento dado, nas produções escritas, às sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante (as primeiras, como temos visto, contempladas pela Hipótese B do nosso estudo e as segundas admitidas, em momentos anteriores (vd. capítulos VIII e IX), como termo comparativo das primeiras quanto à especificidade da sua divisão silábica a nível do conhecimento fonológico dos sujeitos).

10.2 – Momento da observação

Esta observação decorreu na última semana lectiva do 1º ano de escolaridade frequentado pelas crianças da amostra – portanto, na segunda quinzena de Junho de 2000 –, num momento em que as crianças tinham já sido submetidas a 1 ano lectivo completo de exposição à aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético como o português.

Como tal, esta observação efectuou-se já depois de concluída a aplicação dos testes que constituíram a 2ª observação empreendida (menos de 1 mês depois dessa 2ª observação).

10.3 – Metodologia

10.3.1 – População: idades

Nesta 3ª observação, participaram somente 41 das 42 crianças da população, já que, na semana em que decorreu esta primeira recolha de materiais escritos (última semana do ano lectivo), uma criança do sexo feminino pertencente à escola de Gueifães não frequentou as aulas.

As médias de idades verificadas neste momento da observação, para as 41 crianças que dela participaram, encontram-se no Quadro 10.1. Como se observa, a média de idades verificada não difere de escola para escola, pelo que a ANOVA não identificou qualquer diferença significativa deste valor entre as 3 escolas (F(2, 38)=0,077; n.s.).

QUADRO 10.1 – Média etária (em anos;meses) das crianças na 3ª observação do estudo longitudinal (final do 1º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=20)	(N=41)
7;0 (DP=0;4) (mín.=6;9) (máx.=7;4)	**7;0** (DP=0;4) (mín.=6;6) (máx.=7;5)	**7;0** (DP=0;4) (mín.=6;6) (máx.=7;5)	**7;0** (DP=0;4) (mín.=6;6) (máx.=7;5)

DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.
Diferentemente das restantes observações do estudo longitudinal, nesta 3ª observação tomaram parte apenas 41 das 42 crianças da população, dado que 1 criança da escola de Gueifães não participou na presente. Os dados constantes deste quadro, por esse motivo, dizem respeito apenas a 41 crianças, no total, e a 20 crianças da escola de Gueifães.

10.3.2 – Procedimento

Ao contrário dos testes metafonológicos cujos resultados foram apresentados nos dois capítulos anteriores, esta recolha de produções escritas foi aplicada em simultâneo, dentro de cada escola, a todas as crianças participantes. Assim, em dia e hora previamente combinados com a professora de cada turma, o experimentador passou a todas as crianças respectivas uma folha de papel de formato A4 e de cor branca dividida em 6 quadrículas (7 cm X 5 cm cada, aproximadamente) (vd. Anexo A). Em cada quadrícula figurava a imagem a preto e branco de um objecto pretensamente familiar a todas as crianças, tendo sido pedido às crianças que escrevessem, na devida quadrícula e, se possível, sob a imagem respectiva, o nome que designa cada um desses objectos. Foi ainda pedido que as crianças escrevessem, ao alto da folha, o seu nome completo. Todas as respostas foram escritas a lápis. Esta explicação prévia foi prestada colectivamente a cada uma das turmas, pelo próprio experimentador, em termos claros. As palavras cuja escrita se pretendia induzir, através das figuras constantes da folha (vd. Anexo A), eram as seguintes: *"flor"*, *"prato"*, *"garfo"*, *"frigorífico"*, *"lápis"* e *"tigre"*. Contudo, estas palavras nunca foram articuladas pelo experimentador no momento de apresentação do teste, tendo sido dada às crianças total liberdade para nomearem, de acordo com o seu léxico e a sua livre decisão no instante, os objectos visualizados na folha.

Não foi imposto nenhum limite de tempo para a realização do teste, que, em média, durou cerca de 20 minutos em cada turma.

10.4 – Resultados

Das 41 crianças participantes nesta 3ª observação, 40 apresentaram, para cada uma das 6 imagens contida na folha de teste, uma palavra escrita, havendo a referir que 1 destas 41 crianças não apresentou, para a imagem correspondente ao conceito de "frigorífico", nenhuma resposta escrita. Como tal, recolhemos, nesta observação, um total de 245 palavras escritas.

Na análise dos resultados referentes a esta observação, deter-nos-emos exclusivamente sobre os dois aspectos seguintes, de acordo com os objectivos específicos expressos no ponto 10.1:

- em primeiro lugar, verificaremos a percentagem de formas escritas cuja grafia segue a forma convencional e daquelas em cuja escrita as crianças produzem *erros de uso* ou *erros fonéticos* (Girolami-Boulinier, 1984; Girolami-Boulinier e Pinto, 1996; Pinto, 1998:146 e ss.);
- seguidamente, procederemos a um levantamento exploratório das grafias correspondentes às sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante, verificando nomeadamente os casos em que se regista a inserção gráfica de uma vogal entre as duas consoantes da sequência.

Cada um destes aspectos será tratado numa secção de texto particular (10.4.1 e 10.4.2).

10.4.1 – Coincidências e divergências das produções escritas recolhidas em relação à norma ortográfica

Num primeiro momento, como já foi afirmado, começámos por verificar se as produções escritas apresentadas pelas crianças respeitavam, para cada uma das 6 palavras propostas, a forma ortográfica convencional respectiva ou se, pelo contrário, apresentavam discrepâncias em relação a essas formas ortográficas canónicas.

Em relação às produções escritas divergentes das formas canónicas, procedemos a uma categorização parcialmente assente na tipologia de erros ortográficos encontrada, p. ex., em Girolami-Boulinier (1984), Girolami-Boulinier e Pinto (1996) e Pinto (1998:146 e ss.). Assim, tais formas foram divididas entre as que apresentam os designados *"erros fonéticos"* – "erros" que, segundo Pinto (1998:148), alteram, à luz das convenções ortográficas da língua, a forma fonética das palavras, isto é, induzem o leitor a articulações não coincidentes com a "pronúncia" correspondente à palavra e que se subdividem em "erros perceptivos" e em "erros resultantes de uma aquisição deficiente dos mecanismos de leitura" (Pinto, 1998:148) – e as que correspondem a *"erros de uso"* (os quais, segundo Pinto (1998:147), "afecta[m] a forma gráfica da palavra (...) sem afectar a sua forma auditiva", podendo ser interpretados, de acordo com os argumentos desenvolvidos em 5.2.2, como especialmente reveladores do conhecimento fonológico dos sujeitos).

Consequentemente, as 245 formas escritas recolhidas foram repartidas pelas 3 categorias seguintes, de acordo com os critérios que passamos a explicitar também:

- *Formas cuja grafia respeita a forma ortográfica canónica.* Foram remetidas para esta categoria todas as formas que apresentassem uma coincidência gráfica absoluta com a forma consignada pelas normas ortográficas vigentes, com excepção da acentuação gráfica (o que fez com que formas como

'gárfo' para *"garfo"* e 'frigorifico' para *"frigorífico"* tivessem sido incluídas neste grupo);

- *Formas com grafia divergente por **erro fonético**.* Foram remetidas para esta categoria todas as formas com divergência gráfica em relação à ortografia canónica da palavra que motivasse, à luz das convenções ortográficas da língua, uma articulação fonética diferente (p. ex.: 'gafo' para *"garfo"*; 'api' para *"lápis"*);
- *Formas com grafia divergente por **erro de uso.*** Foram remetidas para esta categoria todas as formas com divergência gráfica em relação à ortografia canónica da palavra que não acarretasse qualquer alteração da forma fonética das palavras (p. ex.: "frigurifico" para *"frigorífico"*, ignorando a falta do acento agudo, uma vez que, como acima afirmámos, não foram aqui consideradas as divergências relativamente à norma ortográfica motivadas pela acentuação gráfica). Foram designadamente incluídas nesta categoria de erro as realizações gráficas em que os sujeitos incluíram um *"e"* em pontos da sequência gráfica coincidentes com pontos da cadeia fónica onde, de acordo com os resultados das segmentações silábicas recolhidos na 2ª observação do estudo (vd. 9.4.2.1 e 9.4.2.2), se verifica frequentemente a inclusão de um [ɨ] epentético.

Em apenas 5 (=2%) das 245 formas gráficas recolhidas não nos foi possível remeter as formas produzidas pelas crianças para nenhuma das 3 categorias acima indicadas.

Os dados absolutos e percentuais correspondentes a cada uma de tais categorias, no total das 245 formas, são os apresentados no Quadro 10.2.

QUADRO 10.2 – Categorização das formas gráficas recolhidas na 3ª observação do estudo longitudinal (final do 1° ano)

	N	%
Produções coincidentes com a norma ortográfica	155	63,3
Produções com divergência relativamente à norma ortográfica por ERRO FONÉTICO	68	27,8
Produções com divergência relativamente à norma ortográfica por ERRO DE USO	17	6,9
Produções com outras divergências relativamente à norma ortográfica	5	2
TOTAL	245	

10.4.2 – Grafia das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante

O segundo aspecto a que, na análise das produções escritas recolhidas nesta observação, concedemos especial atenção foi o da grafia das sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante. Concretamente, procurámos saber se, em relação a estas sequências, os sujeitos da população recorreram a algum mecanismo que pusesse em evidência, a nível da escrita, a presença, no seu conhecimento fonológico, de uma fronteira silábica e de uma vogal epentética entre as duas consoantes da sequência.

Para tanto, observámos as formas gráficas apresentadas pelas crianças para a escrita das sequências *"fl"* e *"pr"* iniciais das palavras *"flor"* e *"prato"*[1] e categorizámo-las de acordo com uma adaptação dos critérios seguidos na análise das segmentações silábicas recolhidas nos testes metafonológicos das 1ª e 2ª observações do estudo longitudinal. Dessa forma, tal como essas divisões silábicas explícitas foram então categorizadas em *heterossilábicas* e *tautossilábicas,* incluímos, no presente momento, todas as formas gráficas em que os sujeitos não contemplaram nenhuma vogal entre as duas consoantes da sequência num primeiro grupo (tendo designado este tipo de grafias por *"grafia não-epentética")* e num segundo grupo todas as formas em que os sujeitos inseriram, entre as duas consoantes da sequência, uma vogal *("e"* ou outra, como adiante explicitaremos) não prevista pela ortografia canónica (modalidade que passaremos a designar por *"grafia epentética").*

[1] As palavras *"frigorífico"* e *"tigre"* incluem também sequências Obstruinte+Vibrante. No entanto, decidimos excluí-las do presente momento da análise dos resultados. Em relação à primeira dessas duas palavras, o motivo que nos levou a excluí-la foi a elisão, em 17 ocorrências (=42,5% do total de formas escritas recolhidas para esta palavra), da vibrante da sequência *"fr"* inicial. Relativamente à palavra *"tigre",* verificámos, nas 12 produções escritas desta palavra com erro fonético, uma dispersão considerável de soluções gráficas que não permitiam uma categorização imediata nos dois tipos de grafia aqui considerados, nomeadamente devido à metátese da vibrante, transposta para vários pontos da cadeia gráfica da palavra.

No Quadro 10.3, apresentamos o resultado desta categorização, mostrando a percentagem obtida, perante cada uma destas duas palavras, pela grafia epentética e pela grafia não-epentética. Desde já fazemos notar que 1 ocorrência da palavra *"flor"* (=2,4% das ocorrências desta palavra) e 7 ocorrências da palavra *"prato"* (=17,1% das ocorrências desta palavra) não permitem a sua categorização em nenhum desses dois tipos de grafia, por elisão da escrita da segunda consoante da sequência, e que, quanto às realizações de grafia epentética, a vogal *"e"* é a mais frequente (6 realizações como 'felor' e 3 como 'perato', para *"flor"* e *"prato"* respectivamente), havendo a registar 4 casos em que a vogal epentética é *"a"* (2 ocorrências 'falor' e 2 ocorrências 'parato') e 1 ocorrência em que a vogal epentética é *"u"* ('fulor', para *"flor"*).

QUADRO 10.3 – Formas escritas epentéticas e não-epentéticas das sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante iniciais das palavras *"flor"* e *"prato"* (3ª observação do estudo longitudinal – final do 1º ano)

	"Flor"		*"Prato"*	
	N	%	N	%
Formas escritas epentéticas	9	22	5	12,2
Formas escritas não-epentéticas	31	75,6	29	70,7
Outras formas escritas	1	2,4	7	17,1
TOTAL	41		41	

CAPÍTULO XI

QUARTA OBSERVAÇÃO DO ESTUDO LONGITUDINAL

(Final do 2º ano; produções escritas)

11.1 – Apresentação geral e objectivos específicos

Nesta observação – que decorreu um ano após a anterior recolha de materiais escritos (vd. cap. X) –, pretendemos, através de uma segunda recolha de produções escritas, reunir dados relativos aos dois aspectos seguintes, igualmente considerados na recolha efectuada um ano antes:

- *conformidade das produções escritas às convenções ortográficas canónicas da língua e/ou à análise linguística intuitiva das crianças.* Para a verificação do modo como as produções escritas das crianças, nesta fase do seu percurso escolar, se conformam a esses dois tipos de influência (norma ortográfica, escolarmente imposta, *vs.* "análise linguística intuitiva" dos sujeitos), observaremos, nos dados recolhidos, as percentagens de ocorrências escritas em que são respeitadas as normas canónicas da ortografia oficial da língua e as de ocorrências em que são detectados desvios em relação a tais normas categorizáveis de acordo com a tipologia de erros encontrada em Girolami-Boulinier (1984), Girolami-Boulinier e Pinto (1996) e Pinto (1998:146 e ss.);
- *tratamento dado às representações gráficas das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante.*

11.2 – Momento da observação

Esta observação decorreu perto do final do 2º ano de escolaridade frequentado pelas 42 crianças da população (em termos cronológicos precisos, teve lugar na primeira semana de Maio de 2001), num momento em que eram já cumpridos dois anos lectivos quase completos de exposição de tais crianças à aprendizagem e ao uso da escrita alfabética na sua língua materna.

11.3 – Metodologia

11.3.1 – População: idades

As médias de idades verificadas neste momento do estudo, para as 42 crianças que integram a população, são as constantes do Quadro 11.1, não tendo sido encontrada pela ANOVA qualquer diferença estatisticamente significativa entre as médias das idades registadas nas 3 escolas participantes (F(2, 39)=0,035; n.s.).

QUADRO 11.1 – Média etária (em anos;meses) das crianças na 4ª observação do estudo longitudinal (final do 2º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
7;11 (DP=0;4) (mín.=7;7) (máx.=8;3)	**7;11** (DP=0;4) (mín.=7;5) (máx.=8;3)	**7;10** (DP=0;4) (mín.=7;4) (máx.=8;3)	**7;11** (DP=0;4) (mín.=7;4) (máx.=8;3)

DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

11.3.2 – Procedimento

Tal como na anterior recolha de produções escritas (vd. cap. X), os testes constantes deste momento do estudo longitudinal foram aplicados colectivamente, em cada uma das 3 turmas participantes, a todas as crianças em simultâneo, em dia e hora previamente combinados com a professora de cada turma.

Dado que, neste momento do estudo longitudinal, as crianças contavam já com uma experiência de 2 anos lectivos quase completos de aprendizagem e de prática da escrita, decidimos proceder, em lugar da indução da escrita de palavras isoladas realizada na observação anterior, à recolha de produções escritas mais extensas, de modo a obtermos um conjunto de dados mais alargado e, porventura, mais elucidativo dos objectivos desta investigação.

Assim, foi solicitado a cada criança que produzisse três pequenos textos narrativos a partir de três suportes pictóricos distintos (reproduzidos nos Anexos B1, B2 e B3), ilustrando cada um destes suportes pictóricos, em dois quadros sucessivos, uma situação passível de narração verbal.

Por conseguinte, em cada turma e antes da aplicação dos testes de recolha propriamente ditos, o experimentador explicou, recorrendo a termos claros e simplificados, que cada criança iria receber três folhas (em três momentos distintos e sucessivos) com imagens que ilustravam, em cada folha, uma determinada "história" e que a tarefa que deveriam efectuar seria a de contar, por escrito e por palavras suas, a história representada em cada folha. Em nenhum momento da aplicação dos testes foi explicado às crianças o conteúdo das histórias a narrar, assim como não foram nomeados quaisquer objectos ou eventos figurados nas imagens distribuídas, por forma a condicionar-se o menos possível as características linguísticas precisas das produções a recolher.

Após esta explicação prévia, o experimentador procedeu à distribuição a todas as crianças da folha que representava a primeira história. Só após a última criança ter executado a tarefa pretendida se procedeu à recolha de todas as folhas de todas as crianças da turma e, no caso da segunda e da terceira narrativas, à subsequente distribuição das folhas correspondentes (recolhidas, em cada narrativa, após a conclusão da última criança a responder à tarefa).

Não foi imposto nenhum limite de tempo para a realização deste teste de produção escrita, que, em média, durou aproximadamente 40 minutos em cada turma. Como foi dito, não foi também imposta a utilização de quaisquer recursos verbais, gramaticais ou estilísticos, tendo havido um especial cuidado, da parte do experimentador, quanto a não serem fornecidos quaisquer elementos que induzissem interpretações pré-determinadas dos quadros narrativos representados imageticamente nem explicitamente nomeados nenhuns objectos ou eventos.

Todas as folhas distribuídas eram de cor branca e respeitavam o formato A4. Ao alto de cada folha, em duas quadrículas dispostas em alinhamento horizontal não ocupando mais do que aproximadamente 12,5 cm do limite superior das folhas, encontrava-se visualmente representada uma situação que à criança cabia narrar por escrito. Além destes elementos pictóricos, desprovidos de qualquer material verbal escrito, a folha de teste não continha quaisquer outros elementos visuais, tendo sido pedido às crianças que narrassem a história na parte da folha deixada em branco sob as duas figuras (vd. novamente reprodução das 3 folhas distribuídas nos Anexos B1, B2 e B3). Foi também pedido a todas as crianças que, ao alto da folha, escrevessem o seu nome, tendo-lhes sido dada liberdade de escolha quanto ao material de escrita a utilizar (lápis ou esferográfica).

Procurou-se que as situações a descrever fossem claramente compreensíveis e verbalizáveis pelas crianças e, através dos objectos figurados nos materiais pictóricos, procurámos recolher produções escritas de algumas palavras com sequências gráficas correspondentes às sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante, tais como *"flauta"*, *"flor"*, *"planta"*, *"prego"* e *"prato"* (no entanto, como foi dito, estes objectos nunca foram nomeados pelo experimentador).

11.4 – Resultados

Das 42 crianças participantes, só 1 (1 criança do sexo masculino, pertencente à escola de Ardegães) não respondeu à tarefa solicitada, tendo devolvido inteiramente em branco as suas folhas de teste por incapacidade de produzir qualquer forma escrita baseada nos suportes pictóricos distribuídos. Segundo a professora respectiva, tratava-se de uma criança com dificuldades de aprendizagem notórias que, no final do segundo ano, não se mostrava ainda sequer capaz de conhecer os nomes das letras nem o valor fonético-fonológico da maior parte destas. Por esta razão, os dados subsequentes respeitantes à análise dos materiais recolhidos neste momento do nosso estudo referir-se-ão exclusivamente às 41 crianças restantes.

Relativamente a essas 41 crianças com respostas válidas para a nossa análise, obtivemos um total de 123 pequenas narrativas (=41 crianças X 3 suportes pictóricos distintos) às quais corresponde um total de 3728 formas gráficas recolhidas. Para este cálculo, foi considerada como *forma gráfica* qualquer forma escrita efectivamente produzida e delimitada por dois espaços em branco, independentemente de tais formas respeitarem ou não as convenções ortográficas respectivas e de corresponderem ou não a realizações repetidas de um mesmo item lexical e independentemente também de tais formas poderem corresponder a diferentes formas gramaticais flexionadas a partir de uma mesma forma-base. Com base em tal critério, o número médio de formas gráficas produzidas pelas 41 crianças que produziram respostas válidas nesta observação, considerando as 3 narrativas respeitantes a cada sujeito, foi de 90,9 formas por criança (DP=34,7; mín.=39; máx.=232).

À semelhança do que foi feito aquando da análise dos resultados da primeira recolha de produções escritas, deter-nos-emos, na análise destes materiais, sobre dois aspectos principais, cada um dos quais tratado num ponto específico deste capítulo: a

conformidade ou o desvio das formas gráficas recolhidas em relação à norma ortográfica correspondente (vd. ponto 11.4.1) e o tratamento gráfico dado às sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante (vd. 11.4.2).

11.4.1 – Coincidências e divergências das produções escritas recolhidas em relação à norma ortográfica

Num primeiro momento da análise, procedemos a uma divisão das 3728 formas gráficas recolhidas entre as que respeitam a forma ortográfica canónica correspondente a cada qual e aquelas em que tal forma canónica não é respeitada. À semelhança do que fizemos em relação aos dados da 3ª observação do estudo longitudinal, foram ignorados os desvios da norma ortográfica que consistissem unicamente em desvios das regras de acentuação gráfica.

Verificou-se, assim, que, das 3728 formas gráficas recolhidas, 3386 (=90,8% das formas gráficas recolhidas) respeitam a sua ortografia canónica.

As 342 formas restantes (=9,2% das formas gráficas recolhidas) repartem-se da seguinte forma pelas três categorias de erro ortográfico previstas pela tipologia de erros que adoptámos (Girolami-Boulinier, 1984; Girolami-Boulinier e Pinto, 1996; Pinto, 1998:146 e ss.):

- 155 formas gráficas (=4,2% do total de formas gráficas recolhidas e 45,3% das formas gráficas que se desviam da forma canónica) correspondem a realizações de *erros de uso* – isto é, a desvios da norma ortográfica que não implicam uma alteração da forma fonética da palavra, tendo sido aceites como tais as grafias que, em nosso entender, reproduziam marcas dialectais das crianças que as produziram. Constituem exemplos deste tipo de desvios da norma ortográfica grafias como 'iscada' *("escada")*, 'barreu' *("varreu")*, 'cutobelo' *("cotovelo")*, 'impregada' *("empregada")*, etc.;
- 116 formas gráficas (=3,1% do total de formas gráficas recolhidas e 33,9% das formas gráficas que se desviam da forma canónica) correspondem a realizações de *erros fonéticos* – isto é, desvios da norma ortográfica que

implicam uma alteração da forma fonética da palavra, de acordo com a norma dialectal do sujeito. Entre os exemplos deste tipo de desvio, contamos com as seguintes realizações: 'comesou' *("começou")*, 'arajar' *("arranjar")*, 'asim' *("assim")*, 'morer' *("morrer")*, etc.;

- 71 formas gráficas (=1,9% do total de formas gráficas recolhidas e 20,8% das formas gráficas que se desviam da forma canónica) correspondem a realizações de *erros linguísticos.* Esta categoria de erro, ainda não anteriormente referida (por não ter encontrado nenhuma ocorrência na primeira recolha de materiais escritos, dado aí termos procedido à indução de palavras isoladas), prende-se com a forma como as crianças se apercebem, ou não, de que as palavras a que dão uma forma escrita se relacionam gramaticalmente com os paradigmas da língua e/ou com as funções sintácticas que preenchem e que são preenchidas pelos termos co-ocorrentes na oração (cf. Pinto, 1998:146-147, 148). De acordo ainda com a autora, os erros linguísticos "(...) dividem-se em dois grupos: os erros de morfologia verbal (...) e os erros de identificação e individualização lexical (...)" (Pinto, 1998:148). Das 71 ocorrências deste tipo de erro, transcrevemos, a título de exemplo, os seguintes casos: 'de pois' *("depois")*, 'atirar' *("a tirar")*, 'segurouse' *("segurou-se")*, 'derepente' *("de repente")*, 'epegou' *("e pegou")*, 'a tirou' *("atirou")*.

11.4.2 – Grafia das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante

Neste ponto do trabalho, e repetindo o procedimento que adoptámos em 10.4.2, ocupar-nos-emos das grafias encontradas, nas produções escritas desta 4ª observação, para as sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante.

Como afirmámos em 11.3.2, pretendemos, através dos suportes pictóricos distribuídos a todas as crianças, induzir a escrita de algumas palavras com tais sequências em posição inicial: *"flauta"*, *"flor"*, *"planta"*, *"prego"* e *"prato"*. No entanto, e como foi aí indicado também, no momento da distribuição dos suportes pictóricos às crianças participantes não foi dada qualquer explicação relativa às situações ilustradas pelas figuras constantes de tais suportes, não tendo sido nomeado pelo experimentador nenhum dos objectos ou eventos por eles representados, a fim de se coagir ou enviesar o menos possível as características verbais das produções assim obtidas. Este facto, em nosso entender, determinou, por um lado, que a representação de tais palavras nas produções escritas recolhidas não tenha sido igual em todas as crianças e, por outro, que outras palavras que incluem as sequências consideradas (em posição inicial ou medial), além destas, tenham sido registadas nos dados obtidos nesta observação.

Desta forma, foi-nos possível recolher um total de 310 formas escritas (=8,3% das 3728 formas escritas recolhidas) de palavras cuja forma ortográfica canónica inclui as sequências em análise, independentemente da grafia efectivamente atestada em cada forma gráfica recolhida e da possibilidade de tais formas eventualmente repetirem ou não um mesmo item lexical ou corresponderem a diferentes formas gramaticais de um mesmo lexema: 138 formas com uma sequência Obstruinte+Lateral e 172 formas com uma sequência Obstruinte+Vibrante.

No quadro seguinte, indicamos quais os lexemas do português desse modo atestados na presente recolha, apresentando também o número de ocorrências gráficas respeitante, no total da amostra, a cada um de tais itens lexicais.

QUADRO 11.2 – Formas escritas recolhidas de palavras do português cuja forma ortográfica canónica contempla a representação de uma sequência Obstruinte+Lateral ou Obstruinte+Vibrante (4ª observação do estudo longitudinal – final do 2º ano)

PALAVRAS COM SEQUÊNCIA OBSTRUINTE+LATERAL	N	PALAVRAS COM SEQUÊNCIA OBSTRUINTE+VIBRANTE	N
"flor"	79	*"prato"*	68
"flauta"	35	*"prego"*	38
"planta"	19	*"pregar"*	12
"aflito"	2	*"triste"*	12
"plantar"	1	*"empregada"*	9
"claro"	1	*"trolha"*	3
"florir"	1	*"atrás"*	3
		"prendido"	2
		"sempre"	2
		"tremer"	2
		"outro"	2
		"alegre"	2
		"abrir"	2
		"patrão"	2
		"preso"	1
		"quadro"	1
		"trabalhador"	1
		"tropeçar"	1
		"brincar"	1
		"grande"	1
		"lembrar"	1
		"trabalhar"	1
		"trás"	1
		"trazer"	1
		"criada"	1
		"gritar"	1
		"descobrir"	1
TOTAL	138	*TOTAL*	172

Para o cálculo do número de ocorrências gráficas de cada um destes lexemas, foram consideradas, em relação aos verbos, nomes e adjectivos, todas as formas flexionais da mesma forma-base.

Em sublinhado, assinalamos as sequências sob estudo neste momento.

Tal como na primeira recolha de produções escritas (cap. X), e em face dos objectivos propostos em 11.1, tentámos categorizar estas 310 formas gráficas nos dois tipos de grafia considerados em 10.4.2: *grafia epentética* e *grafia não-epentética.*

Esta categorização não se demonstrou possível no tocante a 19 casos em que se omitiu ou modificou a representação escrita da segunda consoante da sequência:

- 2 ocorrências, provenientes da mesma criança, em que a palavra *"flor"* foi escrita como 'fror';
- 6 ocorrências em que a segunda consoante da sequência é elidida: 1 caso com a palavra *"plantou"* (escrita como 'pantou'); 2 casos com a palavra *"flauta"* (escrita como 'fouta' numa ocorrência e como 'fauta' numa outra); 1 caso com a palavra *"prego"* (escrita como 'pego'); 1 caso com a palavra *"pregar"* (escrita como 'pegar'); 1 caso com a palavra *"lembrou"* (escrita como 'lembou');
- 11 casos em que se verificou uma transposição da segunda consoante da sequência para uma posição pós-vocálica: 7 casos com a palavra *"prato"* (escrita como 'parto'); 1 caso com a palavra *"pregar"* (escrita como 'pergar'); 1 caso com a palavra *"tremer"* (escrita como 'termer'); 1 caso com a palavra *"trabalhar"* (escrita como 'tarvalar'); 1 caso com a palavra *"prego"* (escrita como 'pergo').

Quanto aos casos em que foi registada a grafia epentética, parece-nos digno de salientar, neste momento, que a vogal graficamente inserida entre as duas consoantes da sequência é, em 12 das 17 ocorrências de grafia epentética registadas, a vogal *"e"*. Em 2 casos, essa vogal é *"o"* ('folauta', para *"flauta"*; 'folore', para *"flor"*). Em 3 casos,

trata-se de *"a"* ('parato', para *"prato"*, com 2 ocorrências; 'falauta', para *"flauta"*, com 1 ocorrência.

A repartição das 310 formas escritas de que aqui nos ocupamos pelos vários tipos de grafia registados, de acordo com os critérios explicitados nos parágrafos anteriores, é a constante do Quadro 11.3.

QUADRO 11.3 – Formas escritas epentéticas e não-epentéticas das sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante em palavras recolhidas na 4ª observação do estudo longitudinal (final do 1º ano)

	Palavras com sequência Obstruinte+Lateral		Palavras com sequência Obstruinte+Vibrante	
	N	%	N	%
Formas escritas epentéticas	14	10,2	3	1,8
Formas escritas não-epentéticas	119	86,2	155	90,1
Outras formas escritas	5	3,6	14	8,1
TOTAL	138		172	

CAPÍTULO XII

QUINTA OBSERVAÇÃO DO ESTUDO LONGITUDINAL

(Final do 2º ano; testes metafonológicos)

12.1 – Apresentação geral e objectivos específicos

No final do 2º ano de escolaridade frequentado pelas 42 crianças da população, procedemos àquela que foi a quinta (e última) observação do estudo longitudinal. Nesta observação, foram aplicados os mesmos testes metafonológicos constantes da 2ª observação, que tivera lugar 1 ano antes (no final do 1º ano de escolaridade dos sujeitos; vd. cap. IX).

O objectivo específico desta 5ª observação consistiu em verificar-se uma eventual evolução, em relação ao observado 1 ano antes, dos resultados obtidos pelas crianças da população nos testes de manipulação fonémica e na divisão silábica das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte (em posição medial)[1]. Por outras palavras, pretendemos avaliar os possíveis efeitos de uma eventual influência de 2 anos lectivos de experiência escolar – o que implicou, designadamente, um contacto directo e intensivo com a aprendizagem e a prática da escrita alfabética – sobre a realização de tais tarefas, conforme previsto pelas hipóteses experimentais formuladas no capítulo VI.

[1] No entanto, a comparação dos valores concretos respeitantes às diferentes observações terá lugar apenas no capítulo XIII, reservado à discussão dos resultados do estudo longitudinal.

Para se facilitar essa comparação com os resultados obtidos no final do 1º ano, foram mantidos exactamente os mesmos testes aplicados na 2ª observação, quer quanto aos procedimentos adoptados, quer no tocante ao material linguístico utilizado, como adiante explicitaremos.

12.2 – Momento da observação

Esta observação decorreu no final do 2º ano de escolaridade frequentado pelas crianças, mais precisamente entre a segunda quinzena de Maio e a primeira quinzena de Junho de 2001 (portanto, precisamente 1 ano após a aplicação dos mesmos testes que teve lugar na 2ª observação).

12.3 – Metodologia

12.3.1 – População: idades

Nesta observação, a média das idades observadas nas 42 crianças é, no total da população e em cada uma das 3 escolas, de 7;11 anos (DP no total da população=0;4 anos), não tendo sido, portanto, detectada pela análise de variância, ANOVA, qualquer diferença significativa dos valores desta variável entre as 3 escolas (F(2, 39)=0,072; n.s.). Os valores relativos às idades verificadas encontram-se pormenorizados no Quadro 12.1.

QUADRO 12.1 – Média etária (em anos;meses) das crianças na 5ª observação do estudo longitudinal (final do 2º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
7;11 (DP=0;4) (mín.=7;8) (máx.=8;4)	**7;11** (DP=0;3) (mín.=7;5) (máx.=8;4)	**7;11** (DP=0;4) (mín.=7;6) (máx.=8;5)	**7;11** (DP=0;4) (mín.=7;5) (máx.=8;5)

DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

Repartindo as 42 crianças por dois grupos etários delimitados pela mediana das idades – que, nesta observação, se situa no valor de 7;11 anos – obtemos um grupo de 21 crianças mais velhas, com idade igual ou superior a esse valor (7;11 anos), e um segundo grupo, também de 21 crianças, com idades inferiores. No grupo das crianças mais velhas, a média das idades registada é de 8;3 anos (DP=0;2 anos; mín.=7;11 anos;

máx.=8;5 anos); no grupo das crianças mais novas, a média das idades observada é de 7;8 anos (DP=0;2 anos; mín.=7;5 anos; máx.=7;10 anos).

12.3.2 – Procedimento

Como acima afirmámos, sendo o principal objectivo desta observação a comparação com os resultados obtidos pelos mesmos sujeitos 1 ano antes, a fim de identificarmos uma possível influência da experiência escolar sobre a evolução dos mesmos, decidimos manter na íntegra os testes aplicados na 2ª observação. Consequentemente, repetimos a aplicação de 4 testes fonémicos já incluídos na 2ª observação do estudo longitudinal (cap. IX) (segmentação, reagrupamento, isolamento e apagamento), bem como um teste de segmentação silábica de um conjunto de palavras iniciadas por sequências consonânticas de tipo Obstruinte+Lateral ou Obstruinte+Vibrante ou com uma sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte ou Líquida+Obstruinte em posição medial (vd. capítulo IX, mais especificamente as secções 9.4.1.1 a 9.4.1.4 e 9.4.2.1 a 9.4.2.2, para a descrição dos procedimentos e do material linguístico utilizado).

Entre os aspectos metodológicos mantidos nesta 5ª observação, mantiveram-se, naturalmente, a precedência da aplicação dos testes fonémicos em relação ao teste de segmentação silábica e o carácter individual de todas as recolhas efectuadas (que, tal como na observação levada a cabo no final do 1º ano, duraram cerca de 20 minutos por cada criança).

12.3.3 – Material linguístico

O material linguístico utilizado em cada teste, integralmente coincidente com o utilizado na 2ª observação, será subsequentemente indicado sob a secção respectiva do presente capítulo.

12.4 – Resultados

Na apresentação e análise dos resultados recolhidos nesta observação, procederemos em conformidade com as opções tomadas nas anteriores apresentações de resultados de testes metafonológicos, nomeadamente na apresentação dos resultados obtidos na 2ª observação do estudo longitudinal (cap. IX). Assim, p. ex., a ordem pela qual apresentaremos os resultados de cada teste replicará fielmente a ordem pela qual tais testes foram propostos a cada criança.

12.4.1 – Testes fonémicos

12.4.1.1 – Segmentação fonémica

Tal como nas 1ª e 2ª observações do estudo longitudinal (vd., respectivamente, os capítulos VIII e IX), foi solicitado às crianças que, de acordo com a metodologia descrita em 7.2.2.1.1, efectuassem a segmentação fonémica dos 4 monossílabos do português contidos no Quadro 12.2.

QUADRO 12.2 – Palavras monossilábicas utilizadas no teste de segmentação fonémica aplicado na 5ª observação do estudo longitudinal (final do 2º ano)

Tipo silábico	
CV	pá [pa]
VC	ar [aɾ]
CVC	rir [Riɾ]
CCVC	flor [floɾ]

Em transcrição fonética (larga), indica-se a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e seguida pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.

Cada resposta apresentada pelas crianças neste teste foi pontuada de acordo com o mesmo critério seguido nos testes metafonológicos das 1ª e 2ª observações: em cada resposta em que a criança segmentasse os fonemas respectivos, seguindo a sua norma dialectal ou uma outra, foi atribuído 1 ponto (consequentemente, a pontuação máxima possível neste teste é de 4 pontos). Foram nomeadamente excluídas desta pontuação as respostas em que as crianças, em vez de articularem isoladamente os fonemas correspondentes à cadeia segmental da palavra, nomearam as respectivas letras, procedimento que foi identificado em 13 das 168 respostas recolhidas (=7,7% das respostas recolhidas).

Os resultados obtidos foram os constantes do Quadro 12.3.

QUADRO 12.3 – Pontuações obtidas no teste de segmentação fonémica (5ª observação do estudo longitudinal – final do 2º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=1,80 (DP=1,30) (mín.=0) (máx.=3)	**méd.=2,31** (DP=1,01) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=2,86** (DP=1,24) (mín.=1) (máx.=4)	**méd.=2,52** (DP=1,19) (mín.=0) (máx.=4)

Pontuação máxima possível=4 pontos.

méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

Os resultados do teste de Kruskal-Wallis indicam que as diferenças de pontuação média entre as 3 escolas patentes no Quadro 12.3 não são estatisticamente significativas ($\chi^2(2)=4,288$; n.s.).

Passamos, de seguida, à análise das pontuações obtidas neste teste em função das variáveis demográficas consideradas no estudo.

Sexo

As 21 crianças do sexo masculino obtiveram uma pontuação média de 2,33 pontos neste teste (DP=1,35 pontos). A pontuação média correspondente às 21 crianças do sexo feminino foi de 2,71 pontos (DP=1,01 pontos). Segundo indicado pelos resultados do teste de Mann-Whitney, esta diferença de médias não é estatisticamente significativa (z=0,832; n.s.).

Idade

As 21 crianças do escalão etário superior obtiveram, neste teste, a pontuação média de 2,76 pontos (DP=1,22 pontos). As 21 crianças do escalão etário inferior obtiveram, neste teste, a pontuação média de 2,29 pontos (DP=1,15 pontos). O teste de Mann-Whitney indica-nos que esta diferença de médias não é significativa (z=1,404; n.s.). Da mesma forma, o coeficiente de correlação de Spearman não encontrou nenhuma associação entre a idade das crianças e a pontuação obtida (r_s=0,121; n.s.).

Escolaridade parental

As pontuações médias obtidas pelos diversos subgrupos de crianças definidos pelo ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor detentor de maior capital escolar dentro do agregado familiar respectivo são as seguintes: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=2,60 (DP=1,14); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=2,50 (DP=1,22); 3° ciclo do ensino básico (N=4): méd.=2,50 (DP=1,91); Ensino Secundário (N=9): méd.=3,22 (DP=0,67); Ensino Superior (N=9): méd.=1,78 (DP=1,09). O resultado do teste de Kruskal-Wallis indica que esta diferença de médias não é significativa ($\chi^2(4)$=6,407; n.s.).

Grupo socioeconómico

As 17 crianças do GSE A obtiveram, neste teste, a pontuação média de 2,24 pontos (DP=1,03 pontos). A média de pontuação recolhida junto das 25 crianças do GSE B corresponde ao valor de 2,72 pontos (DP=1,28 pontos), não tendo sido encontrada pelo teste de Mann-Whitney nenhuma diferença estatisticamente significativa entre estas duas médias (z=1,483; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

As 35 crianças com experiência de EPE obtiveram neste teste a pontuação média de 2,46 pontos (DP=1,17 pontos), ao passo que as 7 crianças sem qualquer experiência de EPE obtiveram a pontuação média de 2,86 pontos (DP=1,35 pontos). Segundo o teste de Mann-Whitney, esta diferença de médias é estatisticamente não-significativa (z=0,977; n.s.). Concordantemente, para as 35 crianças com experiência de EPE o coeficiente de correlação de Spearman não encontrou qualquer associação entre a duração dessa experiência e a pontuação obtida pelas crianças (r_s=0,105; n.s.).

12.4.1.2 – Reagrupamento fonémico

Repetindo o procedimento descrito em 7.2.2.1.2 e adoptado na 1ª e na 2ª observações (vd., respectivamente, 8.4.2.2 e 9.4.1.2), solicitámos às crianças da população que reconstituíssem as palavras que lhes eram apresentadas sob a forma de segmentação fonémica tal como indicado no Quadro 12.4.

QUADRO 12.4 – Palavras monossilábicas utilizadas no teste de reagrupamento fonémico aplicado na 5ª observação do estudo longitudinal (final do 2º ano)

Tipo silábico	
CV	má [m] [a]
VC	ir [i] [ɾ]
CVC	mar [m] [a] [ɾ]
CCVC	cruz [k] [ɾ] [u] [ʃ]

Em transcrição fonética (larga), são indicadas a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e a divisão fonémica respectiva seguidas pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população.

A pontuação das respostas recolhidas seguiu exactamente os mesmos critérios adoptados nessas duas observações anteriores: perante cada resposta em que a criança reconstituísse integralmente a palavra-estímulo, independentemente da norma dialectal seguida mas de forma que o experimentador identificasse inequivocamente tal palavra no momento da recolha, foi atribuída a cotação de 1 ponto. Por esta razão, a pontuação máxima possível neste teste era de 4 pontos.

Os resultados assim obtidos encontram-se no Quadro 12.5.

QUADRO 12.5 – Pontuações obtidas no teste de reagrupamento fonémico (5ª observação do estudo longitudinal – final do 2º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=2,80 (DP=1,10) (mín.=1) (máx.=4)	**méd.=3,13** (DP=1,26) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=3,38** (DP=0,74) (mín.=2) (máx.=4)	**méd.=3,21** (DP=1,00) (mín.=0) (máx.=4)

Pontuação máxima possível=4 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

O resultado do teste de Kruskal-Wallis indica que esta diferença entre as médias respeitantes às 3 escolas neste teste não é significativa ($\chi^2(2)=1,451$; n.s.).

Quanto às restantes variáveis demográficas, a análise dos resultados é dada nos parágrafos seguintes.

Sexo

As 21 crianças do sexo masculino obtiveram neste teste uma pontuação média de 3,19 pontos (DP=0,87 pontos). As 21 crianças do sexo feminino alcançaram uma pontuação média de 3,24 pontos (DP=1,14 pontos). Esta diferença de médias, de acordo com o resultado do teste de Mann-Whitney, não é estatisticamente significativa (z=0,630; n.s.).

Idade

As 21 crianças com idades superiores à mediana das idades (=7;11 anos) obtiveram, neste teste, a pontuação média de 3,19 pontos (DP=1,03 pontos). As restantes 21, do escalão etário inferior, obtiveram a pontuação média de 3,24 pontos (DP=1,00 ponto). Não foi encontrado pelo teste de Mann-Whitney nenhum significado estatístico para esta diferença de médias (z=0,205; n.s.), assim como não se achou, através do coeficiente de correlação de Spearman, nenhuma associação estatisticamente significativa entre a pontuação obtida e a idade dos sujeitos (r_s=0,014; n.s.).

Escolaridade parental

De seguida indicamos a pontuação média obtida neste teste por cada subgrupo de sujeitos definido pelo ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor detentor de maiores habilitações escolares dentro do agregado familiar: 1° ciclo do ensino básico (N=5): méd.=3,20 (DP=0,45); 2° ciclo do ensino básico (N=14): méd.=3,21 (DP=0,80); 3° ciclo do ensino básico (N=4): méd.=2,75 (DP=1,50); Ensino Secundário (N=9): méd.=3,00 (DP=1,50); Ensino Superior (N=9): méd.=3,56 (DP=0,73). O teste de Kruskal-Wallis não nos permite identificar nenhuma diferença estatisticamente significativa entre estas médias ($\chi^2(4)$=1,886; n.s.).

Grupo socioeconómico

Nas 17 crianças do GSE A a pontuação média neste teste foi de 3,18 pontos (DP=1,24 pontos). Nas 25 crianças do GSE B a pontuação média foi de 3,24 pontos (DP=0,83 pontos); segundo o resultado do teste de Mann-Whitney, esta diferença não é significativa (z=0,418; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

No grupo das 35 crianças com frequência de EPE, a pontuação média obtida foi de 3,26 pontos (DP=0,98 pontos). As 7 crianças sem frequência de EPE obtiveram a pontuação média de 3,00 pontos (DP=1,15 pontos). De acordo com o teste de Mann-Whitney, esta diferença de médias não é significativa (z=0,588; n.s.). Paralelamente, em relação às 35 crianças com experiência de EPE o coeficiente de correlação de Spearman não identifica nenhuma associação estatisticamente significativa entre a pontuação obtida no teste e o número de anos de frequência de EPE (r_s=0,144; n.s.).

12.4.1.3 – Isolamento fonémico

Neste teste, tal como nas duas observações anteriores que comportaram testes fonémicos, foi pedido às crianças que isolassem, nas 4 palavras utilizadas no teste anterior, 8 fonemas aleatoriamente escolhidos pelo experimentador, de acordo com a metodologia descrita em 7.2.2.1.3.

Sempre que a articulação da criança correspondeu, em cada caso, ao fonema pretendido, foi atribuída à resposta respectiva a pontuação de 1 ponto, como em 9.4.1.3. A pontuação máxima possível correspondente a este teste é, portanto, de 8 pontos. Tal como na análise de resultados de anteriores testes fonémicos, não foi atribuída nenhuma pontuação às respostas em que as crianças, em lugar de articularem o fonema pretendido, nomearam a letra correspondente, procedimento que 17 das 42 crianças adoptaram em pelo menos 1 dos isolamentos fonémicos apresentados.

Os resultados obtidos encontram-se no Quadro 12.6.

QUADRO 12.6 – Pontuações obtidas no teste de isolamento fonémico (5ª observação do estudo longitudinal – final do 2º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=6,20 (DP=2,68) (mín.=2) (máx.=8)	**méd.=6,25** (DP=1,84) (mín.=3) (máx.=8)	**méd.=5,24** (DP=2,57) (mín.=1) (máx.=8)	**méd.=5,74** (DP=2,33) (mín.=1) (máx.=8)

Pontuação máxima possível=8 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

Uma vez mais, as diferenças de pontuação média entre as 3 escolas revelaram-se não-significativas de acordo com o resultado do teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2(2)=1,663$; n.s.).

O papel desempenhado por cada uma das variáveis demográficas consideradas sobre os resultados do teste é analisado de seguida.

Sexo

A pontuação média obtida neste teste pelas 21 crianças do sexo masculino foi de 4,86 pontos (DP=2,31 pontos). A pontuação média obtida pelas 21 crianças do sexo feminino foi de 6,62 pontos (DP=2,04 pontos). O resultado do teste de Mann-Whitney indica-nos que esta diferença de médias é significativa ($z=2,499$; $p<0,05$).

Idade

As 21 crianças do escalão etário superior obtiveram neste teste a pontuação média de 5,57 pontos (DP=2,13 pontos). As 21 restantes, pertencentes ao escalão etário inferior, obtiveram a pontuação média de 5,90 pontos (DP=2,55 pontos), não sendo estatisticamente significativa esta diferença entre as duas médias, segundo o resultado do teste de Mann-Whitney (z=0,618; n.s.). Paralelamente, não foi encontrada pelo coeficiente de correlação de Spearman nenhuma associação estatisticamente significativa entre a idade das crianças e a pontuação obtida (r_s=0,052; n.s.).

Escolaridade parental

Dividindo as crianças da população em função do ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor (pai ou mãe) dotado de maiores habilitações escolares, as pontuações médias observadas neste teste são as seguintes: 1º ciclo do ensino básico (N=5): méd.=6,20 (DP=2,39); 2º ciclo do ensino básico (N=14): méd.=5,36 (DP=2,62); 3º ciclo do ensino básico (N=4): méd.=5,00 (DP=2,58); Ensino Secundário (N=9): méd.=6,33 (DP=2,06); Ensino Superior (N=9): méd.=5,56 (DP=2,30). O resultado do teste de Kruskal-Wallis indica-nos uma vez mais que estas diferenças de médias não são significativas ($\chi^2(4)$=1,050; n.s.).

Grupo socioeconómico

A pontuação média obtida neste teste pelas 17 crianças do GSE A foi de 5,59 pontos (DP=2,50 pontos). Nas 25 crianças do GSE B, a pontuação média foi de 5,84 pontos (DP=2,25 pontos). De acordo com os resultados do teste de Mann-Whitney, esta diferença de médias não é significativa (z=0,184; n.s.).

Ensino pré-escolar

Às 35 crianças com frequência de EPE correspondeu, neste teste, a pontuação média de 5,74 pontos (DP=2,20 pontos) e às 7 crianças sem qualquer experiência de EPE correspondeu a de 5,71 pontos (DP=3,09 pontos). O teste de Mann-Whitney indica que esta diferença não é significativa (z=0,449; n.s.). Por outro lado, considerando somente as 35 crianças com experiência de EPE, o coeficiente de correlação de Spearman não encontrou nenhuma associação entre a pontuação obtida e o número de anos de EPE frequentados (r_s=0,031; n.s.).

12.4.1.4 – Apagamento fonémico

O mesmo teste de apagamento fonémico aplicado na 1ª e na 2ª observação foi incluído nesta 5ª observação do estudo longitudinal.

Assim, foi solicitado que as crianças, de acordo com a metodologia exposta em 7.2.2.1.4, articulassem cada uma das 4 palavras usadas nos dois testes anteriores elidindo o fonema inicial. Quando tal fosse verificado, seria atribuída à resposta respectiva a pontuação de 1 ponto. Contrariamente ao que se verificou quer no teste de segmentação fonémica e de isolamento fonémico desta mesma observação, quer no teste de apagamento fonémico incluído na 2ª observação (vd. 9.4.1.4) não foi registada nenhuma resposta em que a criança recorresse à nomeação das letras utilizadas na escrita das palavras.

Os resultados respeitantes a este teste são os que se encontram no Quadro 12.7.

QUADRO 12.7 – Pontuações obtidas no teste de apagamento fonémico (5ª observação do estudo longitudinal – final do 2º ano) (por escola e no total)

ESCOLA			TOTAL
ARDEGÃES (N=5)	CIDADE-JARDIM (N=16)	GUEIFÃES (N=21)	(N=42)
méd.=2,60 (DP=1,52) (mín.=0) (máx.=4)	**méd.=3,44** (DP=0,63) (mín.=2) (máx.=4)	**méd.=3,43** (DP=0,75) (mín.=2) (máx.=4)	**méd.=3,33** (DP=0,85) (mín.=0) (máx.=4)

Pontuação máxima possível=4 pontos.
méd.=média; DP=desvio-padrão; mín.=valor mínimo observado; máx.=valor máximo observado.

As diferenças de médias encontradas entre as 3 escolas patentes no Quadro 12.7 não são significativas, segundo nos indicam os resultados do teste de Kruskal-Wallis ($\chi^2(2)=2,148$; n.s.).

Seguidamente, estes mesmos resultados serão confrontados com as variáveis demográficas consideradas pelo estudo.

Sexo

Neste teste, a pontuação média correspondente às 21 crianças do sexo masculino foi de 3,24 pontos (DP=1,04 pontos). A pontuação média correspondente às 21 crianças do sexo feminino foi de 3,43 pontos (DP=0,60 pontos), não sendo estatisticamente significativa esta diferença de médias de acordo com o teste de Mann-Whitney (z=0,195; n.s.).

Idade

Nas 21 crianças do escalão etário superior, a pontuação média obtida foi de 3,52 pontos (DP=0,68 pontos). A média correspondente às 21 crianças do escalão etário inferior foi de 3,14 pontos (DP=0,96 pontos). Não foi encontrado pelo teste de Mann-Whitney um significado estatístico para esta diferença de médias (z=1,459; n.s.), assim como não foi encontrada pelo coeficiente de correlação de Spearman nenhuma associação entre a idade das crianças e a pontuação obtida neste teste (r_s=0,146; n.s.).

Escolaridade parental

Observando as pontuações médias obtidas neste teste por cada subgrupo da população delimitado pelo ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído

pelo progenitor que, dentro de cada agregado familiar, detém a escolaridade mais alta, os resultados são como passamos a indicar: 1º ciclo do ensino básico (N=5): méd.=3,20 (DP=0,45); 2º ciclo do ensino básico (N=14): méd.=3,36 (DP=0,74); 3º ciclo do ensino básico (N=4): méd.=2,75 (DP=1,89); Ensino Secundário (N=9): méd.=3,44 (DP=0,73); Ensino Superior (N=9): méd.=3,44 (DP=0,73). Tal como aconteceu em todas as observações anteriores, o resultado do teste de Kruskal-Wallis não nos permitiu encontrar nenhum efeito estatisticamente significativo desta variável sobre a pontuação média obtida neste teste ($\chi^2(4)=1,027$; n.s.).

Grupo socioeconómico

As 17 crianças do GSE A obtiveram neste teste a pontuação média de 3,47 pontos (DP=0,62 pontos). As 25 crianças do GSE B obtiveram a pontuação média de 3,24 pontos (DP=0,97 pontos). Segundo nos indica o resultado do teste de Mann-Whitney, esta diferença não é estatisticamente significativa (z=0,580; n.s.).

Ensino pré-escolar (EPE)

A pontuação média obtida pelas 35 crianças com frequência de pelo menos 1 ano de EPE foi, neste teste, de 3,43 pontos (DP=0,61 pontos). As 7 crianças sem qualquer frequência de EPE obtiveram a pontuação média de 2,86 pontos (DP=1,57 pontos). Não foi detectado pelo teste de Mann-Whitney nenhum significado estatístico para esta diferença de médias (z=0,541; n.s.). Em relação somente às 35 crianças com frequência de EPE, não foi encontrada pelo coeficiente de correlação de Spearman nenhuma associação significativa entre os anos de frequência do EPE e as pontuações obtidas no teste ($r_s=0,030$; n.s.).

12.4.2 – Teste silábico: segmentação silábica

Após os testes fonémicos aplicados nesta observação, demos lugar a um teste de segmentação silábica em que foram utilizadas como material linguístico as mesmas palavras (novamente indicadas no Quadro 12.8) utilizadas no teste de segmentação silábica incluído na 2ª observação, ocorrida 1 ano antes, a fim de podermos empreender uma análise comparativa dos resultados obtidos e eventualmente identificarmos algum efeito estatístico de dois anos lectivos completos de aprendizagem formal do princípio alfabético sobre tais resultados.

Consequentemente, a segmentação silábica induzida neste teste incidiu sobre um conjunto de 18 palavras que contemplam as sequências consonânticas de cuja divisão silábica pretendemos ocupar-nos: sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante em posição inicial e sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte e Líquida+Obstruinte em posição medial.

O procedimento experimental observado na indução e na recolha dos dados obtidos foi o mesmo que se seguiu em anteriores testes de segmentação silábica (vd. 7.2.2.1.1, 8.4.1.1, 9.4.2.1 e 9.4.2.2).

QUADRO 12.8 – Palavras utilizadas no teste de segmentação silábica aplicado na 5ª observação do estudo longitudinal (final do 2º ano), divididas pelos tipos de sequência consonântica a estudar

Obstruinte+Lateral	Obstruinte+Vibrante
planeta [plɐ'netɐ]	fraco ['fraku]
flauta ['flawtɐ]	prego ['prɛgu]
claro ['klaɾu]	cravo ['kɾavu]
planta ['plɐ̃tɐ]	fralda ['fraldɐ] (*)
floresta [flu'ɾɛʃtɐ] (*)	prato ['pɾatu]
flor ['floɾ] (**)	

Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial	Lateral+Obstruinte em posição medial	Vibrante+Obstruinte em posição medial
ginástica [ʒi'naʃtikɐ]	fralda ['fraldɐ] (*)	certo ['sɛɾtu]
mosca ['moʃkɐ]	falta ['faltɐ]	
floresta [flu'ɾɛʃtɐ] (*)	alto ['altu]	
rasga ['Raʒgɐ]		
cesto ['seʃtu]		

Em transcrição fonética (larga), indica-se a forma fonética fixa atribuída a cada palavra e seguida pelo experimentador na apresentação do material linguístico às crianças da população. Em sublinhado, é realçada, na correspondente representação gráfica, a sequência consonântica que justifica especificamente a inclusão de cada uma destas palavras no presente teste.

(*) – Na análise das respostas dadas às palavras *"fralda"* e *"floresta"*, serão tidas em conta as divisões silábicas quer da sequência Obstruinte+Líquida em posição inicial, quer da sequência Soante/Obstruinte+Obstruinte em posição medial, pelo que, neste quadro, elas aparecem repetidas; contudo, na apresentação das palavras a cada criança da população, cada uma delas é apresentada (e segmentada) uma só vez.

(**) – A palavra *"flor"* foi também incluída, nesta mesma observação, no teste de segmentação fonémica, tendo sido repetida no teste de segmentação silábica.

Repetiremos, na análise dos dados respeitantes a esta recolha, o mesmo procedimento adoptado na análise das segmentações silábicas obtidas na 2ª observação. Por conseguinte, concentraremos a nossa atenção sobre os dois tipos de segmentação silábica aí considerados: *segmentação tautossilábica* e *segmentação heterossilábica.*

12.4.2.1 – Sequências Obstruinte+Lateral

Para o estudo das divisões silábicas destas sequências consonânticas, e seguindo a metodologia respeitada na 2ª observação, recolhemos dados relativos não só a palavras que as incluem em posição inicial como também a palavras que contemplam, na mesma posição, sequências Obstruinte+Vibrante (vd. Quadro 12.8), no intuito de eventualmente encontrarmos alguma especificidade exclusiva das primeiras no tocante à sua divisão silábica, de acordo com a Hipótese B do nosso estudo (vd. cap. VI).

Dessa forma, as sequências Obstruinte+Lateral encontram-se representadas, neste momento do nosso estudo, pelas palavras *"planeta"*, *"flauta"*, *"claro"*, *"planta"*, *"floresta"* e *"flor"*, perante as quais obtivemos um total de 252 segmentações silábicas (=42 crianças X 6 palavras). Já as sequências Obstruinte+Vibrante se encontram representadas pelas palavras *"fraco"*, *"prego"*, *"cravo"*, *"fralda"* e *"prato"*, totalizando 210 segmentações silábicas (=42 crianças X 5 palavras).

Antes de procedermos à mesma categorização das respostas recolhidas pelos dois tipos de segmentação considerados, excluímos do total de 462 segmentações recolhidas (=252 segmentações de palavras com sequência Obstruinte+Lateral inicial + 210 segmentações de palavras com sequência Obstruinte+Vibrante inicial) as que não permitiam uma categorização clara num dos dois tipos de segmentação aqui considerados. Esta exclusão, nesta observação, levou-nos a desprezar do tratamento final de resultados 3 respostas somente (que representam 0,7% das segmentações recolhidas): 1 resposta, obtida com a palavra *"fraco"*, em que a criança apresentou, em vez da segmentação silábica, a segmentação fonémica; 1 resposta, obtida com a palavra *"planeta"*, em que a criança articulou a lateral como [w] (segmentando a palavra como [pɨ.wɐ.ne.tɐ]); 1 resposta, obtida com a palavra *"floresta"*, em que a criança elidiu a articulação da lateral da sequência inicial (apresentando a segmentação [fu.ɾɛʃ.tɐ]).

Em relação às restantes 459 respostas recolhidas, consideradas então como válidas para a análise a efectuar (250 recolhidas em palavras com sequência Obstruinte+Lateral + 209 recolhidas em palavras com sequência Obstruinte+Vibrante), a sua repartição pelos dois tipos de segmentação admitidos, para cada um dos dois tipos de sequências consonânticas em apreço, encontra-se no Quadro 12.9. Para a elaboração desse quadro, e repetindo a aplicação dos critérios seguidos na 2ª observação, foram consideradas como segmentações tautossilábicas aquelas em que as duas consoantes foram associadas a um mesmo Ataque (ramificado) de uma sílaba comum a ambas (p. ex.: [plɐ.ne.tɐ], para *"planeta"*; [fra.ku], para *"fraco"*). Foram classificadas como segmentações heterossilábicas aquelas em que as duas consoantes foram distribuídas por duas sílabas, ocupando a primeira um Ataque de uma sílaba para a qual foi desenvolvido um Núcleo preenchido por uma vogal epentética ([ɨ] em 100% dos casos deste tipo) e a segunda o Ataque da sílaba seguinte (p. ex.: [pɨ.lɐ.ne.tɐ], para *"planeta"*; [fɨ.ɾa.ku], para *"fraco"*).

QUADRO 12.9 – Segmentações tautossilábicas e heterossilábicas das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante no teste de segmentação silábica (5ª observação do estudo longitudinal – final do 2º ano)

Sequências consonânticas	SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS (*)		SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS (**)		TOTAL
	N	%	N	%	N
Obstruinte+Lateral	112	44,8	138	55,2	250
Obstruinte+Vibrante	164	78,5	45	21,5	209

(*) – Respostas que associam as duas consoantes a uma mesma sílaba (Ataque ramificado, sem epêntese de [i])
(**) – Respostas que associam as duas consoantes a duas sílabas distintas e sucessivas (com epêntese de [i])

Observando o número médio de segmentações heterossilábicas e tautossilábicas destas sequências nas palavras *"planeta"*, *"flauta"*, *"claro"*, *planta"* e *"flor"*, como representantes das sequências Obstruinte+Lateral, e nas palavras *"fraco"*, *"prego"*, *"cravo"*, *"fralda"* e *"prato"*, como representantes das sequências Obstruinte+Vibrante[2], os dados recolhidos foram os seguintes: perante as 5 palavras com sequência Obstruinte+Lateral, cada criança da população produziu, em média, 2,86 segmentações heterossilábicas (DP=2,22) e 2,12 segmentações tautossilábicas (DP=2,23); perante as 5 palavras com sequência Obstruinte+Vibrante, o número médio de segmentações heterossilábicas apresentado por cada criança é de 1,07 (DP=1,84),

[2] Neste momento e em relação a este aspecto em particular, fazemos incidir a nossa atenção sobre estas palavras por serem as mesmas que foram consideradas na análise idêntica desenvolvida em relação à 2ª observação (vd. 9.4.2.1). Para as razões pelas quais, em relação às palavras com sequência

contra 3,91 segmentações tautossilábicas (DP=1,89). Comparando estes valores, o teste de Wilcoxon revela-nos que:

- relativamente às sequências Obstruinte+Lateral, não existe uma diferença significativa entre o número médio de segmentações heterossilábicas e o número médio de segmentações tautossilábicas ($z=1,007$; n.s.);
- relativamente às sequências Obstruinte+Vibrante, o número médio de segmentações tautossilábicas é estatisticamente superior ao número médio de segmentações heterossilábicas ($z=4,241$; $p<0,005$);
- o número médio de segmentações heterossilábicas obtido perante as sequências Obstruinte+Lateral é significativamente superior ao número médio de segmentações heterossilábicas obtido perante as sequências Obstruinte+Vibrante ($z=4,289$; $p<0,005$);
- o número médio de segmentações tautossilábicas obtido perante as sequências Obstruinte+Vibrante é significativamente superior ao número médio de segmentações tautossilábicas obtido perante as sequências Obstruinte+Lateral ($z=4,232$; $p<0,005$).

Obstruinte+Lateral, foram excluídos os dados recolhidos com a palavra *"floresta"*, vd. esse mesmo ponto do cap. IX.

12.4.2.2 – Sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial

Terminaremos esta análise dos resultados obtidos na 5ª observação do estudo longitudinal detendo-nos sobre as divisões silábicas das sequências consonânticas Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial – contempladas pela Hipótese C do estudo – e também, a título comparativo, das sequências consonânticas Líquida+Obstruinte em posição medial, repetindo, desta forma, o tipo de análise realizado na 2ª observação (vd. 9.4.2.2).

Teremos, portanto, em atenção o tratamento dado pelas crianças da população às seguintes sequências consonânticas nas segmentações silábicas efectuadas:

- sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial: *"ginástica"* [ʃt], *"mosca"* [ʃk], *"floresta"* [ʃt], *"rasga"* [ʒg] e *"cesto"* [ʃt], que totalizam 210 segmentações (=42 crianças X 5 palavras);
- sequências Líquida+Obstruinte em posição medial: *"fralda"*, *"falta"*, *"alto"*, *"certo"*, que totalizam 168 segmentações (=42 crianças X 4 palavras).

Tal como na análise das segmentações das mesmas palavras efectuada aquando da 2ª observação do estudo longitudinal, propusemo-nos categorizar as respostas dos sujeitos em dois tipos: segmentações heterossilábicas, em que as duas consoantes da sequência são repartidas por duas sílabas, com a primeira consoante em Coda da primeira sílaba e a segunda consoante em Ataque da segunda sílaba (p. ex.: [ʒi.naʃ.ti.kɐ], para *"ginástica"*; [fal.tɐ], para *"falta"*); segmentações tautossilábicas, quando as duas consoantes são associadas a uma mesma sílaba, passando a partilhar de

um mesmo Ataque complexo (p. ex.: [ʒi.na.ʃti.kɐ], para *"ginástica"*; [fa.ltɐ], para *"falta"*).

Verificou-se então que das 378 segmentações recolhidas (=210 correspondentes a palavras com sequências Obstruinte/ʃ/+Obstruinte em posição medial + 168 correspondentes a palavras com sequências Líquida+Obstruinte) 27 (=7,1% do total de 378 respostas recolhidas) não permitiam a categorização acima explicitada, pelas seguintes razões:

- desenvolvimento de uma nova sílaba, com a primeira consoante na posição do respectivo Ataque e a criação de um Núcleo [i̞]: 1 ocorrência com a palavra *"falta"* (segmentada como [fa.li̞.tɐ]); 2 ocorrências com a palavra *"certo"* (segmentada como [sɛ.ɾi̞.tu]); 2 ocorrências com a palavra *"mosca"* (segmentada como [mo.ʃi̞.kɐ]); 3 ocorrências com a palavra *"alto"* (segmentada como [a.li̞.tu]); 3 ocorrências com a palavra *"rasga"* (segmentada como [Ra.ʒi̞.gɐ]); 1 ocorrência com a palavra *"cesto"* (segmentada como [se.ʃi̞.tu]);
- combinação, na mesma resposta, de segmentação silábica com segmentação fonémica: 1 ocorrência com a palavra *"falta"*; 1 ocorrência com a palavra *"mosca"*; 1 ocorrência com a palavra *"rasga"*; 1 ocorrência com a palavra *"cesto"*;
- desdobramento da vogal tónica em duas vogais, com a consequente criação de uma nova sílaba: 1 ocorrência com a palavra *"cesto"*, segmentada como [se.eʃ.tu];

- articulação da lateral como [w], nas palavras com sequência Líquida+Obstruinte em que a Líquida é uma lateral: 2 ocorrências com a palavra *"falta"*; 2 ocorrências com a palavra *"alto"*; 6 ocorrências com a palavra *"fralda"*.

Subtraindo estas 27 respostas ao total inicial de 378 respostas recolhidas, restam 351 segmentações como respostas que considerámos como válidas e categorizáveis de acordo com a distinção entre segmentações heterossilábicas e tautossilábicas. Destas, 200 foram obtidas com palavras com sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial e 151 foram recolhidas com palavras com sequência Líquida+Obstruinte em posição medial.

A percentagem de segmentações heterossilábicas e de segmentações tautossilábicas correspondente a cada um destes subgrupos de palavras é indicada no Quadro 12.10.

QUADRO 12.10 – Segmentações tautossilábicas e heterossilábicas das sequências consonânticas Obstruinte /ʃ/+Obstruinte e Líquida+Obstruinte no teste de segmentação silábica (5ª observação do estudo longitudinal – final do 2º ano)

Sequências consonânticas	SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS (*)		SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS (**)		TOTAL
	N	%	N	%	N
Obstruinte /ʃ/+Obstruinte	35	17,5	165	82,5	200
Líquida+Obstruinte	0	0	151	100	151

(*) – Respostas que associam as duas consoantes a uma mesma sílaba (Ataque ramificado).

(**) – Respostas que associam as duas consoantes a duas sílabas distintas e sucessivas (1ª consoante em Coda da 1ª sílaba e 2ª consoante em Ataque da 2ª sílaba).

Olharemos de seguida ao número médio de segmentações heterossilábicas e tautossilábicas apresentado pelas crianças da população neste momento do estudo longitudinal perante cada tipo de sequências considerado (Obstruinte /ʃ/+Obstruinte *vs.* Líquida+Obstruinte). Para tal, restringimos a nossa observação aos mesmos dois subconjuntos de palavras considerados na análise de dados da 2ª observação (vd. 9.4.2.2), o que implica que consideremos as respostas recolhidas em relação às seguintes palavras somente: *"ginástica"*, *"mosca"* e *"floresta"* (sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial) e *"falta"*, *"certo"* e *"alto"* (sequências

Líquida+Obstruinte em posição medial)[3]. Os resultados assim obtidos são os seguintes: relativamente às 3 palavras com sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte, cada criança efectuou em média 2,31 segmentações heterossilábicas (DP=1,18) e 0,62 segmentações tautossilábicas (DP=1,10); no tocante às 3 palavras com sequência Líquida+Obstruinte, cada criança apresentou em média 2,74 segmentações heterossilábicas (DP=0,59) e 0,00 segmentações tautossilábicas (DP=0,00). A respeito destas comparações, o resultado do teste de Wilcoxon indica-nos que:

- relativamente às sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte, o número médio de segmentações heterossilábicas é significativamente superior ao número médio de segmentações tautossilábicas ($z=4,139$; $p<0,005$);
- relativamente às sequências Líquida+Obstruinte, o número médio de segmentações heterossilábicas é também significativamente superior ao número médio de segmentações tautossilábicas ($z=6,047$; $p<0,005$).

[3] As razões pelas quais são considerados somente os dados respeitantes a estas palavras encontram-se expostas em 9.4.2.2.

CAPÍTULO XIII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO EXPERIMENTAL

Neste capítulo, proceder-se-á à discussão global dos resultados recolhidos ao longo dos dois anos por que se estendeu o estudo longitudinal apresentado nos capítulos antecedentes.

A discussão será orientada da seguinte forma:

- num primeiro momento (pontos 13.1 e 13.1.1 – 13.1.3), confrontaremos os resultados reunidos com as hipóteses experimentais formuladas no capítulo VI, a fim de identificarmos em tais resultados elementos que nos permitam confirmar ou rejeitar as referidas hipóteses;
- seguidamente (13.2), proceder-se-á a uma apreciação crítica dos resultados do estudo em função das diversas variáveis demográficas consideradas;
- nos diversos pontos agrupados sob 13.3, reconheceremos algumas limitações à presente investigação e, seguidamente, debruçar-nos-emos sobre algumas implicações teóricas de maior relevo que, face à discussão entretanto empreendida, nos parecem contidas no presente trabalho.

13.1 – Confrontação dos resultados com as hipóteses

No capítulo VI, foram formuladas três hipóteses que previam a existência de algumas formas de interferência do conhecimento ortográfico dos sujeitos sobre o seu conhecimento fonológico.

A confrontação dos resultados recolhidos com cada uma dessas hipóteses terá lugar nos três subcapítulos que se seguem (13.1.1 – 13.1.3), sendo recapitulada no início de cada qual a hipótese respectiva, de acordo com a formulação que lhe foi dada precisamente no capítulo VI.

13.1.1 – Hipótese A (manipulações fonémicas e aprendizagem da escrita alfabética)

HIPÓTESE A A consciência fonémica dos sujeitos nativos do português (enquanto consciência de que os *continua* de fala são divisíveis em segmentos de extensão fonémica isoláveis e manipuláveis) emerge unicamente após a aprendizagem da escrita (que obedece, nesta língua, ao princípio alfabético).

O principal fundamento desta hipótese, como foi afirmado no capítulo VI, reside especialmente em trabalhos experimentais como os de Alegria e Morais (1979), Alegria, Pignot e Morais (1982), Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao-Qing (1986), Kolinsky, Cary e Morais (1987), Morais, Alegria e Content (1987), Bertelson, De Gelder, Tfouni e Morais (1989), Cary, Morais e Bertelson (1989), Morais (1991), Adrián, Alegria e Morais (1995), Morais, Kolinsky e Nakamura (1996), Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky (1997), Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998), Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais (1998), Li, Anderson, Nagy e Zhang (2002), K. F. Miller (2002) e Taylor (2002), entre outros, que puseram em evidência, através de explorações experimentais consistentes, que só os sujeitos dotados do conhecimento da escrita alfabética se mostram capazes de efectuar manipulações explícitas da unidade *fonema,* nomeadamente no que diz respeito à tarefa de segmentação fonémica.

Em nossa opinião, os resultados que reunimos ao longo do presente estudo estão genericamente de acordo com as conclusões dos trabalhos citados, como tentaremos explicar de seguida.

Em cada uma das três observações das capacidades metafonológicas dos sujeitos do estudo longitudinal (1ª, 2ª e 5ª observações – vd., respectivamente, os capítulos VIII, IX e XII), foram incluídos 4 testes fonémicos (segmentação fonémica, reagrupamento fonémico, isolamento fonémico e apagamento fonémico). Dessas três observações, a primeira foi efectuada nas primeiras semanas de escolaridade das crianças da população (vd. 8.2), num momento em que os sujeitos não tinham ainda nenhuma experiência relevante de aprendizagem formal e sistemática da escrita alfabética do português. As duas restantes efectuaram-se em momentos diferentes, ambos posteriores a essa aprendizagem e espaçados por um ano de intervalo: final do 1º ano (2ª observação) e final do 2º ano (5ª observação).

Na 1ª observação, verificou-se que o único teste fonémico em que recolhemos resultados sujeitáveis a análise estatística foi o teste de reagrupamento fonémico, embora a pontuação média nele obtida tivesse sido muito baixa (vd. 8.4.2.2): 1,26 pontos (sendo a pontuação máxima possível de 4 pontos). Nos restantes testes, verificou-se uma incapacidade praticamente total das crianças quanto a efectuarem as manipulações pretendidas: o número de crianças que, em cada um dos testes, conseguiu realizar a tarefa proposta foi quantitativamente insignificante (4 crianças, no teste de segmentação fonémica, que conseguiram realizar a manipulação uma vez somente cada uma; 1 única criança, no teste de isolamento fonémico, que efectuou a manipulação pretendida nas 4 palavras propostas; 1 única criança, no teste de apagamento fonémico e somente em relação a 1 das 4 palavras propostas, sendo esta a mesma criança que se mostrou também a única capaz do teste de isolamento fonémico). Como foi referido no

momento de apresentação destes resultados (vd. 8.4.2.1, 8.4.2.3 e 8.4.2.4), devido à sua escassa representação quantitativa não foi possível submetê-los a nenhuma análise estatística.

Os resultados dos testes fonémicos que acabamos de referir contrastam com os obtidos nos testes silábicos, na medida em que nos 4 testes silábicos propostos às crianças da população nesta mesma observação foram registadas pontuações médias mais próximas dos valores máximos de cada teste (vd. 8.4.1.1 – 8.4.1.4):

- segmentação silábica: pontuação média=10,74/11 pontos;
- reagrupamento silábico: pontuação média=9,52/11 pontos;
- isolamento silábico: pontuação média=3,86/6 pontos;
- apagamento silábico: pontuação média=1,00/2 pontos.

Adicionalmente, uma vez mais no que toca aos testes fonémicos, verificou-se ainda que as duas posteriores observações das capacidades metafonológicas da população (2ª e 5ª observações do estudo) mostram, segundo pensamos, uma evolução importante da população traduzida nas duas vertentes seguintes:

- emergência das capacidades de manipulação fonémica no final do 1º ano;
- incremento gradual do desempenho de tais capacidades na continuação da aprendizagem e da prática da escrita alfabética.

Estes dois aspectos parecem-nos demonstrados, em primeiro lugar, pela existência de resultados consideráveis – nomeadamente na medida em que sujeitáveis a análise estatística – nos testes de manipulação fonémica aplicados no final do 1º ano (2ª

observação, cap. IX) e, em segundo lugar, pelas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias dos testes de segmentação fonémica, isolamento fonémico e apagamento fonémico no final do 1º ano (2ª observação, cap. IX) e as pontuações médias dos mesmos testes registadas no final do 2º ano (5ª observação, cap. XII). No teste de reagrupamento fonémico, a diferença de pontuação média entre estas duas observações não mostrou possuir um significado estatístico inequívoco. As comparações que acabamos de referir encontram-se dispostas no Quadro 13.1.

QUADRO 13.1 – Pontuações médias obtidas nos testes fonémicos (2ª observação – início do 1º ano e 5ª observação – final do 2º ano) e respectiva comparação estatística

TESTE	Pontuações médias obtidas na 2ª observação (final do 1º ano)	Pontuações médias obtidas na 5ª observação (final do 2º ano)	Comparação estatística (teste de Wilcoxon) (2ª obs. *vs.* 5ª obs.)
Segmentação fonémica (máx. possível=4 pontos)	2,00 (DP=1,43)	2,52 (DP=1,19)	z=2,232 p<0,05
Reagrupamento fonémico (máx. possível=4 pontos)	2,90 (DP=0,98)	3,21 (DP=1,00)	z=1,937 p=0,053
Isolamento fonémico (máx. possível=8 pontos)	4,38 (DP=2,28)	5,74 (DP=2,33)	z=2,387 p<0,05
Apagamento fonémico (máx. possível=4 pontos)	2,52 (DP=1,38)	3,33 (DP=0,85)	z=3,565 p<0,005

DP=desvio-padrão; máx. possível=pontuação máxima possível

Perante os dados que acabamos de referir, consideramos dignos de nota os três aspectos seguintes:

1) Em primeiro lugar, julgamos razoavelmente demonstrado, junto da população do estudo, que as capacidades de manipulação fonémica emergem unicamente após uma experiência minimamente consistente de aprendizagem e prática da escrita alfabética, como se depreende, sobretudo, dos resultados praticamente nulos nos testes fonémicos da 1ª observação (anterior a essa aprendizagem) e, concomitantemente, do facto de só termos obtido resultados passíveis de análise estatística a partir do final do 1º ano.
2) Em segundo lugar, parece-nos ainda que dispomos de dados minimamente fiáveis que comprovam que a situação descrita no parágrafo anterior contrasta nitidamente com a verificada a nível das capacidades de manipulação silábica. Com efeito, as elevadas pontuações obtidas pela população nos testes silábicos da 1ª observação – a mesma em que os testes fonémicos deram origem a resultados praticamente nulos – parecem concorrer para a demonstração de que as capacidades silábicas são anteriores, em termos de desenvolvimento das capacidades metafonológicas dos sujeitos, às capacidades fonémicas, sendo ainda anteriores e independentes da aprendizagem da escrita alfabética.
3) Finalmente, importa também sublinhar que a emergência das capacidades fonémicas não pode ser explicada unicamente como um marco categorial do desenvolvimento das crianças. Além de podermos aceitar que existe, com efeito, uma alteração relativamente localizada no tempo – e supostamente introduzida pela aprendizagem da escrita alfabética – que torna as crianças

capazes de efectuar manipulações fonémicas (contrastando com o que ocorre antes dessa aprendizagem), podemos ainda aceitar que a exposição continuada à aprendizagem e à prática da escrita alfabética contribui para um incremento progressivo dos resultados obtidos em tais manipulações, como é depreensível da evolução estatisticamente significativa dos resultados obtidos pelas crianças em quase todos os testes fonémicos da 2ª para a 5ª observação (vd. Quadro 13.1).

O primeiro dos aspectos referidos (a emergência das capacidades de manipulação fonémica somente após a aprendizagem da escrita alfabética – vd. 1) *supra*) coaduna-se, em nosso entender e como já afirmámos, com os resultados e as conclusões de inúmeros estudos anteriores – como os já citados trabalhos de Alegria e Morais (1979), Alegria, Pignot e Morais (1982), Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao-Qing (1986), Kolinsky, Cary e Morais (1987), Morais, Alegria e Content (1987), Bertelson, De Gelder, Tfouni e Morais (1989), Cary, Morais e Bertelson (1989), Morais (1991), Adrián, Alegria e Morais (1995), Morais, Kolinsky e Nakamura (1996), Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky (1997), Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998), Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais (1998), Li, Anderson, Nagy e Zhang (2002), K. F. Miller (2002) e Taylor (2002), entre outros – que demonstram esse mesmo aspecto.

Por outro lado, e conforme foi já também referido, o contraste dos resultados praticamente nulos obtidos pela população nos testes fonémicos da 1ª observação com os resultados por ela obtidos, na mesma observação, nos testes silábicos (vd. 1) e 2)

supra) parece confirmar, a nosso ver, não só a precedência das capacidades de manipulação silábica relativamente às capacidades de manipulação fonémica no desenvolvimento das crianças, como também a independência das capacidades de manipulação silábica em relação ao conhecimento da escrita alfabética. Este resultado, como vimos especialmente em 2.2.1 e 4.4, parece demonstrado em estudos anteriores pelo menos desde a investigação desenvolvida por Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter (1974). Em nosso parecer, ele constitui um indício importante de que o conhecimento fonológico dos sujeitos incorpora desde as suas fases iniciais (e anteriores à aprendizagem da escrita alfabética) uma representação do Princípio da Legitimação Prosódica referido em 2.3.2.1 que impõe que todo o material segmental seja obrigatoriamente associado a constituites suprassegmentais mais complexos (como, antes de mais, a sílaba).

Cumulativamente, julgamos haver nesta discrepância entre os resultados dos testes fonémicos e os dos testes silábicos da 1ª observação uma confirmação suplementar de todos os estudos mencionados em 2.2.1 que defendem a natureza fortemente intuitiva da unidade *sílaba* no conhecimento fonológico dos indivíduos (como explicitamente advogado, de entre tais estudos, pelos provenientes da área da fonologia – cf., p. ex.: Blevins, 1995:209-210; Spencer, 1996:38; Barroso, 1999:154; Mateus e Andrade, 2000:38; Freitas e Santos, 2001:70, 71, 79) e dos que concomitantemente reconhecem a essa unidade um papel muito importante em aspectos como, entre outros, a percepção da fala (cf., p. ex.: Liberman, Cooper, Shankweiler e Studdert-Kennedy, 1967; Bondarko, 1969; Wickelgren, 1969; Savin e Bever, 1970; Liberman e Mattingly, 1985; Remez, 1987:206; Spencer, 1996:38; Content, Kearns e Frauenfelder, 2001:177), o reconhecimento lexical (cf., p. ex.: Mehler, Dommergues, Frauenfelder e Segui, 1981:301 e ss.; Eimas, Miller e Jusczyk, 1987; Keil e Kelly,

1987:503; Morais, Kolinsky, Cluytens e Pasdeloup, 1993; Ferrand, Segui e Grainger, 1996:708-709; Jusczyk, Goodman e Baumann, 1999), os *lapsus linguae* (Fromkin, 1973:153-155; Garrett, 1980:189; 1984:179-181; Caplan, 1987:201 e ss.; Petrie, 1994:4182; Shattuck-Hufnagel, 1994:3966 e ss.; Schiller, 1998:484; Mateus e Andrade, 2000:38; Freitas e Santos, 2001:77-78; Navas, 2001:167, 170 e ss.) e a utilização lúdica da linguagem (Bagemihl, 1995:702-703; Blevins, 1995:209; Schiller, 1998:485).

Esta constatação de que, à entrada no CEB-1 (isto é, antes da aprendizagem formal e sistemática da escrita alfabética), as crianças da população detinham já um domínio consolidado das capacidades de manipulação silábica e, inversamente, um domínio praticamente nulo das capacidades de manipulação fonémica[1] constituiu, aliás, a principal razão que nos fez optar por não repetirmos integralmente, nas observações subsequentes, os testes silábicos incluídos na 1ª observação do estudo. Com efeito, nas 2ª e 5ª observações, o único teste de manipulação silábica incluído foi um teste de segmentação silábica cujo objectivo principal não residia na verificação das capacidades de manipulação silábica – que, nos termos referidos, aceitámos como confirmadas na 1ª observação –, mas na observação das divisões silábicas de palavras com as sequências consonânticas contempladas pelas Hipóteses B e C do estudo, o que nos permitiu

[1] Esta precedência das capacidades de manipulação silábica em relação às capacidades de manipulação fonémica pode ainda ser vista como a confirmação de que, nas primeiras fases do seu desenvolvimento linguístico, as crianças seguem estratégias de tipo preferencialmente holístico (que consistem em conceber as unidades da língua de forma global), passando, posteriormente, a um refinamento progressivo da análise linguística (cf. Boysson-Bardies e Halle, 1995:90). Esta hipótese parece-nos à partida coadunável com alguns aspectos da maturação neurológica dos indivíduos: havendo, segundo, p. ex., Springer e Deutsch (1981:57), uma especialização do hemisfério direito para o tratamento holístico e sintético da informação e do hemisfério esquerdo para o tratamento analítico da mesma, e sabendo-se que a lateralização dos indivíduos é um processo contínuo verificado nos primeiros anos de vida (Springer e Deutsch, 1981:131 e ss.) – de acordo com alguns autores, estabelecendo-se definitivamente já só no final da infância (cf. Springer e Deutsch, 1981:132) e de forma não inteiramente independente de alguns aspectos ligados à experiência cultural dos indivíduos (Springer e Deutsch, 1981:142 e ss.) –, parece-nos crível que esta passagem de uma fase em que se detecta apenas a capacidade de manipular unidades maiores para uma outra em que tais unidades parecem ser decompostas pelos sujeitos se relacione com aspectos fundamentais da lateralização cerebral.

Por outro lado, admitimos ainda que a natureza rítmica da sílaba enquanto unidade melódica de alguma forma independente da própria estruturação fonológica do discurso – veja-se, p. ex., o seu papel

inclusivamente alargar o número de palavras incluídas nos testes silábicos desses mesmos momentos do estudo longitudinal.

Quanto ao aspecto que foi referido na alínea 3) *supra* – o incremento gradual do desempenho das capacidades de manipulação fonémica ao longo da aprendizagem da escrita alfabética, como se infere da comparação estatística dos resultados dos testes de segmentação fonémica, isolamento fonémico e apagamento fonémico obtidos na 2ª e na 5ª observações (vd. Quadro 13.1) –, ele constitui, segundo julgamos, um aspecto muito relevante dos dados recolhidos. Efectivamente, parece-nos lícito assumir, face a tal dado, que o conhecimento da escrita alfabética não só contribui para a emergência "categorial" das capacidades fonémicas em dado ponto do percurso escolar e linguístico dos sujeitos, como previsto pela Hipótese A e pelos estudos anteriores que a fundamentam, como também que a aprendizagem e a prática continuadas da escrita alfabética acabam, aparentemente, por exercer um efeito benéfico e progressivo sobre o domínio cada vez mais nítido de tais capacidades junto das crianças da população. Em nosso ver, este último aspecto, ainda que não directamente relacionado com as preocupações centrais da presente investigação, deve ser devidamente evidenciado, pelas implicações de natureza educativa e reeducativa que parece encerrar, já que, aparentemente, indicia que a exposição continuada dos sujeitos à aprendizagem e à prática da escrita alfabética contribui para o refinamento progressivo das suas capacidades metafonológicas.

Um dado dos nossos resultados para o qual não conseguimos encontrar uma explicação que consideremos satisfatória é o da singularidade do teste de reagrupamento fonémico: como vimos, trata-se do único teste fonémico em que, na 1ª observação, nos

---

na transposição de material verbal para o canto (em que, *grosso modo,* a cada nota cantada deve corresponder obrigatoriamente uma só sílaba) – possa concorrer para uma explicação dessa precedência.

foi possível reunir resultados que se prestaram à análise estatística, assim como é o único teste em que, da 2ª para a 5ª observação, não foi encontrada uma evolução nitidamente significativa do ponto de vista estatístico, levando-nos a supor que, nas duas primeiras observações das capacidades metafonológicas (1ª e 2ª observações do estudo longitudinal), as manipulações fonémicas que esse teste pretendia induzir se encontravam já dominadas pelas crianças da população, em termos que passamos a expor.

Se, na verdade, os dados coligidos nos capítulos que traçam o enquadramento teórico do trabalho não nos permitem encontrar uma explicação cabal desta singularidade aparente – parecendo-nos necessário prosseguir a investigação para encontrarmos algum tipo de resposta explicativa a este respeito –, algumas suposições podem desde já ser formuladas em relação a este aspecto particular, como passamos a explicitar.

Em primeiro lugar, admitimos a hipótese de que factores relacionados com o desenvolvimento de capacidades extralinguísticas das crianças, como certas capacidades cognitivas mais gerais relacionadas com a *atenção,* a *percepção* e a *memória,* possam fornecer alguma explicação para o fenómeno. Na verdade, as tarefas metafonológicas induzidas em estudos desta natureza não só permitem pôr em evidência a representação de determinadas unidades linguísticas no conhecimento fonológico dos sujeitos, como também fazem apelo a capacidades gerais de atenção voluntária, estabelecimento de relações/comparações entre itens, memorização, etc. Por essa razão, não nos parece de excluir liminarmente o efeito de tais capacidades gerais neste caso particular: estando envolvidas, em cada uma das manipulações pretendidas nos vários testes, capacidades cognitivas diversas, e sendo de admitir também que algumas dessas capacidades se desenvolvam antes de outras, deveremos aceitar a hipótese de que as capacidades

especificamente envolvidas no teste de reagrupamento fonémico – onde, no fundo, se pretende da criança participante uma tarefa que podemos aceitar como a repetição do estímulo prévio num ritmo mais lento, aparentemente mais acessível do que outras manipulações à partida mais elaboradas – se desenvolvam antes das restantes e possibilitem melhores resultados, neste teste fonémico, ainda antes da instalação de uma capacidade de manipulação fonémica mais nítida a outros níveis. Esta mesma interferência das capacidades cognitivas gerais sobre o desempenho das crianças em tarefas de manipulação metafonológica induzida é, aliás, reconhecida por estudos anteriores, como, nomeadamente, o trabalho de Catts, Wilcox, Wood-Jackson, Larrivee e Scott (1997) (em que nos baseámos para a definição dos protocolos de aplicação dos testes metafonológicos utilizados no presente trabalho), quando os autores atribuem as diferenças de resultados obtidos pelas crianças em diversas tarefas de manipulação fonémica a capacidades como a percepção, a memória e o estabelecimento de correspondências (cf. Catts *et al.*, 1997:35, 37, 40, 42).

Os aspectos referidos no parágrafo anterior encontram ainda suporte suplementar em observações previamente referidas que indiciam que, mesmo antes de uma instalação mais definitiva de um conjunto estável de capacidades de manipulação fonémica explícita, a unidade *fonema* não se encontra totalmente ausente do conhecimento fonológico das crianças. A este propósito, relembramos a distinção traçada por autores como Morais e Kolinsky (1994), Morais, Kolinsky e Nakamura (1996), Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral (1998) e Morais (1999)[2] entre a funcionalidade do fonema no processamento da fala e a consciência explícita da sua existência, normalmente acompanhada da capacidade de o manipular deliberadamente. Ainda a este respeito, referiremos, por fim, alguns estudos experimentais que

[2] Vd. nota 22 do cap. V.

demonstram formas de capacidade de discriminação e categorização de fonemas anteriores ao surgimento das capacidades de manipulação fonémica explícita (cf., p. ex.: Shvachkin, 1948; Von Raffler-Engel, 1965; Ferguson e Farwell, 1975; Werker e Tees, 1984; Eimas, Miller e Jusczyk, 1987; Kuhl, 1987; 1993; Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini e Amiel-Tison, 1988; Burnham, Earnshaw e Clark, 1991; Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens e Lindblom, 1992; Lacerda, 1992; 1993; Jusczyk, 1993; Werker e Polka, 1993)[3].

A nosso ver, as particularidades não inteiramente explicadas verificadas com o teste de reagrupamento fonémico não comprometem, todavia, as principais conclusões a retirar da observação e discussão dos dados referidos neste ponto do presente trabalho.

Assim, acima de qualquer outra consideração, defenderemos que nos parece ser de aceitar como confirmada a Hipótese A do estudo, uma vez que nos parece demonstrado na população observada que, antes da aprendizagem da escrita alfabética, não se identifica uma clara capacidade de manipulação fonémica dos sujeitos, da qual só se encontraram indícios mais evidentes após uma experiência minimamente consistente e sistemática de aprendizagem formal da escrita alfabética (ao contrário do que se passa a nível das capacidades de manipulação silábica). Naturalmente, perante os resultados obtidos pelo estudo apresentado, não se torna inteiramente possível atribuir a este nexo temporal um valor causal; tal valor causal só é admissível articulando os nossos próprios resultados e respectiva interpretação com os dos estudos anteriores que, completando estudos longitudinais como o nosso, observam uma ausência de capacidades de manipulação fonémica explícita em sujeitos adultos com conhecimento

[3] O já citado trabalho de Catts *et al.* (1997) refere também, a este propósito, a discrepância existente entre as capacidades de manipulação fonémica explícita e de discriminação e percepção fonémicas (Catts *et al.*,

exclusivo das normas de escrita não-alfabéticas de certas línguas (cf., p. ex.: Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao-Qing, 1986; Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais, 1998; Li, Anderson, Nagy e Zhang, 2002) ou sem qualquer conhecimento ortográfico (cf., p. ex.: Alegria e Morais, 1979; Kolinsky, Cary e Morais, 1987; Adrián, Alegria e Morais, 1995).

1997:40, 42).

13.1.2 – Hipótese B (divisão silábica das sequências Obstruinte+Lateral)

HIPÓTESE B Na silabificação das sequências Obstruinte+Lateral, os sujeitos, antes da aprendizagem formal da escrita, desdobram as duas consoantes por duas sílabas diferentes e sucessivas; a associação das duas consoantes a uma só sílaba (isto é, a um mesmo Ataque ramificado) emerge somente depois da aprendizagem da escrita.

Entre os principais argumentos que, no capítulo VI, fundamentaram a formulação desta hipótese, conta-se a constatação empírica de que, em muitas produções fonéticas infantis e adultas (em relação a estas últimas, sobretudo em registo coloquial) de palavras com sequência Obstruinte+Lateral, tem lugar a articulação, entre as duas consoantes destas sequências, de um [i̯]. Essa constatação empírica, juntamente com outros argumentos expostos nos pontos 3.2 e 3.3 do presente trabalho, levou-nos a supor que as intuições fonológicas mais originais dos falantes do português – as intuições que formam o seu conhecimento fonológico antes da aprendizagem da escrita – pudessem conceber estas sequências como heterossilábicas e admitissem, entre as duas consoantes, uma vogal que, assim sendo, não se poderia confinar em exclusivo ao nível estritamente fonético.

Para análise da forma como os nossos resultados se relacionam com a hipótese colocada, deter-nos-emos principalmente, nos parágrafos seguintes, sobre os dados

recolhidos nos testes de segmentação silábica da 2ª e da 5ª observação do estudo longitudinal e, incidentalmente, no teste de segmentação silábica da 1ª observação e nas produções escritas da 3ª e da 4ª observação[4].

Começaremos, dessa forma, por discutir dois valores quantitativos distintos relacionados com a divisão silábica das sequências Obstruinte+Lateral, respeitantes sobretudo às 2ª e 5ª observações do estudo longitudinal:

- percentagem, em relação ao total de respostas recolhidas nas 42 crianças da população, de segmentações heterossilábicas (segmentações que repartem as duas consoantes da sequência por duas sílabas diferentes, prevendo uma primeira sílaba cujo Ataque é preenchido pela primeira consoante e cujo Núcleo é, normalmente, [i̯]) e de segmentações tautossilábicas (segmentações que associam as duas consoantes da sequência a um mesmo Ataque ramificado) das sequências Obstruinte+Lateral incluídas no material linguístico;

[4] Em relação aos dados da 1ª observação (início do 1º ano – vd. cap. VIII), não podemos deixar de reconhecer, antes de mais, que o material linguístico contemplado pelo teste de segmentação silábica incluído nessa observação é relativamente escasso para os propósitos que, neste momento, assumimos. Com efeito, nessa 1ª observação, como foi referido (vd. 8.1), pretendíamos concentrar-nos em questões mais próximas das implicadas pela Hipótese A do estudo, isto é, pretendemos sobretudo averiguar da existência/inexistência, num plano genérico, das capacidades de manipulação fonémica e manipulação silábica antes da aprendizagem da escrita alfabética, só se tendo procedido a um aprofundamento das questões relativas à divisão silábica das sequências consonânticas agora em causa – com o concomitante aumento do número de palavras que as incluem – nas observações metafonológicas seguintes.

Reparo idêntico pode ser feito a propósito dos dados recolhidos na 3ª observação (recolha de produções escritas – final do 1º ano; cap. X), em que procedemos à indução da produção escrita de um escasso número de palavras isoladas, com uma representação das sequências Obstruinte+Lateral ainda mais escassa. A referida escassez dos materiais recolhidos, ainda que compatível com o principal objectivo dessa recolha (a verificação da presença de marcas de uma escrita em que a imposição normativa de padrões ortográficos obrigatórios não substituiu ainda as capacidades de análise intuitiva do material fonético), impossibilita nomeadamente conclusões aprofundadas acerca de questões mais específicas, como a da divisão silábica das sequências consonânticas em causa, assim como comparações com os resultados de produções escritas recolhidos na 4ª observação, que seguiu um procedimento experimental diferente (vd. cap. XI).

- número médio de segmentações heterossilábicas e de segmentações tautossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral apresentadas pelas 42 crianças no teste de segmentação silábica.

Os valores que acabamos de mencionar encontram-se resumidos no quadro seguinte.

QUADRO 13.2 – Segmentações heterossilábicas e tautossilábicas das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral nos testes de segmentação silábica (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1º ano e 5ª observação – final do 2º ano): resultados e comparação estatística

<table>
<tr><td colspan="4">SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS</td></tr>
<tr><td colspan="2">%</td><td colspan="2">méd. (*)</td></tr>
<tr><td>2ª obs.</td><td>5ª obs.</td><td>2ª obs.</td><td>5ª obs.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">88,6</td><td rowspan="2">55,2</td><td>4,36
(DP=1,23)</td><td>2,86
(DP=2,22)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Teste de Wilcoxon:
z=3,534; p<0,005</td></tr>
<tr><td colspan="4">SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS</td></tr>
<tr><td colspan="2">%</td><td colspan="2">méd. (*)</td></tr>
<tr><td>2ª obs.</td><td>5ª obs.</td><td>2ª obs.</td><td>5ª obs.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">11,4</td><td rowspan="2">44,8</td><td>0,50
(DP=0,97)</td><td>2,12
(DP=2,23)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Teste de Wilcoxon:
z=3,839; p<0,005</td></tr>
</table>

(*) – Num total de 5 palavras.

O Quadro 13.2 permite-nos, segundo julgamos, identificar uma mudança importante da representação destas sequências consonânticas no conhecimento fonológico das 42 crianças da população: no final do 1º ano (=2ª observação), prevalece ainda uma clara tendência para os sujeitos considerarem as sequências em apreço como heterossilábicas, ao passo que no final do 2º ano (=5ª observação) se constata que a representação destas mesmas sequências como tautossilábicas se instalou já no conhecimento fonológico de uma proporção considerável de sujeitos.

Com efeito, para o comentário que acabamos de formular parecem-nos muito relevantes os quatro aspectos seguintes:

1) A percentagem de segmentações heterossilábicas destas sequências decresce da 1ª para a 2ª e da 2ª para a 5ª observação do estudo longitudinal: na 1ª observação, as segmentações heterossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral representam 92,9% das segmentações silábicas registadas com a única palavra do material linguístico respectivo que contém uma sequência desse tipo (vd. Quadro 8.5). Os dados relativos à mesma percentagem na 2ª e na 5ª observação encontram-se no Quadro 13.2 e são, respectivamente, de 88,6% e 55,2%.
2) Paralelamente, a percentagem de segmentações tautossilábicas destas sequências aumenta da 1ª para a 2ª e da 2ª para a 5ª observação do estudo longitudinal: na 1ª observação, as segmentações tautossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral representam 7,1% das segmentações silábicas registadas com a única palavra do material linguístico respectivo que contém uma sequência desse tipo (vd. Quadro

8.5). Os dados relativos à mesma percentagem na 2ª e na 5ª observação encontram-se no Quadro 13.2 e são, respectivamente, de 11,4% e 44,8%. Embora na 5ª observação o número de segmentações tautossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral não seja ainda maioritário, não podemos ignorar que o valor registado neste momento do estudo, além de se aproximar dos 50%, representa praticamente o quádruplo do registado na 2ª observação.

3) Concentrando-nos no número médio de segmentações heterossilábicas e tautossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral das palavras *"planeta"*, *"flauta"*, *"claro"*, *"planta"* e *"flor"*[5] efectuadas por cada criança na 2ª e na 5ª observação (vd. valores quantitativos médios no Quadro 13.2), relembramos que o resultado do teste de Wilcoxon indica que, na 2ª observação, o número de segmentações heterossilábicas é significativamente superior ao número de segmentações tautossilábicas ($z=5,661$; $p<0,005$) (vd. 9.4.2.1), mas que, na 5ª observação, não existe uma diferença significativa entre o número de segmentações heterossilábicas e o número de segmentações tautossilábicas destas sequências ($z=1,007$; n.s.) (vd. 12.4.2.1). Por outras palavras: embora a percentagem de segmentações tautossilábicas destas sequências não seja ainda maioritária no final do 2º ano do estudo (5ª observação), essa percentagem não só aumentou (vd. 2)), como se esbateu a diferença entre o número de tais segmentações e o de segmentações heterossilábicas (ao contrário do verificado no final ainda do 1º ano (2ª observação), em que o número de segmentações heterossilábicas é estatisticamente superior ao de segmentações tautossilábicas). Este aspecto confirma, de modo que consideramos muito relevante, a mudança da representação destas sequências no conhecimento fonológico dos sujeitos entre as duas observações aqui consideradas.

[5] Para as razões pelas quais são neste momento consideradas apenas estas 5 palavras com sequência Obstruinte+Lateral inicial (de um total inicial de 6 palavras com tal tipo de sequência), vd. 9.4.2.1.

4) Parece-nos ainda importante que, reconfirmando os aspectos referidos em 2) e 3), as diferenças de número médio de segmentações de cada tipo entre a 2ª observação e a 5ª observação sejam, segundo o resultado do teste de Wilcoxon, estatisticamente significativas (vd. Quadro 13.2), quer no que diz respeito ao decréscimo do número de segmentações heterossilábicas ($z=3,534$; $p<0,005$), quer no tocante ao aumento do número de segmentações tautossilábicas ($z=3,839$; $p<0,005$).

Identificada esta mudança do conhecimento fonológico dos falantes respeitante às sequências Obstruinte+Lateral, impõe-se subsequentemente que reunamos alguns argumentos que nos permitam atribuí-la, pelo menos em parte, à aprendizagem da representação ortográfica de tais sequências.

Um primeiro argumento nesse sentido é, naturalmente, o de que nos parece muito sugestiva a coincidência entre as divisões silábicas das sequências Obstruinte+Lateral apresentadas na 5ª observação (final do 2º ano), sobretudo quando comparadas com as segmentações recolhidas na 2ª observação (final do 1º ano), e a interpretação *ortográfica* destas mesmas sequências. Por outras palavras: a supracitada mudança da representação destas sequências no conhecimento fonológico dos sujeitos da população da 2ª para a 5ª observação (em que, de uma situação em que praticamente não existem segmentações tautossilábicas, se passa para uma outra em que estas segmentações aumentam significativamente a sua expressão quantitativa, esbatendo-se as diferenças, no final do 2º ano, entre as quantidades de segmentações tautossilábicas e heterossilábicas apresentadas pelas crianças da população) traduz porventura, em nossa

opinião, uma **conformação** progressiva dessa representação à norma ortográfica da língua, formalmente imposta às crianças por via da aprendizagem escolar, que estabelece precisamente estas sequências como tautossilábicas (na medida em que não translineáveis e sem marcação gráfica de nenhuma vogal entre as duas consoantes; vd. cap. III).

Em segundo lugar, se compararmos as segmentações silábicas destas sequências no final do 2º ano de escolaridade – e aceitando, em face da progressão verificada do final do 1º para o final do 2º ano, que, à medida que as crianças continuaram a avançar na escolaridade (após a conclusão do estudo longitudinal), o número de segmentações heterossilábicas terá atingido, em pontos posteriores do tempo, um valor meramente residual – com o que se depreende da inclusão destas sequências em produções metrificadas de adultos sem conhecimento ortográfico (onde recolhemos indícios sugestivos de que tais sequências são prioritariamente tratadas como heterossilábicas – vd. novamente o levantamento efectuado em 3.3 sobre situações deste tipo a partir do cancioneiro popular alentejano coligido por Delgado (org.), 1980), podemos admitir o conhecimento da representação ortográfica das sequências Obstruinte+Lateral como um dos principais responsáveis pela mudança detectada entre as duas observações metafonológicas referidas quanto à divisão silábica das sequências em causa. Podemos mesmo admitir que, caso estas crianças não tivessem sido expostas à aprendizagem escolar da leitura e da escrita e, nesse âmbito, à aprendizagem das representações ortográficas destas sequências, as segmentações das mesmas como heterossilábicas teriam perdurado com maior expressão quantitativa até momentos mais adiantados do seu desenvolvimento linguístico.

Finalmente, alguns indícios de que o conhecimento ortográfico tem interferência sobre a mudança verificada a nível das divisões silábicas das sequências

Obstruinte+Lateral do 1° para o 2° ano do estudo podem ser encontrados nas produções escritas recolhidas nas 3ª e 4ª observações do estudo (vd., respectivamente, os caps. X e XI deste estudo).

Em primeiro lugar, estas observações permitem-nos verificar que, no final do 1° ano (3ª observação), a aprendizagem dos padrões ortográficos obrigatórios não se encontra ainda definitivamente completada nos sujeitos do estudo. Com efeito, numa recolha de 245 palavras isoladas a partir de um suporte visual, conforme o descrito em 10.3.2, verificou-se que a percentagem de formas gráficas conformes aos padrões convencionais obrigatórios foi de 63,3% (vd. Quadro 10.2)[6]. No final do 2° ano, porém, esta situação sofreu uma alteração sensível: na recolha de 3728 formas escritas que teve lugar na 4ª observação do estudo a partir de 3 pequenas narrativas, a percentagem de formas gráficas conformes aos padrões ortográficos obrigatórios eleva-se para 90,8% (vd. 11.4.1). Este dado, quanto a nós, pode ser interpretado como um indício de que, não estando ainda completa e definitivamente fixado o conhecimento da forma gráfica canónica das palavras no final do 1° ano de escolaridade, não parece aceitável poder atribuir a tal conhecimento – ainda incipiente, portanto – qualquer influência determinante do mesmo sobre o conhecimento fonológico implícito dos sujeitos nessa fase do seu desenvolvimento (nem, consequentemente, sobre as divisões silábicas explícitas recolhidas na 1ª observação).

Quanto à questão específica da produção gráfica de palavras com as sequências consonânticas em causa, devemos cingir-nos somente aos resultados recolhidos na 4ª

[6] Como foi referido em 10.3.2, procurámos que as palavras induzidas na 3ª observação correspondessem a designações de objectos supostamente conhecidos da maior parte das crianças, o que nos leva também a supor que tenha existido previamente, durante o 1° ano de escolaridade, alguma experiência de contacto visual de tais crianças com a representação escrita dessas palavras. Tal experiência poderia então explicar esta percentagem maioritária de produções gráficas coincidentes com a norma ortográfica respectiva. Admitimos, consequentemente, que, se confrontadas com palavras com as quais estivessem menos familiarizadas, estas crianças teriam produzido uma maior quantidade de formas gráficas distanciadas das convenções ortográficas respectivas.

observação (final do 2º ano)[7]. Nesta observação, como foi mencionado em 11.4.2, foram recolhidas 138 produções gráficas de palavras com pelo menos uma sequência Obstruinte+Lateral. Destas, só 10,2% inserem uma vogal entre as duas consoantes da sequência, conformando-se a escrita de 86,2% das formas gráficas em questão ao padrão ortográfico correspondente (isto é, não contemplando nenhuma vogal interconsonântica) (vd. Quadro 11.3), o que nos parece constituir um indício de que, no conhecimento ortográfico de que as crianças dispõem no final do 2º ano, as sequências Obstruinte+Lateral são representadas já como tautossilábicas.

Em face das considerações precedentes e com base nos dados recolhidos, parecem-nos reunidos elementos suficientes para aceitarmos como confirmada a Hipótese B do estudo, afigurando-se-nos relevantes os indícios de que, nas primeiras fases da aprendizagem das convenções gráficas da língua, os sujeitos tendem a considerar consistentemente as sequências Obstruinte+Lateral como heterossilábicas e de que, com a experiência continuada de aprendizagem e contacto com essas convenções ortográficas (em particular, com as convenções que regem a ortografia das sequências em causa), os sujeitos vêem o seu conhecimento fonológico em relação a este aspecto particular sofrer uma alteração progressiva, passando as mesmas

[7] Na verdade, não consideramos elucidativos para os propósitos da presente discussão os dados respeitantes à 3ª observação (final do 1º ano): em primeiro lugar, porque tais dados se reduzem à escrita de palavras isoladas (o que, pensamos, se explica por a recolha respectiva ter tido lugar ainda no 1º ano de escolaridade dos sujeitos, numa fase em que tarefas mais elaboradas como a produção de pequenos textos narrativos poderiam ainda levantar maiores dificuldades a um número considerável de crianças); em segundo lugar, porque a quantidade de palavras com sequências Obstruinte+Lateral no material linguístico que se pretendeu induzir no teste é muito escassa, não permitindo qualquer conclusão ou ilação mais sólida. Efectivamente, essa presença reduziu-se à de uma única palavra *("flor")*, em cujas realizações se registou uma percentagem de 68,3% de formas gráficas inteiramente coincidentes com a representação ortográfica convencional – porventura devido a tratar-se de uma palavra de elevada frequência, sendo de admitir, por isso, que nesta fase da aprendizagem das crianças já fizesse parte do seu conhecimento ortográfico – e onde a grafia com epêntese de uma vogal interconsonântica se resumiu a apenas 9 realizações (=22% das formas gráficas dessa palavra recolhidas no teste). A ausência de outras palavras com sequências do mesmo tipo não nos permite qualquer conclusão ou comparação mais aprofundada.

sequências consonânticas a ser preferencialmente divididas como tautossilábicas, isto é, conformando-se progressivamente à respectiva interpretação ortográfica[8].

Um outro aspecto que neste momento nos parece importante salientar é o de que esta possível heterossilabicidade das sequências Obstruinte+Lateral nos primeiros estádios do conhecimento fonológico dos falantes nativos do português, nos moldes acima defendidos, deverá corresponder a uma característica aparentemente própria e exclusiva dessas sequências, tendo sido encontrados nos nossos resultados alguns indícios em favor deste argumento, nomeadamente por sustentarem a existência de algumas diferenças importantes, a nível da estruturação silábica, entre estas sequências e as sequências Obstruinte+Vibrante (que, tal como as primeiras, são englobadas pelas descrições fonológicas da língua na categoria das sequências tautossilábicas – vd. 3.2).

---

[8] Desta forma, aceitando-se a validade destes dados e da interpretação que lhes concedemos, julgamos estar na presença de um resultado que difere, em certa medida, de alguns resultados dos estudos de Barbeiro (1986) e Freitas (1997). Como referimos na nota 24 do cap. IV, o primeiro desses estudos identificou uma interferência do conhecimento ortográfico sobre a divisão silábica de outras sequências consonânticas do português, mas não das sequências Obstruinte+Lateral (cf. Barbeiro, 1986: 1986:69-71, 84-86, 93-95, 99-101, 105, 154). Entre as razões que poderão explicar esta discrepância entre os nossos resultados e os do estudo citado, aceitamos as diferenças de metodologia seguida: na verdade, a investigação de Barbeiro (1986) apoia-se numa recolha transversal de três grupos etários de sujeitos diferentes, não sendo os dados recolhidos submetidos a nenhum tipo de análise estatística inferencial – ao contrário dos elementos recolhidos no presente trabalho, baseados num estudo longitudinal que acompanhou os mesmos sujeitos ao longo de dois anos consecutivos e sujeitos às análises estatísticas inferenciais que têm vindo a ser apresentadas e discutidas.

Quanto às conclusões de Freitas (1997), o principal confronto que se torna relevante identificar relativamente aos nossos próprios resultados reside no seguinte: sendo possível verificar que, de acordo com a metodologia que seguimos, uma elevada percentagem de segmentações heterossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral se mantém até pelo menos o final do 1° ano de escolaridade – e que a respectiva diminuição é relacionável, nos termos expostos, com a aprendizagem da ortografia –, este dado contraria, de certa forma, o esquema de aquisição do Ataque ramificado do português apresentado pela autora em Freitas (1997:193), referido anteriormente, neste mesmo trabalho, no capítulo III (vd. Fig. 3.A). Segundo tal esquema (e ao contrário das nossas próprias observações), as produções "epentéticas" (isto é, *heterossilábicas)* dos Ataques ramificados – nos quais, segundo a autora, se incluem as sequências Obstruinte+Lateral – restingem-se a uma faixa etária cronologicamente muito anterior ao ingresso na escolaridade obrigatória, desaparecendo totalmente do nível da produção fonética antes (logo, também independentemente) da aprendizagem da escrita. Cremos que, uma vez mais, as diferenças de metodologia seguidas por um trabalho e outro poderão estar nesta divergência de conclusões. Efectivamente, como referimos em 3.2, o trabalho de Freitas (1997) pretende aceder a uma caracterização do conhecimento fonológico dos sujeitos estudados a partir da observação de um *corpus* de realizações orais e não, como na nossa própria pesquisa, a partir de operações metafonológicas explícitas (que, de acordo com, entre outros, Read (1978:66), Tunmer e Herriman (1984:14) e Foster-Cohen (1999:183) – vd. 5.2.3 –, nos oferecem elementos particularmente reveladores do conhecimento fonológico implícito dos falantes).

Na verdade, no tocante à segmentação silábica das sequências Obstruinte+Vibrante, a preferência pela segmentação heterossilábica é inexistente nas três observações das capacidades metafonológicas realizadas (1ª, 2ª e 5ª)[9]:

- na 1ª observação (início do 1º ano), verificou-se que 100% das segmentações silábicas válidas recolhidas relativamente às sequências Obstruinte+Vibrante das palavras *"prato"*, *"abraço"* e *"refresco"* são segmentações tautossilábicas (vd. Quadro 8.5);
- na 2ª observação (final do 1º ano), apesar de decrescer a percentagem de segmentações tautossilábicas destas palavras (provavelmente devido ao aumento de palavras com tais sequências no material linguístico do teste de segmentação silábica), verificou-se que a segmentação tautossilábica das mesmas continua a ser mais frequente em termos percentuais (=67,6% das segmentações silábicas válidas recolhidas para estas palavras; vd. Quadro 9.9). O resultado do teste de Wilcoxon permitiu-nos ainda verificar que, nesta observação, o número médio de segmentações tautossilábicas destas sequências é estatisticamente superior ao número médio de segmentações tautossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral ($z=4,810$; $p<0,005$) (vd. 9.4.2.1). Concomitantemente, e ainda de acordo com o teste de Wilcoxon, o número médio de segmentações heterossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral é significativamente superior ao número de segmentações

[9] Relativamente à forma dada a estas sequências nas produções escritas, verificamos que, na 4ª observação (final do 2º ano), prevalecem, tal como nas divisões silábicas explícitas, as produções que indiciam que estas sequências são tautossilábicas, já que, das 172 formas gráficas recolhidas de palavras que contemplam, em dado ponto da sua cadeia segmental, uma sequência Obstruinte+Vibrante, 155 (=90,1% de tais formas) não prevêem qualquer vogal entre as duas consoantes da sequência (vd. Quadro 11.3). Na 3ª observação (final do 1º ano), e tendo em conta as limitações que, nas notas 4, 6 e 7 deste mesmo capítulo, reconhecemos aos dados dessa recolha, verificara-se que 70,7% das formas gráficas da palavra *"prato"* (a única, nesse momento do estudo, a conter uma sequência Obstruinte+Vibrante em posição inicial) não previam também uma vogal interconsonântica (vd. Quadro 10.3).

heterossilábicas das sequências Obstruinte+Vibrante (z=4,515; p<0,005) (vd. novamente 9.4.2.1);

- na 5ª observação (final do 2º ano), as segmentações tautossilábicas das sequências Obstruinte+Vibrante representam 78,5% das segmentações silábicas explícitas válidas destas sequências (vd. Quadro 12.9). Embora, nesta 5ª observação, o número de segmentações tautossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral apresente um aumento significativo em relação ao verificado na 2ª observação (vd. Quadro 13.2), o número de segmentações tautossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral é ainda significativamente inferior ao número de segmentações tautossilábicas das sequências Obstruinte+Vibrante, segundo o teste de Wilcoxon (z=4,232; p<0,005) (vd. 12.4.2.1). Verifica-se igualmente, nesta 5ª observação, que o número de segmentações heterossilábicas das sequências Obstruinte+Lateral é significativamente superior ao número de segmentações heterossilábicas das sequências Obstruinte+Vibrante (z=4,289; p<0,005) (vd. 12.4.2.1).

No seu conjunto, estes dados, articulados com os anteriormente referidos, põem em evidência uma diferença importante entre a representação destes dois tipos de sequência consonântica no conhecimento fonológico dos falantes do português: enquanto as sequências Obstruinte+Lateral só após uma experiência de aprendizagem da escrita minimamente considerável parecem passar a ser maioritariamente concebidas no conhecimento fonológico dos sujeitos (escolarizados) como tautossilábicas, as sequências Obstruinte+Vibrante parecem corresponder predominantemente, desde fases anteriores a essa aprendizagem, a sequências tautossilábicas, não se afigurando

necessário o conhecimento ortográfico para tal representação tautossilábica se estabelecer no conhecimento fonológico da maioria dos falantes da língua[10].

Esta diferença permite-nos, em nossa opinião, considerar as sequências Obstruinte+Lateral como **"genuinamente heterossilábicas"** no português – por ser essa, aparentemente, a sua representação no conhecimento fonológico dos sujeitos independentemente do conhecimento ortográfico – e as sequências Obstruinte+Vibrante como **"genuinamente tautossilábicas"** no português, por não se afigurar necessário o acesso explícito dos sujeitos à sua representação ortográfica para que, em tarefas como a segmentação silábica explícita, os mesmos sujeitos as considerem maioritariamente como tautossilábicas[11].

Pelos motivos expostos, esta distinção permite finalmente, pelo menos até certo ponto, que aproximemos as sequências Obstruinte+Lateral das sequências consonânticas do português que, no capítulo III, designámos por sequências de Tipo II

---

[10] Este comentário, bem como os dados em que nos baseamos para a sua formulação, contraria, uma vez mais, um aspecto particular dos dados de Freitas (1997). Debruçando-se sobre a "fase epentética" que, segundo o estudo citado e nos termos referidos anteriormente, caracteriza o penúltimo estádio da aquisição de todos os Ataques complexos do português, a autora verifica que, no seu *corpus,* as ocorrências de [i] epentético são mais frequentes nas sequências Obstruinte+Vibrante do que nas sequências Obstruinte+Lateral (Freitas, 1997:174). Novamente admitimos que as mesmas diferenças metodológicas entre o presente estudo e o trabalho de Freitas (1997) mencionadas na nota 8 possam explicar esta divergência.

[11] A explicação desta diferença entre as sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte+Vibrante não constitui um objectivo central do nosso trabalho, não sendo sequer objecto de nenhuma hipótese específica. O estudo das sequências Obstruinte+Vibrante, de resto, emerge nesta investigação sobretudo a fim de nos possibilitar dados comparativos que consolidem a nossa interpretação das primeiras como genuinamente heterossilábicas na língua. Porém, e reconhecendo o interesse de um aprofundamento futuro desta questão, admitimos que entre os factores que poderão explicar a diferença encontrada entre os dois tipos de sequência consonântica se contem factores de natureza fonética (a coarticulação entre obstruintes e laterais e a coarticulação entre obstruintes e vibrantes poderão requerer mecanismos articulatórios distintos que "facilitem" a solidariedade entre as consoantes no último caso e a "dificultem" no primeiro).

Uma compreensão mais aprofundada desta questão particular poderá ainda, provavelmente, receber esclarecimentos importantes da análise de um dado de natureza diacrónica mencionado em 3.3: referimo-nos ao facto de as sequências Obstruinte+Vibrante representarem, na evolução do latim para o português, uma das soluções espontaneamente surgidas para a integração na fonologia da língua dos grupos latinos Obstruinte+Lateral, em evoluções como lat. *florem* → port. *fror,* p. ex. (Nunes, 1956:93-94; Teyssier, 1980:14-15; Maia, 1986:617 e ss.; Paiva, 2002:vol. IV, pp. 105 e ss.). A nosso ver, este argumento reforça a nossa conclusão de que as sequências Obstruinte+Lateral representam, no conhecimento fonológico dos falantes do português, uma sequência de alguma forma irregular, ao contrário das sequências Obstruinte+Vibrante, aparentemente integradas nesse conhecimento fonológico

(e que incluem, basicamente, as sequências Obstruinte (diferente de /ʃ/)+Obstruinte e Obstruinte (diferente de /ʃ/)+Nasal).

Esta possibilidade de aproximação, aliás, havia já sido admitida nesse mesmo capítulo com base numa série de argumentos de ordem diversa (princípios silábicos; frequência na língua; vogal interconsonântica epentética; origem histórica; aquisição; divisões silábicas espontâneas; convenções ortográficas associadas)[12], alguns dos quais nos parece possível e pertinente reavaliar neste momento com base na análise dos resultados do estudo experimental, como nos propomos fazer de seguida.

Assim, começaremos por defender que a preferência intuitiva dos falantes do português por considerarem as sequências Obstruinte+Lateral como heterossilábicas, conforme sugerido pelos resultados aqui discutidos, representará um resquício, no estádio actual da língua, da incompatibilidade destas sequências com o conhecimento fonológico dos falantes no momento histórico da sua introdução no português. Esta introdução, como foi amplamente referido em 3.3, deu-se tardiamente (no contexto da relatinização operada, por condicionalismos de ordem cultural, no período renascentista), por via culta e a partir da escrita, não sendo encontradas nas evoluções espontâneas dos étimos latinos quaisquer sequências Obstruinte+Lateral (Nunes, 1956:93-94; Teyssier, 1980:14-15; Maia, 1986:617 e ss.; Paiva, 2002:vol. IV, pp. 105 e ss.). Por outras palavras, estas sequências (ao contrário, aparentemente, do verificado com as sequências Obstruinte+Vibrante, conforme já referido[13]) teriam sido "intuídas" pelos falantes da língua como sequências de alguma forma "irregulares" (ou "marcadas"), não tendo sido, consequentemente, integradas na fonologia interiorizada dos falantes como casos possíveis de Ataques complexos. Assim, estas mesmas

---

enquanto verdadeiros grupos consonânticos (tautossilábicos) desde estádios muito recuados da própria história da língua.

[12] Vd. 3.2.

intuições seriam ainda prevalecentes, no estádio actual da língua, junto dos falantes sem conhecimento das convenções ortográficas que, precisamente, **foram o principal instrumento da introdução *artificial* destas mesmas sequências no português.**

Recordando, de acordo com Vigário e Falé (1994:477), que uma das estratégias de integração de sequências consonânticas "irregulares" na fonologia da língua consiste no seu desdobramento por sílabas diferentes – com o consequente desenvolvimento de um novo Núcleo silábico preenchido foneticamente (segundo Mateus e Andrade, 1998:16; 2000:44) ou fonologicamente (segundo Câmara, 1970:56-57; 1971:27 e ss.) por uma vogal tradicionalmente descrita como "epentética" –, podemos ver no desdobramento das sequências Obstruinte+Lateral por duas sílabas, com o desenvolvimento de um Núcleo silábico (foneticamente realizado como [ɨ], na maior parte dos casos), patente no nosso estudo longitudinal, um reflexo dessa mesma estratégia de integração. Tal resultado, por um lado, corroboraria algumas suposições prévias da nossa parte, já referidas anteriormente, de que as intuições fonológicas dos falantes não escolarizados do português concebem frequentemente estas sequências como heterossilábicas, como nos pareceu inicialmente indiciado quer pela constatação empírica de que a produção fonética de um [ɨ] "epentético" ocorre frequentemente em realizações orais de sequências Obstruinte+Lateral, quer, principalmente, pelas produções versificadas "populares" referidas em 3.3. Por outro lado, sustentaria a aproximação das sequências Obstruinte+Lateral às restantes sequências de Tipo II, uma vez que é particularmente em relação a estas últimas (Obstruinte (diferente de /ʃ/)+Obstruinte e Obstruinte (diferente de /ʃ/)+Nasal) que as descrições fonológicas da

[13] Vd. nota 11.

língua referem a produção de uma vogal interconsonântica epentética[14] como argumento de que elas correspondem a sequências heterossilábicas.

[14] Dessa forma, a designação *"epentética"* não nos parece plenamente justificada para se fazer referência a esta vogal. Recordamos, a propósito, que em relação a um fenómeno análogo verificado com as sequências consonânticas de Tipo II em português (vd. cap. III), Câmara (1970:56-57) considera que esta vogal detém um estatuto que ultrapassa o das meras realizações fonéticas (vd. citação em 3.2).

13.1.3 – Hipótese C (divisão silábica das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte)

HIPÓTESE C Na silabificação das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, os sujeitos, antes da aprendizagem formal da escrita, não aplicam uma estratégia uniforme de divisão silábica; a repartição das duas consoantes por duas sílabas diferentes e sucessivas (Coda+Ataque) emerge somente depois da aprendizagem da escrita, mais concretamente após a aprendizagem das regras que regulam a translineação gráfica destas sequências.

Os fundamentos desta hipótese (vd. cap. VI) encontram-se, principalmente, em observações encontradas em autores como Andrade e Viana (1993) que referem que muitos falantes do português se defrontam frequentemente com dúvidas quanto à translineação (gráfica) destas sequências (cf. Andrade e Viana, 1993:211). Mais concretamente, essas dúvidas repartem-se quanto a considerar estes grupos consonânticos como heterossilábicos (e, como tal, obrigatoriamente translineados na escrita) – p. ex.: *"fres//co"* – ou como tautossilábicos (e, consequentemente, não-translineados na escrita) – p. ex.: *"fre//sco"*.

Sabendo que a translineação gráfica em português obedece rigidamente à divisão silábica das palavras (cf. Base XLVIII do Acordo Ortográfico), formulámos então a hipótese de que as referidas dúvidas de translineação destas sequências resultariam de um conflito, no conhecimento fonológico dos falantes, entre as duas possibilidades de divisão silábica das duas consoantes destas sequências (heterossilábica *vs.*

tautossilábica) – ambas, aliás, de certa forma legitimadas por diversas explicações fonológicas, conforme salientado por Vigário e Falé (1994:476 e ss.) (vd. 3.4). No trabalho que acabamos de citar, com efeito, cada uma das duas possibilidades de divisão silábica destas sequências é confrontada com uma série de princípios silábicos – o Princípio da Sonoridade (PS), a Condição de Dissemelhança (CD), o Princípio do Ataque Máximo (PAM) e o Princípio da Legitimação Prosódica (PLP) (cf. Vigário e Falé, 1994:476) –, resultando daí a conclusão de que qualquer uma das duas silabificações é compatível com certos princípios e incompatível com outros e, consequentemente, a necessidade de se proceder a uma avaliação comparativa e a uma hierarquização de princípios para se propor uma silabificação como preferível à outra[15].

Entre os trabalhos que defendem, para estas sequências consonânticas, a silabificação heterossilábica como preferível à tautossilábica contam-se, p. ex., as descrições fonológicas do português empreendidas por Mateus e Andrade (1998; 2000). Com efeito, como vimos em 2.4, o algoritmo de silabificação do português apresentado por Mateus e Andrade (2000:60-64) estabelece inequivocamente a divisão destas sequências como heterossilábicas, nomeadamente com base no reconhecimento da precedência do Princípio da Sonoridade e da Condição de Dissemelhança sobre os restantes princípios silábicos nesta língua. Por outras palavras: este algoritmo, nomeadamente através da Convenção de Associação de Ataques, propõe que, perante um conflito entre o PAM (que determinaria silabificações como *"fre.sco"*) e o PS e a CD (que determinam a silabificação *"fres.co"*), o conhecimento fonológico dos falantes do português prefere a violação do primeiro e a não-violação dos segundos.

[15] Como então referimos (vd. nota 20 do cap. III), esta disputa entre diversos princípios métricos e a concomitante necessidade de uma comparação/hierarquização dos mesmos podem ser resolvidas com recurso a um quadro teórico diferente do seguido por Vigário e Falé (1994): a *teoria da optimidade,* que propõe que cada output fonológico seja o resultado de uma comparação e triagem entre diversos candidatos concorrentes, com base nas hierarquizações particulares de princípios estabelecidas pela gramática de cada língua (para uma apresentação dos princípios da teoria, cf., p. ex.: Archangeli e

Paralelamente, impondo as normas ortográficas vigentes que estas sequências sejam sempre tratadas como heterossilábicas, na medida em que obrigatoriamente translineáveis (cf. novamente a Base XLVIII do Acordo Ortográfico), previmos que, apesar das dúvidas frequentes de translineação referidas por Andrade e Viana (1993:211), a quantidade de divisões silábicas que explicitamente tratam estas sequências como heterossilábicas fosse significativamente maior junto dos sujeitos com conhecimento ortográfico – mais concretamente, com conhecimento explícito, escolarmente imposto, das normas de translineação gráfica – do que junto dos sujeitos sem esse conhecimento. Em relação a estes últimos, admitimos expressamente que, face às mencionadas dúvidas de translineação e à compatibilidade de cada uma das divisões silábicas com diferentes interpretações fonológicas (cf. novamente Vigário e Falé, 1994: 476 e ss.), não existisse uma clara preferência por nenhuma das duas silabificações em confronto. No caso concreto das crianças da nossa população, mais concretamente, previmos, dessa forma, que, nas primeiras observações das capacidades metafonológicas – como, nomeadamente, as que tiveram lugar no 1° ano de escolaridade, antes da aprendizagem das regras normativas de translineação gráfica –, não fosse detectável nenhuma preferência nítida dos sujeitos por nenhuma dessas duas divisões silábicas. Consequentemente, admitimos também que, na observação das capacidades metafonológicas que decorreu no 2° ano (após a aprendizagem das referidas normas ortográficas), se verificasse uma preferência nítida, estatisticamente significativa, das divisões silábicas explícitas destas sequências como heterossilábicas[16].

Langendoen (eds.), 1997; Kager, 1999; J. Costa, 2001; Dekkers, Van der Leeuw e Van de Weijer (eds.), 2000).

[16] De acordo com o plano de trabalho das professoras das três turmas seguidas no nosso estudo longitudinal – expressamente confirmado pelas próprias no decurso do mesmo –, o ensino das normas ortográficas de translineação de palavras só se consumou no 2° ano de escolaridade.

Para a verificação desta hipótese, atenderemos às divisões silábicas explícitas das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial encontradas no material linguístico dos testes de segmentação silábica aplicados nas 2ª e 5ª observações do estudo longitudinal[17].

Assim, começaremos por ver, em relação a essas mesmas sequências, os mesmos valores quantitativos observados a respeito das sequências Obstruinte+Lateral no ponto 13.1.2:

- percentagem de segmentações tautossilábicas e heterossilábicas em relação ao total de segmentações silábicas válidas;
- número médio de segmentações tautossilábica e heterossilábicas nas 42 crianças da população.

Os resultados extraídos das referidas observações encontram-se dispostos no Quadro 13.3.

[17] Vd. a nota 4 para uma explicação das razões que nos levam, neste momento, a não conceder maior relevo às divisões silábicas destas sequências obtidas no teste de segmentação silábica incluído na 1ª observação do estudo longitudinal (início do 1º ano).

QUADRO 13.3 – Segmentações heterossilábicas e tautossilábicas das sequências consonânticas Obstruinte /ʃ/+Obstruinte nos testes de segmentação silábica (1ª observação do estudo longitudinal – início do 1º ano e 5ª observação – final do 2º ano): resultados e comparação estatística

SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS			
%		méd. (*)	
2ª obs.	5ª obs.	2ª obs.	5ª obs.
46,9	82,5	1,05 (DP=1,04)	2,31 (DP=1,18)
		Teste de Wilcoxon: z=4,313; p<0,005	
SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS			
%		méd. (*)	
2ª obs.	5ª obs.	2ª obs.	5ª obs.
53,1	17,5	1,76 (DP=1,03)	0,62 (DP=1,10)
		Teste de Wilcoxon: z=3,933; p<0,005	

(*) – Num total de 3 palavras.

Pensamos que o Quadro 13.3 nos permite identificar uma mudança da representação destas sequências, a nível da divisão silábica das respectivas consoantes, no conhecimento fonológico das 42 crianças da população entre o 1° e o 2° ano do estudo, parecendo-nos lícito concluir que, no final do 1° ano (2ª observação), não se estabeleceu ainda uma preferência nítida das crianças por uma das duas divisões silábicas em confronto, contrariamente ao verificado no final do 2° ano (5ª observação), em que se nos afigura claro o estabelecimento de uma preferência mais definitiva pela divisão heterossilábica[18].

Para fundamentarmos esta inferência, atendemos sobretudo aos seguintes aspectos parcelares dos nossos resultados:

1) A percentagem de segmentações heterossilábicas destas sequências passa, da 2ª para a 5ª observação, de um valor minoritário (=46,9%) no total das segmentações silábicas explícitas para um valor maioritário (=82,5%).

[18] Em relação às divisões silábicas explícitas destas sequências obtidas na 1ª observação do estudo (início do 1° ano – vd. 8.4.1.1.1.2), lembramos, uma vez mais, que os principais objectivos dessa 1ª recolha se relacionavam sobretudo com a comparação, implicada na Hipótese A, entre as capacidades de manipulação fonémica e as capacidades de manipulação silábica, pelo que o material linguístico do teste de segmentação silábica incluído nessa observação é mais reduzido, não permitindo, por isso, comparações estatísticas com os resultados do mesmo teste nas observações posteriores. Apesar deste aspecto, referiremos que, na 1ª observação, as segmentações tautossilábicas destas sequências foram maioritárias em termos percentuais (totalizando 60,8% das segmentações recolhidas). Lembramos que este valor se refere somente a 2 palavras (*"plástico"* e *"refresco"* – vd. 8.4.1.1.1.2), o que nos leva a abster-nos de qualquer conclusão ou comentário a tal valor. Uma vez que, de acordo com a Hipótese C e a respectiva fundamentação, nos interessava sobretudo comparar dados obtidos antes e depois da aprendizagem formal das regras de translineação gráfica, e dado que, como deixámos claro na nota 16 deste capítulo, essa aprendizagem teve lugar somente, nas 3 turmas participantes, no 2° ano de escolaridade (logo, após a 2ª observação, que recorreu ao mesmo material linguístico utilizado na 5ª observação), esta desvalorização dos dados da 1ª observação não nos parece gravemente comprometedora de conclusões mais aprofundadas nesta matéria.

2) Paralelamente, a percentagem de segmentações tautossilábicas destas sequências torna-se claramente minoritária na 5ª observação (=17,5%), apresentando um decréscimo considerável relativamente ao valor registado na 2ª observação (=53,1%).

3) Quanto ao número médio de segmentações heterossilábicas e tautossilábicas das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial das palavras *"ginástica"*, *"mosca"* e *"floresta"*[19] efectuadas pelas crianças da população nas 2ª e 5ª observações do estudo, observa-se, atentando ao Quadro 13.3, que, de acordo com o resultado do teste de Wilcoxon, o acréscimo de segmentações heterossilábicas é estatisticamente significativo ($z=4,313$; $p<0,005$), sendo igualmente significativo o decréscimo de segmentações tautossilábicas ($z=3,933$; $p<0,005$).

Estes argumentos, como dissemos, parecem-nos suficientemente válidos para aceitarmos que se efectivou no conhecimento fonológico dos sujeitos uma mudança da representação da divisão silábica destas sequências, em princípio no sentido inicialmente previsto pela hipótese – isto é, passando-se de um estádio em que não se identifica uma preferência clara das segmentações heterossilábicas destas sequências

[19] Para as razões pelas quais são neste momento consideradas somente estas 3 palavras com sequência Obstruinte /ʃ/+Obstruinte medial (de um total inicial de 5 palavras com tal tipo de sequência), vd. 9.4.2.2.

(final do 1º ano) para um outro estádio em que essa preferência se pode considerar já consistentemente representada no conhecimento fonológico das crianças.

Relativamente à instalação de tal preferência no final do 2º ano, julgamos que a percentagem de segmentações heterossilábicas destas sequências verificada na 5ª observação (=82,5%) – sobretudo se a compararmos quer com a percentagem de tais segmentações registada na 2ª observação (=46,9%), quer com a percentagem de segmentações tautossilábicas detectada na 5ª observação (=17,5%) –, por um lado, e, por outro lado, o acréscimo estatisticamente significativo do número médio de segmentações heterossilábicas e o decréscimo estatisticamente significativo de segmentações tautossilábicas (vd. Quadro 13.3) constituem argumentos minimamente representativos dessa tendência.

Quanto à ausência de uma preferência clara por um dos dois tipos de segmentação silábica destas sequências antes da aprendizagem das normas ortográficas que regulam a translineação de palavras na escrita do português – igualmente prevista pela Hipótese C –, parece-nos necessário ter aqui em conta o seguinte: apesar de, na 2ª observação, os valores percentuais de cada um desses dois tipos de segmentação silábica serem bastante próximos entre si e, consequentemente, relativamente próximos da possibilidade de dividirmos a população em dois grupos aparentemente pouco díspares a este respeito (percentagem de segmentações heterossilábicas=46,9%; percentagem de segmentações tautossilábicas=53,1%), verificou-se, não obstante, uma prevalência, estatisticamente significativa, da segmentação tautossilábica destas sequências, detectável a partir da comparação do número médio de segmentações de um tipo e de outro destas sequências nessa mesma 2ª observação. Como vimos em 9.4.2.2, na 2ª observação do estudo cada criança apresentou, em média, 1,05 segmentações heterossilábicas e 1,76 segmentações tautossilábicas destas sequências (considerando

somente, pelas razões aí expostas, as palavras *"ginástica"*, *"mosca"* e *"floresta"*), tendo sido encontrado pelo teste de Wilcoxon um significado estatístico para esta diferença ($z=2,179$; $p<0,05$). Esta diferença, por outro lado, acentua-se na 5ª observação: como vimos em 12.4.2.2, foi registada uma diferença entre 2,31 segmentações heterossilábicas e 0,62 segmentações tautossilábicas, tendo sido detectado pelo resultado do teste de Wilcoxon um significado estatístico nítido para essa diferença de valores ($z=4,139$; $p<0,005$). Este dado, quanto a nós, pode mesmo sugerir que, nas intuições fonológicas mais originais dos sujeitos, estas sequências correspondam preferencialmente a sequências tautossilábicas, embora reconheçamos a necessidade de comprovar futuramente esta observação, designadamente através do alargamento do número de palavras sobre que devemos fazer recair as análises estatísticas dos resultados.

Porém, mesmo admitindo que estas sequências sejam, num primeiro estádio do conhecimento fonológico dos sujeitos, preferencialmente representadas como tautossilábicas, tal constatação não poria em causa o principal aspecto a reter neste momento: a aceitação de que estas sequências só passam a ser preferencialmente representadas como heterossilábicas em função do conhecimento ortográfico, mais precisamente após a aprendizagem formal das regras ortográficas que regulam a sua translineação na escrita. Inclusivamente, se se aceitar que o estabelecimento desta preferência das divisões heterossilábicas *se sobrepõe* mesmo a essas prováveis intuições fonológicas mais originais – onde as sequências em causa poderão ser preferencialmente representadas como tautossilábicas –, a conclusão de que o conhecimento ortográfico condiciona este aspecto particular do conhecimento fonológico sai, a nosso ver, ainda mais reforçada.

Em conformidade, torna-se necessário encontrar alguma fundamentação adicional para podermos atribuir, com um mínimo de segurança, a mudança verificada à aprendizagem da escrita.

À semelhança da argumentação seguida na discussão da hipótese anterior, parece-nos que um indício muito importante para essa ilação reside, uma vez mais, na coincidência entre as divisões silábicas das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial apresentadas na 5ª observação – maioritariamente heterossilábicas, de forma estatisticamente distinta do que se regista quer em relação ao número de segmentações tautossilábicas dessa mesma observação, quer em relação ao número de segmentações heterossilábicas da 2ª observação, como acima sublinhámos – e as normas ortográficas que se aplicam na translineação destas sequências.

Como vimos anteriormente, estas sequências são obrigatoriamente translineadas, de acordo com as normas ortográficas vigentes para o português (que seguem estritamente o critério da divisão silábica na translineação gráfica de palavras); por outro lado, e como também já foi referido, de acordo com a informação explícita prestada pelas professoras das 3 turmas participantes, tais normas de translineação ainda não haviam sido formalmente ensinadas às crianças do estudo no momento da 2ª observação (final do 1º ano), ao contrário do verificado no final do 2º ano (5ª observação), momento em que as mesmas normas haviam já sido objecto de ensino formal em todas as turmas. Assim, cremos estarem reunidos indícios muito pertinentes de que as divisões silábicas explícitas destas sequências traduzem, nesta população, uma vez mais, uma **conformação** progressiva do conhecimento fonológico ao conhecimento ortográfico escolarmente transmitido e imposto às crianças.

Em conclusão, cremos estarem reunidos argumentos minimamente consistentes que nos permitem aceitar a Hipótese C do estudo como confirmada, pelo menos no

tangente à instalação mais definitiva da segmentação heterossilábica destas sequências no conhecimento fonológico dos sujeitos somente após a aprendizagem da escrita. Quanto à eventual inexistência de uma única possibilidade de segmentação destas sequências antes de tal aprendizagem, os dados reunidos carecem, como vimos, de algum aprofundamento, especialmente no que diz respeito a uma possível eventualidade de estas sequências poderem ser consideradas como *genuinamente tautossilábicas*[20], na medida em que foram identificados alguns indícios de uma certa prevalência, estatisticamente significativa, das segmentações tautossilábicas destas sequências na 2ª observação, isto é, antes da aprendizagem das normas ortográficas que regulam a sua translineação gráfica.

O possível efeito, acima debatido, do conhecimento ortográfico sobre a instalação preferencial, no conhecimento fonológico dos sujeitos, da segmentação heterossilábica das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial não se manifestaria da mesma forma sobre a divisão silábica das sequências Líquida+Obstruinte mediais. Com efeito, com o intuito de identificarmos uma eventual especificidade das primeiras no conhecimento fonológico dos falantes da língua, incluímos, nas observações do estudo longitudinal que contemplaram um teste de segmentação silábica, palavras com sequências Líquida+Obstruinte que nos possibilitassem uma observação comparativa de resultados.

Verificámos então que, nas 2ª e 5ª observações, as segmentações heterossilábicas das sequências Líquida+Obstruinte são sempre maioritárias, verificando-se mesmo que as segmentações tautossilábicas desaparecem totalmente na última observação (2ª observação: 10% de segmentações tautossilábicas, 90% de

[20] Recuperamos aqui o termo *"genuíno"*, utilizado em momentos anteriores deste trabalho, para nos referirmos ao conhecimento fonológico supostamente menos influenciado pelo conhecimento das convenções ortográficas da língua (vd. nomeadamente o ponto 13.1.2 deste mesmo capítulo).

segmentações heterossilábicas – vd. Quadro 9.10; 5ª observação: 0% de segmentações tautossilábicas, 100% de segmentações heterossilábicas – vd. Quadro 12.10). Simultaneamente, foi-nos ainda dado ver que, na 2ª observação, o número médio de segmentações heterossilábicas das sequências Líquida+Obstruinte (méd.=2,07; DP=1,02) é significativamente muito superior ao número de segmentações tautossilábicas (méd.=0,29; DP=0,51), de acordo com o resultado do teste de Wilcoxon ($z=5,129$; $p<0,005$) (vd. 9.4.2.2).

Assim, podemos aceitar que, enquanto a divisão das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial como heterossilábicas no conhecimento fonológico dos sujeitos parece necessitar da mediação do conhecimento ortográfico para se estabelecer mais definitivamente, a divisão das sequências Líquida+Obstruinte em posição medial também como heterossilábicas (com a líquida em Coda de uma primeira sílaba e a obstruinte em Ataque de uma segunda sílaba) dispensa, aparentemente, essa mediação.

Uma eventual explicação para este aspecto em particular residirá, porventura, no Princípio da Dispersão da Sonoridade (PDS) (Clements, 1990; Calabrese, 1996:6; Parker, 2002:18) (vd. 2.3.2.3). Determinando que, a seguir a um Núcleo vocálico, o(s) segmento(s) pertencente(s) à Coda apresente(m) obrigatoriamente índices de sonoridade silábica muito próximos dos da vogal nuclear, este princípio poderia explicar que nas sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte a primeira consoante não seja associada à Coda, de acordo com os nossos resultados, pelos sujeitos cujo conhecimento fonológico não foi ainda condicionado pelo conhecimento ortográfico. Diferentemente, nas sequências Líquida+Obstruinte a líquida seria, pela mesma razão, obrigatoriamente associada à

Coda silábica, a fim, precisamente, de se satisfazer obrigatoriamente a condição imposta pelo PDS[21].

[21] A aceitação da interpretação que acabamos de formular confirma, em nosso entendimento, uma característica da constituição silábica do português que as descrições fonológicas costumam enfatizar como uma marca estereotípica da língua (cf., p. ex.: Barbosa, 1965:181-182; 1994:150-153; Câmara, 1970:51, 54; 1971:27, 29; Freitas, 1997:217 e ss.; Barroso, 1999:143; Mateus e Andrade, 2000:11 e ss., 52 e ss.; Freitas e Santos, 2001:47): segundo tais descrições, em português prevalecem as sílabas com Coda não-preenchida (sendo muito reduzido o número de consoantes que podem ocorrer nesta posição silábica), na medida em que só sob condições muito específicas – como, de forma muito particular, segundo pretendemos demonstrar, o respeito pelo PDS – as intuições fonológicas genuínas dos falantes parecem prever o preenchimento segmental de tal constituinte silábico.

Este aspecto relaciona-se ainda, segundo pensamos, com o seguinte dado de natureza histórica: em termos diacrónicos, é identificável uma "aversão" da fonologia do português pelo preenchimento da Coda. Essa "aversão" terá mesmo determinado que as consoantes ocorrentes nessa posição silábica em estádios recuados da evolução histórica da língua tivessem sido posteriormente transpostas para o próprio Núcleo, como sublinhado por Freitas (1997:300) – que, citando o trabalho de Morales-Front e Holt (1997), refere, a este propósito, o caso das "vogais nasais" do português moderno (que derivam historicamente de uma sequência primitiva com vogal em Núcleo e consoante nasal em Coda) – e patente nos exemplos de Vigário e Falé (1994:477) a propósito da semivocalização em português de certas obstruintes latinas em Coda (p. ex.: lat. *"noctem"* → port. *"noite"*).

13.2 – A influência das variáveis demográficas sobre o desempenho da população nas tarefas metafonológicas induzidas

Como foi afirmado no capítulo VI, no presente trabalho pretendemos saber, a um nível secundário relativamente à verificação das hipóteses experimentais do estudo e às questões centrais aí enunciadas, se seria possível detectar alguma interferência de um conjunto de variáveis demográficas, seleccionadas em função dos dados revistos sobretudo em 1.4, sobre os resultados obtidos pela nossa população nos testes metafonológicos a que os sujeitos foram submetidos no decurso do estudo longitudinal. Para tanto, baseámo-nos sobretudo em algumas referências preliminares a essa possibilidade de interferência das variáveis sociais sobre o desempenho metalinguístico dos sujeitos, encontradas, p. ex., em Van Kleeck (1982:252 e ss.), Stackhouse e Wells (1997:53) e Pinto (1998:38).

As variáveis a que, em conformidade, foi dada atenção no presente estudo foram as seguintes, sendo os argumentos que nos levaram à sua escolha justificados no capítulo VI:

- sexo;
- idade;
- escolaridade parental;
- grupo socioeconómico;
- frequência de ensino pré-escolar.

Consequentemente, na apresentação dos resultados desenvolvida nos capítulos VIII, IX e XII em todos os testes metafonológicos em que foi atribuída pontuação aos resultados individuais recolhidos – isto é, nos testes silábicos da 1ª observação e nos

testes fonémicos das 1ª, 2ª e 5ª observações – empreendemos comparações entre os resultados obtidos por diversos subgrupos de sujeitos dentro da população definidos precisamente em função das variáveis demográficas acima enumeradas.

Um resumo analítico dessas comparações pode ser encontrado no Quadro 13.4.

QUADRO 13.4 – Pontuações médias (e respectivos desvios-padrão) obtidas pela população do estudo nos testes silábicos da 1ª observação e nos testes fonémicos das 1ª, 2ª e 5ª observações, acompanhadas das correspondentes comparações estatísticas

1ª OBSERVAÇÃO (início do 1º ano)													
	SEXO		IDADE		ESCOLARIDADE PARENTAL					GRUPO SOCIOECONÓMICO		ENSINO PRÉ-ESCOLAR	
	Masc. (N=21)	Fem. (N=21)	Escalão etário superior (N=21)	Escalão etário inferior (N=21)	1º ciclo (N=5)	2º ciclo (N=14)	3º ciclo (N=4)	Secund. (N=9)	Superior (N=9)	A (N=17)	B (N=25)	Com EPE (N=35)	Sem EPE (N=7)
Testes silábicos													
Segmentação silábica *méd.=10,74 (DP=0,96) máx. poss.=11*	10,62 (DP=1,32)	10,86 (DP=0,36)	10,90 (DP=0,30)	10,57 (DP=1,33)	9,80 (DP=2,68)	10,86 (DP=0,36)	11,00 (DP=0,00)	10,89 (DP=0,33)	10,78 (DP=0,44)	10,82 (DP=0,39)	10,68 (DP=1,22)	10,69 (DP=1,05)	11,00 (DP=0,00)
	z=0,062; n.s.		z=0,911; n.s. r_s=0,062; n.s.		$\chi^2(4)$=1,358; n.s.					z=0,443; n.s.		z=1,167; n.s. r_s=0,188; n.s.	
Reagrupamento silábico *méd.=9,52 (DP=3,07) máx. poss.=11*	9,29 (DP=3,69)	9,76 (DP=2,36)	10,67 (DP=0,86)	8,38 (DP=3,98)	8,60 (DP=4,83)	9,29 (DP=3,77)	8,50 (DP=5,00)	10,22 (DP=0,97)	10,00 (DP=1,00)	9,47 (DP=2,62)	9,56 (DP=3,39)	9,54 (DP=2,98)	9,43 (DP=3,74)
	z=1,631; n.s.		**z=3,319; p<0,005 r_s=0,368; p<0,05**		$\chi^2(4)$=1,891; n.s.					z=1,948; n.s.		z=0,717; n.s. r_s=0,225; n.s.	
Isolamento silábico *méd.=3,86 (DP=2,03) máx. poss.=6*	3,24 (DP=1,95)	4,48 (DP=1,97)	4,05 (DP=2,20)	3,67 (DP=1,88)	3,20 (DP=1,48)	3,86 (DP=2,07)	4,50 (DP=1,73)	4,78 (DP=1,39)	2,78 (DP=2,59)	3,53 (DP=2,29)	4,08 (DP=1,85)	3,89 (DP=2,00)	3,71 (DP=2,36)
	z=1,631; n.s.		z=0,841; n.s. r_s=0,158; n.s.		$\chi^2(4)$=4,813; n.s.					z=0,738; n.s.		z=0,139; n.s. r_s=0,067; n.s.	
Apagamento silábico *méd.=1,00 (DP=0,96) máx. poss.=2*	0,57 (DP=0,87)	1,43 (DP=0,87)	0,90 (DP=1,00)	1,10 (DP=0,94)	1,00 (DP=1,00)	1,07 (DP=1,00)	1,00 (DP=1,15)	1,33 (DP=0,87)	0,44 (DP=0,88)	0,76 (DP=0,97)	1,16 (DP=0,94)	1,03 (DP=0,95)	0,86 (DP=1,07)
	z=2,885; p<0,005		z=0,641; n.s. r_s=0,112; n.s.		$\chi^2(4)$=4,177; n.s.					z=1,306; n.s.		z=0,430; n.s. r_s=0,043; n.s.	

.../...

.../...

1ª OBSERVAÇÃO (início do 1º ano)													
	SEXO		IDADE		ESCOLARIDADE PARENTAL					GRUPO SOCIOECONÓMICO		ENSINO PRÉ-ESCOLAR	
	Masc. (N=21)	Fem. (N=21)	Escalão etário superior (N=21)	Escalão etário inferior (N=21)	1º ciclo (N=5)	2º ciclo (N=14)	3º ciclo (N=4)	Secund. (N=9)	Superior (N=9)	A (N=17)	B (N=25)	Com EPE (N=35)	Sem EPE (N=7)
Testes fonémicos													
Segmentação fonémica	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores
	---		---		---					---		---	
Reagrupamento fonémico *méd.=1,26 (DP=1,25) máx. poss.=4*	1,14 (DP=1,56)	1,38 (DP=0,86)	1,33 (DP=1,28)	1,19 (DP=1,25)	1,40 (DP=1,95)	1,21 (DP=1,12)	1,75 (DP=1,71)	1,00 (DP=0,87)	1,11 (DP=1,27)	1,18 (DP=1,29)	1,32 (DP=1,25)	1,31 (DP=1,25)	1,00 (DP=1,29)
	z=1,399; n.s		z=0,379; n.s. r_s=0,124; n.s.		$\chi^2(4)$=0,687; n.s.					z=0,439; n.s.		z=0,666; n.s. r_s=0,138; n.s.	
Isolamento fonémico	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores
	---		---		---					---		---	
Apagamento fonémico	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores	sem valores
	---		---		---					---		---	

.../...

.../...

2ª OBSERVAÇÃO (final do 1º ano)													
	SEXO		IDADE		ESCOLARIDADE PARENTAL					GRUPO SOCIOECONÓMICO		ENSINO PRÉ-ESCOLAR	
	Masc. (N=21)	Fem. (N=21)	Escalão etário superior (N=21)	Escalão etário inferior (N=21)	1º ciclo (N=5)	2º ciclo (N=14)	3º ciclo (N=4)	Secund. (N=9)	Superior (N=9)	A (N=17)	B (N=25)	Com EPE (N=35)	Sem EPE (N=7)
Segmentação fonémica *méd.=2,00 (DP=1,43) máx. poss.=4*	1,76 (DP=1,34)	2,24 (DP=1,51)	2,10 (DP=1,48)	1,90 (DP=1,41)	2,40 (DP=1,82)	1,64 (DP=1,50)	1,25 (DP=0,96)	2,33 (DP=1,12)	2,11 (DP=1,54)	1,94 (DP=1,43)	2,04 (DP=1,46)	1,97 (DP=1,48)	2,14 (DP=1,21)
	z=1,085; n.s		z=0,516; n.s. r_s=0,083; n.s.		χ^2(4)=3,120; n.s.					z=0,237; n.s.		z=0,208; n.s. r_s=0,071; n.s.	
Reagrupamento fonémico *méd.=2,90 (DP=0,98) máx. poss.=4*	2,62 (DP=0,92)	3,19 (DP=0,98)	3,14 (DP=1,01)	2,67 (DP=0,91)	2,40 (DP=0,55)	3,14 (DP=0,95)	2,50 (DP=1,00)	3,00 (DP=1,22)	2,89 (DP=1,05)	2,82 (DP=1,07)	2,96 (DP=0,93)	3,03 (DP=0,95)	2,29 (DP=0,95)
	z=1,941; n.s		z=1,704; n.s. **r_s=0,324; p<0,05**		χ^2(4)=3,178; n.s.					z=0,444; n.s.		z=1,719; n.s. r_s=0,088; n.s.	
Isolamento fonémico *méd.=4,38 (DP=2,28) máx. poss.=8*	4,24 (DP=2,07)	4,52 (DP=2,52)	4,57 (DP=2,29)	4,19 (DP=2,32)	5,40 (DP=2,41)	4,36 (DP=2,13)	3,00 (DP=2,00)	4,67 (DP=2,29)	4,44 (DP=2,70)	4,41 (DP=2,35)	4,36 (DP=2,29)	4,66 (DP=2,17)	3,00 (DP=2,52)
	z=1,941; n.s		z=0,509; n.s. r_s=0,005; n.s.		χ^2(4)=2,999; n.s.					z=0,194; n.s.		z=1,725; n.s. r_s=0,124; n.s.	
Apagamento fonémico *méd.=2,52 (DP=1,38) máx. poss.=4*	2,10 (DP=1,51)	2,95 (DP=1,12)	2,62 (DP=1,16)	2,43 (DP=1,60)	1,80 (DP=1,79)	2,50 (DP=1,29)	2,25 (DP=1,71)	2,89 (DP=1,05)	2,56 (DP=1,59)	2,59 (DP=1,42)	2,48 (DP=1,39)	2,60 (DP=1,29)	2,14 (DP=1,86)
	z=0,229; n.s		z=0,078; n.s. r_s=0,066; n.s.		χ^2(4)=1,706; n.s.					z=0,370; n.s.		z=0,470; n.s. r_s=0,218; n.s.	

.../...

.../...

5ª OBSERVAÇÃO (final do 2º ano)													
	SEXO		IDADE		ESCOLARIDADE PARENTAL					GRUPO SOCIOECONÓMICO		ENSINO PRÉ-ESCOLAR	
	Masc. (N=21)	Fem. (N=21)	Escalão etário superior (N=21)	Escalão etário inferior (N=21)	1º ciclo (N=5)	2º ciclo (N=14)	3º ciclo (N=4)	Secund. (N=9)	Superior (N=9)	A (N=17)	B (N=25)	Com EPE (N=35)	Sem EPE (N=7)
Segmentação fonémica *méd.=2,52 (DP=1,19) máx. poss.=4*	2,33 (DP=1,35)	2,71 (DP=1,01)	2,76 (DP=1,22)	2,29 (DP=1,15)	2,60 (DP=1,14)	2,50 (DP=1,22)	2,50 (DP=1,91)	3,22 (DP=0,67)	1,78 (DP=1,09)	2,24 (DP=1,03)	2,72 (DP=1,28)	2,46 (DP=1,17)	2,86 (DP=1,35)
	z=0,832; n.s		z=1,404; n.s. r_s=0,121; n.s.		$\chi^2(4)$=6,407; n.s.					z=1,483; n.s.		z=0,977; n.s. r_s=0,105; n.s.	
Reagrupamento fonémico *méd.=3,21 (DP=1,00) máx. poss.=4*	3,19 (DP=0,87)	3,24 (DP=1,14)	3,19 (DP=1,03)	3,24 (DP=1,00)	3,20 (DP=0,45)	3,21 (DP=0,80)	2,75 (DP=1,50)	3,00 (DP=1,50)	3,56 (DP=0,73)	3,18 (DP=1,24)	3,24 (DP=0,83)	3,26 (DP=0,98)	3,00 (DP=1,15)
	z=0,630; n.s		z=0,205; n.s. r_s=0,014; n.s.		$\chi^2(4)$=1,886; n.s.					z=0,418; n.s.		z=0,588; n.s. r_s=0,144; n.s.	
Isolamento fonémico *méd.=5,74 (DP=2,33) máx. poss.=8*	4,86 (DP=2,31)	6,62 (DP=2,04)	5,57 (DP=2,13)	5,90 (DP=2,55)	6,20 (DP=2,39)	5,36 (DP=2,62)	5,00 (DP=2,58)	6,33 (DP=2,06)	5,56 (DP=2,30)	5,59 (DP=2,50)	5,84 (DP=2,25)	5,74 (DP=2,20)	5,71 (DP=3,09)
	z=2,499; p<0,05		z=0,618; n.s. r_s=0,052; n.s.		$\chi^2(4)$=1,050; n.s.					z=0,184; n.s.		z=0,449; n.s. r_s=0,031; n.s.	
Apagamento fonémico *méd.=3,33 (DP=0,85) máx. poss.=4*	3,24 (DP=1,04)	3,43 (DP=0,60)	3,52 (DP=0,68)	3,14 (DP=0,96)	3,20 (DP=0,45)	3,36 (DP=0,74)	2,75 (DP=1,89)	3,44 (DP=0,73)	3,44 (DP=0,73)	3,47 (DP=0,62)	3,24 (DP=0,97)	3,43 (DP=0,61)	2,86 (DP=1,57)
	z=0,195; n.s		z=1,459; n.s. r_s=0,146; n.s.		$\chi^2(4)$=1,027; n.s.					z=0,580; n.s.		z=0,541; n.s. r_s=0,030; n.s.	

méd.=média; DP=desvio-padrão; máx. poss.=pontuação máxima possível

OBSERVAÇÕES:

1 – Sob a designação de cada teste, encontram-se os valores referentes ao total da população estudada.

2 – Os valores indicados em primeiro lugar em cada célula são os das pontuações médias obtidas em cada teste metafonológico pelo subgrupo da população correspondente à respectiva coluna.

.../...

.../...

3 – A divisão, na variável *idade,* entre o escalão etário superior e o escalão etário inferior corresponde à partição da população, em cada observação do estudo longitudinal, em dois grupos etários delimitados pela mediana das idades verificada nesse momento; os valores exactos dessa mediana em cada momento, bem como a média etária de cada grupo assim definido, são indicados nos capítulos respectivos deste trabalho.

4 – Relativamente à variável *escolaridade parental,* são indicados os dados de 41 crianças somente, por falta de informação respeitante a uma das crianças da população. As crianças foram repartidas pelos 5 subgrupos previstos por esta variável tendo em conta o ciclo de escolaridade mais elevado integralmente concluído pelo progenitor (pai ou mãe) detentor das maiores habilitações escolares no agregado familiar.

5 – No grupo socioeconómico A cabem as crianças em que pelo menos 1 dos progenitores tem uma ocupação profissional inserível nos Grupos 1 a 3 da CNP-94; as restantes são incluídas no grupo socioeconómico B.

6 – Consideraram-se crianças com EPE aquelas com pelo menos 1 ano completo de frequência de um qualquer estabelecimento de ensino pré-escolar.

7 – As correlações entre o número de anos de EPE e as pontuações obtidas em cada teste são calculadas tendo em conta somente as 35 crianças com, pelo menos, 1 ano completo de experiência de EPE.

8 – As comparações estatisticamente significativas são assinaladas, neste quadro, a negrito e num tipo maior.

9 – Os testes estatísticos seguidos na comparação entre subgrupos de sujeitos são os seguintes: para a as variáveis *sexo* e *grupo socioeconómico,* o teste de Mann-Whitney; para a variável *escolaridade parental,* o teste de Kruskal-Wallis; para as variáveis *idade* e *ensino pré-escolar,* o teste de Mann-Whitney e a correlação de Spearman.

A principal conclusão que nos parece pertinente retirar da observação do Quadro 13.4 é a de que, aparentemente, a importância de uma eventual interferência das variáveis consideradas sobre os resultados obtidos é muito reduzida.

Com efeito, olhando às 65 comparações efectuadas – nas quais se analisa um possível efeito de cada uma das 5 variáveis demográficas admitidas pelo estudo sobre os testes aplicados –, e recordando ainda que em nenhum momento foi identificada uma diferença de resultados estatisticamente significativa entre as escolas estudadas, verifica-se que só em 4 dessas comparações (=6,2% das comparações realizadas) é possível detectar algum significado estatístico para as diferenças de pontuação entre subgrupos delimitados por tais variáveis. Dessas diferenças estatisticamente significativas, 2 sugerem alguma influência da variável *idade* e 2 indiciam uma provável influência da variável *sexo*:

- no teste de reagrupamento silábico da 1ª observação, as crianças do escalão etário superior obtiveram uma pontuação média (=10,67/11 pontos; DP=0,86) estatisticamente superior à obtida pelas crianças do escalão etário inferior (=8,38/11 pontos; DP=3,98) (teste de Mann-Whitney: $z=3,319$; $p<0,005$; coeficiente de correlação de Spearman: $r_s=0,368$; $p<0,05$);
- no teste de apagamento silábico da 1ª observação, as crianças do sexo feminino obtiveram uma pontuação média (=1,43/2 pontos; DP=0,87) estatisticamente superior à obtida pelas crianças do sexo masculino (=0,57/2 pontos; DP=0,87) (teste de Mann-Whitney: $z=2,885$; $p<0,005$);
- no teste de reagrupamento fonémico da 2ª observação, foi detectada pelo coeficiente de correlação de Spearman uma associação estatisticamente significativa entre a idade das crianças e a pontuação obtida no teste

(r_s=0,324; p<0,05), embora o teste de Mann-Whitney não tenha encontrado uma diferença estatisticamente significativa entre a pontuação média das crianças do escalão etário superior (=3,14/4 pontos; DP=1,01) e a das crianças do escalão etário inferior (=2,67/4 pontos; DP=0,91) (z=1,704; n.s.);

- no teste de isolamento fonémico da 5ª observação, as crianças do sexo feminino obtiveram uma pontuação média (6,62/8pontos; DP=2,04) estatisticamente superior à obtida pelas crianças do sexo masculino (=4,86/8 pontos; DP=2,31) (teste de Mann-Whitney: z=2,499; p<0,05).

Como dissemos, estes dados parecem sugerir a impossibilidade de se conferir às variáveis estudadas um papel muito claro quanto a produzirem nos sujeitos alterações substanciais e sistemáticas do seu desempenho em manipulações metafonológicas explícitas como as que foram induzidas nas situações experimentais do nosso estudo, o que indicia simultaneamente que o desenvolvimento destas capacidades se reja principalmente por factores em larga medida independentes das variáveis relacionadas com o ambiente sociocultural que caracteriza as origens familiares dos falantes.

No entanto, admitimos ainda que, para podermos formular observações mais conclusivas a respeito desta matéria, se torna necessário prosseguir a investigação, nomeadamente estudando populações mais numerosas que, através do recurso a quantidades de sujeitos mais elevadas, permitam a utilização de outros testes estatísticos

que, eventualmente, nos permitam aprofundar quaisquer conclusões e, concomitantemente, a extrapolação dos resultados observados.

13.3 – Limitações e implicações dos resultados

Nesta parte final da discussão dos resultados obtidos no estudo longitudinal, tentaremos pôr em realce algumas das suas principais implicações teóricas, as quais serão devidamente tidas em conta no momento da formulação das conclusões finais do trabalho. No entanto, porque reconhecemos a tais resultados algumas limitações que, a nosso ver, podem em certa medida condicionar aspectos importantes das implicações e das conclusões atrás referidas, discutiremos, no ponto seguinte, algumas dessas limitações.

13.3.1 – Limitações dos resultados

A principal limitação subjacente aos nossos resultados relaciona-se, segundo nos parece, com a possibilidade/impossibilidade de extrapolação dos resultados obtidos para um nível mais alargado do que o delimitado pela própria população participante no estudo realizado. Na base desta interrogação acerca de tal possibilidade/impossibilidade encontram-se, por um lado, algumas características da própria população estudada – de que avulta a sua exiguidade numérica – e, por outro, determinados aspectos do material linguístico utilizado nos diversos momentos do estudo.

Limitações advenientes do tipo de população estudado

Começaremos por debater algumas questões relativas às características da população observada ao longo do estudo longitudinal empreendido.

Devido às imposições externas colocadas a um trabalho da natureza do presente – de que sobressai a circunstância de se tratar de um trabalho exclusivamente individual –, e uma vez que decidimos efectuar um estudo longitudinal que submeteu, em cinco momentos distintos, os sujeitos de uma população delimitada a uma série de testes de manipulação metafonológica e produção escrita (no caso dos primeiros, aplicados individualmente), tomámos a opção de circunscrever essa população a uma quantidade não excessivamente alargada de sujeitos. Com efeito, os dados apresentados e discutidos anteriormente foram obtidos, como indicado, num conjunto de apenas 42 crianças[22]. Reconhecemos, portanto, que estamos perante um número de sujeitos relativamente escasso para podermos considerar com maior segurança que as observações junto desta população são extrapoláveis para situações mais genéricas. Adicionalmente, fazemos notar que a divisão da população (já de si pouco numerosa,

como acabamos de enfatizar) em subgrupos delimitados pelas diversas variáveis demográficas consideradas origina quantidades de sujeitos ainda mais diminutas (e, como vimos na apresentação de resultados, em certos casos bastante desiguais entre si).

Estas limitações, porém, não nos parecem impeditivas de retirarmos algumas conclusões preliminares dos dados recolhidos e analisados, nomeadamente na medida em que, como forma de se compensar as limitações referidas no parágrafo anterior relativas à quantidade de sujeitos da população, tentámos isolar e controlar rigorosamente todas as variáveis em estudo, bem como aprofundar, tanto quanto o possível, a observação de todos os aspectos que nos pareceram pertinentes, quer a nível das variáveis caracterizadoras da população, quer a nível dos resultados obtidos nos diferentes testes aplicados.

Ainda assim, pensamos que todas as observações efectuadas devem ser lidas sobretudo como observações descritivas da situação verificada *nesta população* e, no máximo, como meros *indícios* de aspectos relativos ao conhecimento fonológico dos falantes do português a um nível mais geral, quer considerando o conhecimento fonológico das crianças nas sucessivas fases do seu desenvolvimento, quer, inclusivamente, tomando em consideração o conhecimento fonológico de sujeitos adultos. Admitimos expressamente, portanto, que as nossas conclusões finais possam ser vistas principalmente como interrogações de partida para investigações futuras que pretendam comprová-las a esse nível mais geral, pensando que, para tanto, tais investigações deverão socorrer-se de populações mais alargadas e em que a diversificação demográfica dos sujeitos seja mais representativa.

A respeito da necessária correcção, em estudos futuros, da diversificação demográfica da população estudada, consideramos que, além das variáveis

[22] No entanto, como foi referido na nota 1 do capítulo VII, no início do estudo a população era constituída por 50 crianças, das quais 8, por motivos diversos, abandonaram a população antes do final, contingência

contempladas pelo presente estudo, outras possam vir a ser admitidas. Entre estas, defendemos designadamente a inclusão da variação dialectal – com recurso a falantes de diversas proveniências geográficas/dialectais – como uma das variáveis a ter em conta.

Além do recurso a outras amostras populacionais, outras vias complementares de aprofundamento das questões aqui exploradas deveriam contemplar, a nosso ver, as duas situações que passamos a enumerar.

Em primeiro lugar, consideramos digna de interesse a necessidade de se completar os estudos longitudinais com a observação transversal de outros grupos populacionais não expostos à aprendizagem formal da escrita alfabética, nomeadamente das convenções que regulam a escrita das sequências consonânticas contempladas pelas Hipóteses B e C do estudo. Entre tais grupos, figura, de modo muito particular, o dos sujeitos adultos não-escolarizados, em relação aos quais haveria interesse, segundo julgamos, em observar as divisões silábicas de tais sequências, verificando se neles prevalecem as divisões registadas nas duas primeiras observações do presente estudo, o que reforçaria a nossa conclusão de que o conhecimento ortográfico introduz no conhecimento fonológico dos sujeitos alterações substanciais no tocante a este aspecto em particular.

Em segundo lugar, uma forma de se extraírem conclusões mais sólidas acerca dessa provável influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico residiria na confrontação, em estudos longitudinais, entre grupos experimentais e grupos de controle. Um exemplo muito pertinente de como o recurso a tal metodologia poderia esclarecer em maior profundidade aspectos parcelares dos nossos dados é o seguinte: se aceitarmos que, no caso da mudança verificada nos nossos sujeitos entre o final do 1° ano e o final do 2° ano de escolaridade relativamente à

---

praticamente inevitável em estudos longitudinais como o presente.

divisão silábica das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, tal alteração é causada pela aprendizagem formal das regras de translineação gráfica dessas sequências consonânticas ocorrida durante o 2º ano, uma forma de validarmos mais robustamente essa conclusão consistiria em compararmos, quanto a essas divisões silábicas em diversos momentos, uma turma em que o contacto com as regras de translineação destas sequências se desse logo no 1º ano de escolaridade e uma outra em que esse contacto tivesse lugar somente no 2º ano, com base na hipótese de que a instalação consistente das segmentações heterossilábicas destas sequências se verificaria na primeira turma antes de se verificar na segunda.

Finalmente, afigura-se-nos pertinente vir a investigar, em sujeitos com conhecimento ortográfico de línguas dotadas de sistemas de escrita não-alfabéticos, questões específicas semelhantes às implicadas pelas Hipóteses B e C, a fim de se poder avaliar melhor este possível efeito do conhecimento ortográfico sobre aspectos muito específicos da fonologia das línguas, nomeadamente a nível da silabificação dos seus segmentos.

Limitações advenientes do tipo de material linguístico utilizado nos testes aplicados

Como afirmámos na introdução a este ponto, além das características da população do estudo discutidas nos parágrafos precedentes, também alguns aspectos relacionados com o material linguístico dos testes podem ser vistos como um limite a uma extrapolação mais imediata das nossas conclusões para um nível mais abrangente do que o das situações efectivamente observadas no presente estudo.

Com efeito, as mesmas razões que, como acima indicámos, nos levaram a reduzir o número de sujeitos da população determinaram também que, a nível do material linguístico, nos tivéssemos circunscrito a um número de palavras não muito

extenso. Na verdade, reconhecemos que, caso a análise de resultados se tivesse debruçado sobre um número maior de palavras incluídas nos testes aplicados, as conclusões que subscrevemos em relação ao presente trabalho teriam certamente um alcance mais representativo e seriam mais facilmente extrapoláveis. Em conformidade, defendemos que as conclusões de estudos futuros que venham a reavaliar e/ou a aprofundar as conclusões do presente beneficiarão de um alargamento do material verbal incluído nos testes aplicados.

Além do alargamento em si mesmo do número de palavras do material linguístico, julgamos conveniente que estudos futuros que venham a ocupar-se das questões tratadas no presente trabalho tenham ainda em conta os três aspectos que de seguida enunciamos.

1) Seria esclarecedor, em nossa opinião, antecipar a observação sistemática das divisões silábicas das sequências consonânticas contempladas pelas Hipóteses B e C para momentos anteriores àquele em que essa observação se deu no presente estudo – isto é, para os primeiros estádios da aprendizagem da escrita e, mesmo, para diversas fases da idade pré-escolar.

Com efeito, como foi diversas vezes realçado, na 1ª observação do estudo longitudinal foi privilegiada a questão da comparação entre as capacidades de manipulação fonémica e silábica, implicada pela Hipótese A, em claro detrimento da questão mais específica da divisão silábica das sequências consonânticas mencionadas. Ora, estando já reunidos, no presente estudo e em inúmeras investigações anteriores (como, p. ex., as referidas na fundamentação da Hipótese A desenvolvida no capítulo VI), argumentos que reputamos suficientes para a demonstração de que a emergência das capacidades fonémicas é, nas diversas línguas, posterior à das capacidades silábicas

e resultante da aprendizagem da escrita alfabética, pensamos que a investigação neste domínio deveria dar preferência, em estudos futuros, ao aprofundamento de questões mais específicas, como, a título de exemplo, as divisões silábicas contempladas pelas Hipóteses B e C.

No caso específico do presente trabalho, pensamos que a principal limitação neste plano concreto se verificou de forma mais notória em relação à Hipótese B do que relativamente à Hipótese C. Na verdade, no tocante a esta última, pretendia-se averiguar a influência do conhecimento explícito das regras de translineação gráfica sobre a divisão silábica das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, tendo-nos sido possível recolher uma observação sistemática de tais divisões ainda antes da aprendizagem dessas mesmas regras (2ª observação – final do 1º ano) e uma outra posterior a essa aprendizagem (5ª observação – final do 2º ano), já que, segundo as professoras das três turmas participantes, o ensino explícito da translineação destas sequências se consumou somente no decurso do 2º ano. Quanto à divisão silábica das sequências Obstruinte+Lateral, não dispomos, no presente estudo, de dados absolutamente sistemáticos relativos à sua divisão silábica nesta população anteriores à aprendizagem da escrita, limitando-nos a constatar um progressivo (e estatisticamente significativo) aumento do número de divisões tautossilábicas destas sequências ao longo da aprendizagem da escrita (vd. 13.1.2). Trata-se, segundo pensamos, de uma situação que deverá ser corrigida em futuras abordagens ao tema.

2) A par do alargamento do número de palavras e da antecipação da inclusão de palavras com as sequências consonânticas previstas pelas duas hipóteses consideradas, julgamos que um outro aspecto a ter em devida conta em estudos futuros – reconhecendo algumas limitações no presente trabalho neste aspecto específico – é o de

um maior controlo estatístico das listas de palavras a comparar, por forma a que, quando haja necessidade de comparar as respostas dos sujeitos perante dois tipos de sequência consonântica, p. ex., o número de palavras representativas de um tipo e de outro seja idêntico, o que facilitaria e concederia maior robustez estatística às comparações efectuadas.

3) Por fim, defendemos a necessidade, em estudos futuros que pretendam colmatar algumas das limitações do presente, de se aperfeiçoar a recolha de produções escritas, as quais deverão incidir mais sistematicamente sobre questões específicas como a da representação das sequências consonânticas em análise. Deverá ainda ser prevista a possibilidade de estudar, de forma sistematizada, a questão da translineação das sequências previstas pela nossa Hipótese C, procurando observar a evolução temporal desta questão e eventuais correlações, nos sujeitos observados, entre os tipos de divisão silábica explícita de tais sequências nos testes metafonológicos e as translineações gráficas efectuadas, a fim de se poder atribuir com maior segurança ao conhecimento das regras de translineação as mudanças de divisão silábica explícita identificadas na nossa população de acordo com o exposto em 13.1.3.

13.3.2 – Implicações dos resultados

Em nossa opinião, os resultados reunidos no decorrer das cinco observações do estudo longitudinal e debatidos ao longo do presente capítulo encerram, além do seu valor intrínseco (discutido nos pontos 13.1.1 a 13.1.3) e apesar das limitações discutidas no ponto anterior, algumas implicações de carácter preponderantemente teórico, sobre as quais nos determos nas páginas seguintes.

Tais implicações subjazem, resumidamente, às três interrogações seguintes, exploradas em separado nos pontos 13.3.2.1 a 13.3.2.3:

- a que níveis podemos aceitar que o conhecimento ortográfico determina aspectos importantes do conhecimento fonológico dos falantes da língua?
- até que ponto as descrições fonológicas da língua – como p. ex., as referidas nos capítulos II e III – se podem considerar adequadas ao conhecimento fonológico dos sujeitos?
- que vantagens podem advir do recurso à observação das operações metafonológicas explícitas dos sujeitos para a caracterização do seu conhecimento fonológico interiorizado?

13.3.2.1 – Interferências do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico

O tópico das relações entre o conhecimento ortográfico e o conhecimento fonológico dos sujeitos constitui, como deixámos expresso desde a Introdução, a preocupação central do presente trabalho, tendo sido explicitamente admitida a possibilidade de o conhecimento ortográfico condicionar aspectos determinantes do conhecimento fonológico.

Como vimos também na própria Introdução e, posteriormente, ao longo dos capítulos do enquadramento teórico deste trabalho, a aceitação de tal possibilidade contradiz os pressupostos essenciais de duas perspectivas teóricas fulcrais para os programas de investigação de duas correntes dominantes na linguística: a denominada *perspectiva fonocêntrica* da linguística estruturalista, que não aceita que aspectos essenciais da estrutura das línguas possam ser influenciados pela respectiva representação gráfica (Saussure, 1915:44-45 e ss.; Jespersen, 1924:18; Bloomfield, 1933:21, 282 e ss.; Gleason, 1955:431-432 e ss., 449 e ss.; Martinet, 1960:12-13; Câmara, 1971:11; Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi, Marcellesi e Mével, 1991:175; Barroso, 1999:177 – vd. 4.2 e 4.3); e a mencionada *visão homogeneizadora do conhecimento da língua* perfilhada pela linguística generativa, segundo a qual a língua-I de todos os membros de uma mesma comunidade linguística é rigorosamente coincidente e impermeável a quaisquer variáveis de natureza social ou cultural (Chomsky,1965a:3; Pinker, 1994:18; Crain e Lillo-Martin, 1999:33-34 – vd. 1.1.1.3 e 1.3), como, supostamente e a título de exemplo, a escolarização dos sujeitos e o resultante conhecimento da forma gráfica das palavras.

A aceitação de que, a despeito destas duas premissas teóricas fundamentais, o conhecimento ortográfico pode exercer uma influência determinante sobre aspectos

fulcrais do conhecimento fonológico dos sujeitos foi fundamentada, no presente trabalho, sobretudo em inúmeros estudos psicolinguísticos que demonstram que o desempenho dos sujeitos com conhecimento ortográfico em diversas situações de processamento da fala e de manipulação metafonológica explícita se distingue do dos sujeitos sem esse conhecimento, sendo experimentalmente possível encontrar efeitos nítidos desse conhecimento ortográfico em várias tarefas (cf., p. ex.: Ehri, 1975; Alegria e Morais, 1979; Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979; Seidenberg e Tanenhaus, 1979; Ehri e Wilce, 1980; Alegria, Pignot e Morais, 1982; Content, 1985; Taft e Hambly, 1985; Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao-Qing, 1986; Ehri, Wilce e Taylor, 1987; Kolinsky, Cary e Morais, 1987; Morais, Alegria e Content, 1987; Frost, Repp e Katz, 1988; Treiman e Danis, 1988; Bertelson, De Gelder, Tfouni e Morais, 1989; Castro, 1992; Adrián, Alegria e Morais, 1995; Morais, Kolinsky e Nakamura, 1996; Zuck, 1996; Jared, 1997; Peereman e Content, 1997; Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky, 1997; Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral, 1998; Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais, 1998; Crookston, 1999; 2001; Dijkstra, Grainger e Van Heuven, 1999; Dijkstra, Timmermans e Schriefers, 2000; Grainger, Spinelli e Ferrand, 2000; Hallé, Chéreau e Segui, 2000; Ventura, Kolinsky, Brito-Mendes e Morais, 2001 – vd., entre outros, o ponto 4.4 deste trabalho).

Como tentámos deixar explícito noutras passagens do presente capítulo, pensamos que os dados obtidos no nosso estudo longitudinal concorrem, com os dos estudos citados no parágrafo anterior, para a demonstração de que o conhecimento fonológico dos sujeitos não é, com efeito, absolutamente impermeável à influência do conhecimento ortográfico[23].

[23] Parece-nos útil, neste momento, sublinhar o seguinte: o interesse do presente estudo pelo conhecimento fonológico e, paralelamente, pela influência que o conhecimento ortográfico possa eventualmente exercer sobre ele advém, entre outras causas, de um enquadramento mais geral que procura verificar, a níveis mais alargados, indícios de que o conhecimento da língua dos sujeitos possa manifestar algum tipo de

Esta consonância do presente estudo com os trabalhos referidos reflecte-se, em nosso parecer, nos dois níveis que passamos a contemplar.

Num primeiro nível, o presente trabalho reproduz na população estudada, de certa maneira, o efeito encontrado e amplamente explorado por alguns dos estudos acima citados que constatam que as capacidades de manipulação fonémica emergem somente depois da emergência das capacidades silábicas e, ao contrário destas, em resultado da aprendizagem da escrita alfabética (cf., p. ex.: Alegria e Morais, 1979; Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979; Alegria, Pignot e Morais, 1982; Content, 1985; Read, Yun-Fei, Hong-Yin e Bao-Qing, 1986; Kolinsky, Cary e Morais, 1987; Morais, Alegria e Content, 1987; Bertelson, De Gelder, Tfouni e Morais, 1989; Adrián, Alegria e Morais, 1995; Morais, Kolinsky e Nakamura, 1996; Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno e Kolinsky, 1997; Morais, Kolinsky, Alegria e Scliar-Cabral, 1998; Nakamura, Kolinsky, Spagnoletti e Morais, 1998), como argumentámos no ponto 13.1.1 com base nas diferenças de pontuação obtidas nos testes fonémicos pelas crianças participantes neste estudo do 1º para o 2º ano.

A um segundo nível, pensamos ter encontrado indícios de que esta interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico não se reduz somente ao tipo de unidades presentes no conhecimento fonológico dos sujeitos, uma vez que foram encontrados, nos nossos dados, elementos que sugerem que essa influência pode exercer-se sobre aspectos mais específicos, como, nomeadamente, a divisão silábica de

---

abertura a variáveis de ordem sociocultural (vd., p. ex., os pontos 1.4 e 1.5 do cap. I). Neste âmbito, quer o conhecimento fonológico, quer o conhecimento ortográfico são, neste trabalho, exemplos exploratórios dessa questão, não sendo de excluir, no plano de uma reflexão mais ampla, que outras variáveis socioculturais, para além do conhecimento ortográfico, possam também configurar outras componentes do conhecimento da língua (como, p. ex., o conhecimento sintáctico). Como tem sido afirmado, as próprias noções de conhecimento da língua e de conhecimento fonológico assim estabelecidas poderão mesmo conduzir-nos a uma nova leitura das mesmas, divergente, em alguns aspectos importantes, das teorizações que a seu propósito encontramos, p. ex., nas formulações da linguística generativa revistas nos capítulos I e II.

certas sequências consonânticas da língua (vd. a discussão desenvolvida nos pontos 13.1.2 e 13.1.3).

Os dois níveis que acabamos de identificar em relação a uma possível interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico têm, segundo entendemos, graus de importância distintos, parecendo-nos o segundo nível, no presente contexto, mais relevante do que o primeiro, conforme explicamos de seguida. Na verdade, a confirmação, nesta população, de que a emergência das capacidades de manipulação fonémica sucede à das capacidades de manipulação silábica e resulta da aprendizagem da escrita alfabética replica, como já foi afirmado, um resultado experimental largamente explorado em numerosas investigações anteriores, provenientes sobretudo da área da psicolinguística, e situa-se a um nível relativamente geral do conhecimento fonológico dos falantes, mais concretamente ao nível do tipo de unidades previstas por tal conhecimento enquanto unidades de que os falantes se mostram aparentemente conscientes dada a sua capacidade de as manipularem explícita e deliberadamente. Trata-se enfim, a nosso ver, de mais um indício de que a unidade *sílaba* parece ser uma unidade mais directamente acessível aos sujeitos do que a unidade *fonema*[24], conforme defendido pela generalidade dos autores acima referidos e como posto em evidência, a nível experimental, pelo menos desde o estudo de Liberman, Shankweiler, Fischer e Carter (1974).

Num plano com maiores implicações linguísticas, situa-se, segundo nos parece, o indício de que o efeito do conhecimento ortográfico não se reduz somente ao acesso consciente à unidade *fonema,* sendo igualmente possível aceitar que esse efeito se estende a aspectos mais estritamente linguísticos, como o da silabificação de certas sequências segmentais. A este nível, lembramos que os nossos resultados, de acordo

com a discussão desenvolvida nos pontos 13.1.2 e 13.1.3 deste capítulo, contêm indícios que considerámos altamente sugestivos de que a silabificação em português das sequências Obstruinte+Lateral e das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial sofre uma influência importante do conhecimento ortográfico:

- em relação às primeiras (Obstruinte+Lateral), julgamos ter reunido dados que sugerem que, sem aprendizagem da escrita, os falantes do português tendem a considerar estas sequências como heterossilábicas – admitindo uma primeira sílaba formada pela obstruinte em Ataque e com uma vogal como [i] em Núcleo – e que a sua silabificação como tautossilábicas se instala somente após a aprendizagem da escrita, em função da aprendizagem das normas ortográficas que, por não admitirem a escrita de nenhuma vogal entre as duas consoantes e não permitirem a sua translineação, impõem estas sequências como invariavelmente tautossilábicas;
- no caso das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, verificámos que, antes da aprendizagem da escrita, parecem predominar nos nossos sujeitos as divisões tautossilábicas das mesmas e que a sua divisão como heterossilábicas – conformando-se assim às normas ortográficas respectivas, que dão estas sequências como obrigatoriamente heterossilábicas, na medida em que obrigatoriamente translineáveis na escrita – só se regista com maior clareza precisamente após a aprendizagem formal e explícita de tais normas.

[24] Vd. a nota 1 deste capítulo para a sugestão de alguns factores eventualmente responsáveis por uma possível explicação desta discrepância entre as capacidades de manipulação silábica e as capacidades de manipulação fonémica.

Em suma, parecem-nos assim reunidos alguns argumentos suplementares que reforçam uma perspectiva teórica e metodológica referida em 4.1 e 4.5 que, criticando a *"grande divisa"* (Tfouni, 1995:34, 47 e ss.) entre as realizações orais e as realizações escritas da língua, defende que, sobretudo nas sociedades ditas grafocêntricas, a escrita adquire não só uma importante centralidade e autonomia face ao plano oral, mas também a capacidade de influir sobre certos aspectos deste último. No plano individual, como então foi referido, esta influência manifesta-se sob a capacidade de o conhecimento da escrita *assujeitar* (Freire, 1997:929, 931) ou *transformar* (Lemos, 1998:16) os indivíduos em todos os níveis relacionados com a própria *linguagem* destes, p. ex., através da possibilidade de moldar aspectos importantes do seu conhecimento da língua, na sua componente fonológica ou noutras. O conhecimento da escrita instalar-se-á então como um *filtro* (Pinto, 1998: 181-182) que medeia a relação do falante com a sua própria língua. No plano mais vasto do sistema da língua, essa influência manifestar-se-á sob a forma da possibilidade de imposição de certas estruturas linguísticas (fonológicas ou outras) a partir da escrita.

Os casos particulares versados no nosso estudo, de acordo com a interpretação respectiva que aqui desenvolvemos, parecem-nos concordar com a perspectiva que acabamos de referir. No plano individual, as alterações do conhecimento da língua dos sujeitos observadas entre o 1° e o 2° ano do estudo tanto a nível da emergência das capacidades de manipulação fonémica como em relação às divisões silábicas contempladas pelas Hipóteses B e C – atribuídas, nos termos expostos, à aprendizagem da escrita – poderão ser vistas como formas desse assujeitamento e da forma como o conhecimento da escrita se impõe como um filtro na relação do falante com a sua língua. No plano colectivo, o estabelecimento no português das sequências Obstruinte+Lateral, decorrente do esforço de relatinização da língua (nos termos

apresentados em 3.2 e 3.3) constitui um exemplo, já discutido anteriormente (vd. 13.1.2), dessa capacidade de a escrita acabar por condicionar aspectos da fonologia da língua (rejeitada, como vimos no capítulo IV, pelos linguistas estruturalistas adeptos da perspectiva fonocêntrica aí apresentada; cf., p. ex., as observações reticentes de Saussure (1915:53-54) e Martinet (1960:13) a respeito de casos semelhantes identificados no francês).

Esta é, quanto a nós, uma das principais conclusões a que nos parece possível chegar na presente investigação, sendo também um dos aspectos que reputamos de maior originalidade neste trabalho. Julgamos, efectivamente, que, tendo conseguido reunir elementos que suportam de forma minimamente consistente o ponto de vista essencial de que o conhecimento ortográfico pode moldar, pelo menos em parte, aspectos substanciais do conhecimento fonológico, nos podemos colocar numa posição que confere uma maior relevância deste tipo de questões para a investigação em linguística, pois, desse modo, torna-se possível penetrar mais directamente em tópicos (como a silabificação de cadeias segmentais) tradicionalmente reservados à disciplina. Ou seja: enquanto a questão das unidades acessíveis e manipuláveis pelos sujeitos configura um aspecto de interesse mais genérico, podendo inclusivamente suscitar a atenção de outras disciplinas (como é o caso da psicologia e da psicolinguística, áreas de que são maioritariamente oriundos os trabalhos relativos a este tema, como já foi explicitado), o tópico da possibilidade de o conhecimento ortográfico condicionar aspectos de natureza mais *gramatical,* como a silabificação de certas cadeias segmentais, além de mais específico, parece poder interessar de forma mais directa e mais pertinente disciplinas como a linguística (através, naturalmente, da fonologia).

Pensamos, enfim, ter reunido, desta forma, argumentos importantes que ajudam a relativizar algumas leituras mais inflexíveis dos pressupostos essenciais quer da

perspectiva fonocêntrica da linguística estruturalista, quer da visão homogeneizadora do conhecimento da língua da linguística generativista, uma vez que julgamos ter identificado pontos localizados da gramática do português (mais concretamente, da sua fonologia) sujeitos, em certa medida, a uma possível interferência da representação ortográfica e do seu conhecimento por parte dos falantes escolarizados.

A perspectiva que necessariamente emerge destas considerações concebe assim o conhecimento da língua (na sua componente fonológica, de acordo com os aspectos explorados pelo presente estudo, embora consideremos admissível aceitar a validade destas observações relativamente às restantes componentes do conhecimento da língua) como uma realidade razoavelmente *heterogénea*: dentro da comunidade de falantes de uma língua – sendo conveniente conceber estes falantes como falantes *reais,* isto é, distanciando-nos, a partir de certo ponto, das idealizações absolutas subjacentes, p. ex., à visão homogeneizadora, as quais deverão ser vistas, sobretudo, como "estratégias de investigação" (Geschwind, 1984:34) possibilitadoras de um melhor isolamento dos objectos a estudar –, parece-nos pertinente passar a identificar subgrupos cujos sujeitos ostentarão, a nível do conhecimento da língua partilhado, características ausentes em sujeitos pertencentes a outros subgrupos. Em relação ao caso concreto estudado e aos aspectos específicos do conhecimento fonológico aqui versados, será possível, portanto, aceitar uma configuração do conhecimento fonológico dos sujeitos escolarizados e com conhecimento ortográfico diferente de uma outra configuração do conhecimento fonológico, privativa dos sujeitos não-escolarizados e sem conhecimento ortográfico. Em consequência, uma outra visão do conhecimento da língua que, paralelamente ao aspecto que acabamos de focar, emerge também é a que o concebe como uma realidade

em constante construção, resultando esta, pelo menos em parte, de algumas interacções importantes com o meio e a experiência cultural[25].

[25] Esta necessidade de o estudo de qualquer forma de conhecimento considerar sempre esta evolução constante do mesmo em interacção com as condições ambientais remete-nos, de novo, para o debate *"nature* vs. *nurture"* (cf. Eysenck, 1994:12, 68-71) referido no capítulo I (vd. respectiva nota 40), bem como para o conceito de *epigénese* (Danchin, s/d), igualmente aí referido. A este propósito, atente-se ainda nas seguintes palavras de García (2000), que as profere no âmbito de uma obra que se integra na escola psicológica fundada por Jean Piaget (para a qual o estudo de todas as condições de formação e estruturação contínua do conhecimento se reveste de uma importância fulcral): "El principio de continuidad funcional implica que el conocimiento debe estudiarse como un proceso cuyo desarrollo es sólo definible en un contexto histórico-social. (...)" (García, 2000:52).

13.3.2.2 – Descrições fonológicas e conhecimento fonológico

A aceitação, nos termos expostos nas páginas precedentes, de que aspectos centrais do conhecimento fonológico dos sujeitos possam ser influenciados pela representação ortográfica adquire, a nível das descrições fonológicas da língua, uma consequência que nos propomos aqui debater: estas descrições, a par de não reconhecerem explicitamente a possibilidade de tal influência, oferecem-nos explicações do conhecimento fonológico dos falantes *supostamente válidas, de forma absolutamente invariável e homogénea, para todos os sujeitos* (cf., p. ex., Lloret, 1997:181).

Olhando a um exemplo concreto directamente envolvido com os resultados reunidos e discutidos no presente trabalho – o algoritmo de silabificação do português proposto por Mateus e Andrade (2000:60-64) (vd. 2.4) –, e focalizando a nossa análise nas convenções do algoritmo com repercussões mais óbvias sobre a silabificação das sequências Obstruinte+Lateral e das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial (Convenções de Associação de Ataques e de Associação de Codas), verificamos que, sem qualquer menção a uma possível interferência da ortografia sobre as propostas aí contidas, se assume que tais sequências são invariavelmente representadas, no conhecimento fonológico de *todos* os falantes do português europeu contemporâneo, como tautossilábicas no caso das sequências Obstruinte+Lateral e como heterossilábicas no caso das sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial.

Ora, como vimos, os nossos resultados parecem poder suportar interpretações de algum modo divergentes para estes dois tipos de sequências, considerando o caso muito particular do conhecimento fonológico dos sujeitos sem conhecimento completo das convenções ortográficas respeitantes a essas mesmas sequências. Atendendo aos dados recolhidos junto dos sujeitos da nossa população, bem como a alguns argumentos

oferecidos por outros dados nos termos revistos nos capítulos da I Parte deste trabalho, verificamos que as divisões silábicas acima referidas, postuladas pelo algoritmo de silabificação de Mateus e Andrade (2000:60-64), só parecem identificáveis no conhecimento fonológico dos falantes a partir do momento em que estes adquirem um conhecimento mais solidificado das convenções ortográficas que correspondem a essas divisões silábicas (vd. novamente 13.1.2 e 13.1.3).

Defendemos então que as descrições linguísticas deste aspecto da fonologia do português deverão admitir, no mínimo, a coexistência de duas silabificações possíveis e alternativas das sequências consonânticas em apreço, uma predominante no conhecimento fonológico dos sujeitos *com conhecimento ortográfico* e outra prevalecente no dos sujeitos *sem conhecimento ortográfico*[26].

Avançando numa análise mais aprofundada desta questão, pensamos mesmo que esta discrepância de características importantes do conhecimento fonológico dos sujeitos – atribuível, em termos que nos parecem minimamente consistentes e sistemáticos, a uma variável isolada como o conhecimento ortográfico – exemplifica dois conceitos da teoria linguística apresentados em 1.5: a *heterogeneidade regular* (Weinreich, Labov e Herzog, 1968; Guy,1997:128) – que consiste precisamente na constatação de que a variação entre falantes não constitui propriamente um caso de distribuição aleatória, sendo antes relacionável de forma bastante regular com variáveis

[26] Estas afirmações permitem, no entanto, que levantemos uma outra questão: se existe tal conflito entre as intuições fonológicas dos sujeitos sem conhecimento ortográfico e as convenções ortográficas em causa, por que razão os fixadores da norma ortográfica, ao terem estabelecido esta última, optaram pelas soluções vigentes e não por outras que, à luz da nossa argumentação, estariam mais de acordo com as intuições fonológicas mais originais dos falantes da língua? Uma possível resposta para esta indagação poderá ser encontrada em alguns argumentos que expusemos principalmente no capítulo IV, aquando da apresentação mais geral de aspectos teóricos relevantes da relação entre fonologia e ortografia. Mais precisamente, lembramos aqui que um postulado central da tese fonocêntrica da linguística estruturalista, segundo o qual a escrita reflecte quase linearmente os aspectos linguísticos "intuídos" pelos seus criadores – situação que, em termos históricos, se terá verificado em momentos relativamente raros e precisos (vd., p. ex., a nota 14 do cap. V) –, não encontra, na verdade, uma correspondência absolutamente directa com a realidade. Como referimos em 4.3, a fixação da norma ortográfica atende a uma importante multiplicidade de factores, desde os aspectos estritamente segmentais aos aspectos de

demográficas precisas e isoláveis (Guy,1997:128) – e os *pontos opcionais* da gramática de uma língua, concebidos como pontos localizados da gramática em que esta não apresenta uma formatação categórica, fixa e invariável para todos os sujeitos, admitindo antes uma probabilidade de escolha, estatisticamente relacionada com variáveis de diversa ordem, entre duas ou mais alternativas (Guy, 1997:129).

Propomos, assim, que a silabificação das sequências CC do português Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, pela forma minimamente sistemática como parece relacionar-se com o conhecimento ortográfico dos sujeitos escolarizados, corresponda precisamente a um caso exemplificativo de heterogeneidade regular e, adicionalmente, a um dos pontos opcionais da fonologia da língua.

Não querendo, neste momento, discutir a hipótese de os próprios fonólogos poderem ser inconsciente e involuntariamente influenciados, nas descrições linguísticas que propõem, pelo conhecimento ortográfico que evidentemente também possuem destas sequências, salientamos que as propostas que acabamos de formular não devem ser interpretadas como uma assunção, da nossa parte, de que as descrições fonológicas da língua a este respeito se encontram desadequadas ou, mesmo, erradas. Pelo contrário, cremos que as propostas apresentadas podem, entre outros efeitos, oferecer às referidas descrições fonológicas outras leituras ou possibilidades de perspectivação. Como acima dissemos, limitamo-nos a defender o ponto de vista de que tais descrições devem ser antes encaradas como descrições do conhecimento fonológico *de uma parte* dos falantes da língua – mais concretamente, do conhecimento fonológico dos falantes do português que possuem conhecimento das normas ortográficas da língua. Acresce que, a nosso

---

natureza morfofonológica (e, mesmo, etimológica), estes últimos menos facilmente "intuíveis" pelos

ver, esta influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico em nada desvirtua este último, devendo somente ser explicitamente admitido como uma variável aceitável na sua determinação.

Assim, defendemos que uma maior adequação teórica das descrições fonológicas da língua seria alcançada se[27]:

(i) fosse explicitamente admitida a co-existência, na comunidade de falantes da língua, de diversas possibilidades de silabificação de determinadas sequências consonânticas (como parece ser o caso das sequências de que temos vindo a ocupar-nos), aceitando-se nesta matéria e nos termos atrás expostos a validade dos conceitos de *heterogeneidade regular* (Weinreich, Labov e Herzog, 1968; Guy,1997:128) e de *pontos opcionais da gramática* (Guy, 1997:129);

---

falantes.

[27] Um outro aspecto que, segundo cremos, incrementaria a adequação das descrições fonológicas, na medida em que as aproximaria do conhecimento fonológico dos falantes, tem a ver com a relação entre o esforço teorizador da fonologia enquanto disciplina linguística e os dados empíricos observados em sujeitos concretos, discutida, como vimos em 1.5, por autores como Guy (1997), Hinskens, Van Hout e Wetzels (1997) e Lloret (1997).

De acordo com os autores citados no parágrafo anterior, bem como segundo correntes como a denominada "linguística de *corpus*" (cf., p. ex., McEnery e Wilson, 1996), uma crítica que pode ser dirigida à maior parte das investigações no campo da linguística generativa é a de que tais investigações secundarizam excessivamente os dados empíricos, aceitando mesmo a possibilidade de se validarem hipóteses teóricas somente a partir da observação de *corpora* mínimos, recolhidos independentemente de premissas metodológicas muito rígidas e, por vezes, artificialmente produzidos e sujeitos a uma análise puramente introspectiva (cf., p. ex.: McEnery e Wilson, 1996:1-19; Hinskens, Van Hout e Wetzels, 1997:3 e ss., 14 e ss., 19 e ss., 21 e ss., 24-25; Lloret, 1997:182). Como se depreende e como deixámos expresso em 1.5, os autores que acabamos de citar adoptam uma perspectiva oposta e, consequentemente, defendem que o único instrumento para a construção, avaliação, modificação e/ou validação de qualquer teoria fonológica requer obrigatoriamente o confronto sistemático das explicações teóricas com quantidades de dados não só suficientes do ponto de vista quantitativo como também rigorosamente recolhidos e analisados, residindo aqui, aliás, a principal justificação do interesse linguístico pelos dados empíricos (Hinskens, Van Hout e Wetzels, 1997:24-25).

A nosso ver, se entendermos a fonologia como uma explicitação satisfatória das intuições implícitas e interiorizadas que formam, no seu conjunto, o conhecimento fonológico dos sujeitos – e não somente como um mero exercício intelectual validado apenas pelo rigor e pela coerência formais, requisito que, embora importante, por si só torna as explicações teóricas dele resultantes tão aptas para a descrição dos fenómenos fonológicos como para a explicação de quaisquer outros fenómenos –, teremos de concordar com as observações de Hinskens, Van Hout e Wetzels (1997) acima referidas que postulam a adequação da teoria aos dados e a construção daquela sobre estes (e nunca o inverso) como requisito prévio absolutamente imprescindível à validade e à adequação explicativas.

(ii) essa diversidade do conhecimento fonológico fosse explicitamente relacionada com factores de ordem sociocultural, como, nomeadamente, o conhecimento ortográfico.

13.3.2.3 – Operações metafonológicas explícitas e caracterização do conhecimento fonológico dos sujeitos

Como tentámos deixar claro no capítulo V e com base nos argumentos aí aduzidos, a observação das produções orais como passo do percurso conducente a uma caracterização da competência dos falantes deverá ser, no mínimo, complementada por outro tipo de abordagens que aceitem outro tipo de manifestações dos falantes como elementos reveladores do seu conhecimento da língua implícito e interiorizado. Em face dos argumentos teóricos revistos em 5.2.2 e 5.2.3, podemos aceitar como elementos detentores dessa capacidade *reveladora* – ou, pelo menos, indiciadora –, em complemento às referidas produções orais (e não propriamente substituindo-se de forma definitiva a estas últimas), as **produções escritas anteriores à aprendizagem da escrita ou recolhidas nas fases iniciais dessa aprendizagem** (ou seja, aquelas produções escritas que, na terminologia de Kress (2000:1 e ss., 116, 117) apresentada em 5.2.2, correspondem a exemplos de *"escrita criativa")* e as **operações metafonológicas explícitas.**

Em relação ao último desses elementos – as operações metafonológicas explícitas –, pensamos que o presente trabalho, não obstante as limitações que lhe foram reconhecidas em 13.3.1, pode exemplificar, de certa forma, como é possível proceder à observação de determinados aspectos específicos do conhecimento fonológico dos sujeitos, em diversas fases do seu desenvolvimento, com base numa metodologia não assente na observação de produções orais concretas.

Pensamos, em resumo, que esta possibilidade de as operações metafonológicas explícitas revelarem – ou, até certo ponto, indiciarem – propriedades relevantes do conhecimento fonológico dos sujeitos constitui um motivo adicional de interesse pelo tema das capacidades metalinguísticas e do seu desenvolvimento nos sujeitos, fazendo

reclamar um maior interesse da linguística por este assunto (que se encontra quase exclusivamente confinado, como vimos em 5.2.3, à abordagem de disciplinas como a psicologia e a psicolinguística e em domínios aplicados como o da educação e da reeducação, que frequentemente o enquadram no estudo de temas mais gerais, como o próprio desenvolvimento das capacidades metacognitivas). Com efeito, se à linguística compete essencialmente, de acordo com os argumentos expostos nos capítulos I e II, caracterizar, na medida do possível, o conhecimento da língua dos sujeitos nas suas componentes centrais – entre as quais figura a componente formada pelo conhecimento fonológico estudado pela fonologia – e se aceitarmos as operações metafonológicas explícitas, com base nos argumentos revistos em 5.2.3, como elementos reveladores de propriedades importantes do conhecimento fonológico implícito dos falantes, torna-se assim pertinente incrementar o interesse da linguística, em geral, e da fonologia, em particular, pelo tema. Consequentemente, torna-se necessário refinar os procedimentos metodológicos que permitam o desenvolvimento de um maior número de investigações nesta área. A presente investigação oferece-se, de acordo com os nossos próprios propósitos, como um contributo para esse fim, devendo ser vista como uma tentativa de aplicação e desenvolvimento dessa forma de aprofundar a caracterização do conhecimento fonológico dos falantes do português em aspectos específicos como os focados ao longo do estudo.

Relativamente ao valor das produções escritas "criativas" (Kress, 2000:1 e ss., 116, 117) enquanto elemento revelador de aspectos importantes do conhecimento fonológico dos sujeitos, especialmente no plano da sua evolução ontogenética (cf.: Read, 1971:3 e ss.; 1975:330 e ss.; 1986; Mann, Tobin e Wilson, 1987:368 e ss.; Pinto, 1998:142 e ss.; Kress, 2000:1 e ss., 116, 11), idênticas considerações poderiam ser formuladas. No entanto, conforme deixámos expresso em momentos anteriores desta

discussão (nomeadamente nos pontos 13.1.1 – 13.1.3 e em 13.3.1), aqui se situam algumas limitações importantes da presente investigação a merecer desenvolvimento futuro em estudos subsequentes. Por tal razão, embora possamos admitir essa função reveladora das mencionadas produções escritas como princípio geral e em abstracto (e, como tal, defender igualmente um maior interesse linguístico pela questão), devemos também admitir que o conteúdo do presente trabalho não lhe confere a mesma importância que, na mesma linha de argumentação, nos parece possível atribuir às operações metafonológicas.

III PARTE

CONCLUSÕES FINAIS

Nos parágrafos seguintes, procederemos à formulação das principais conclusões finais do presente estudo. Estas conclusões, por um lado, levarão em consideração as limitações que no ponto 13.3.1 foram reconhecidas em relação aos nossos resultados. Por outro lado, retomarão os aspectos da discussão empreendida no capítulo XIII que, quanto a nós, se revestem de maior amplitude. Assim, as observações finais que passamos a formular deverão ser lidas em complemento a essa mesma discussão, na qual poderão ser encontradas outras conclusões, de alcance mais restringido.

Como deixámos expresso em 13.3.1 também, as presentes conclusões devem ser interpretadas, antes de mais, como a descrição de uma situação verificada numa população específica (as 42 crianças que constituem a população do estudo longitudinal empreendido), isto é, sem que haja da nossa parte o objectivo firme de propor a sua extrapolação directa para situações mais gerais. Para que tal objectivo pudesse ser mais plenamente assumido, reiteramos aqui o nosso reconhecimento da necessidade de alguns aperfeiçoamentos metodológicos, conforme defendido no mesmo ponto 13.3.1, e reafirmamos que, a este propósito, as conclusões formuladas devem ser vistas sobretudo como *indícios* das referidas situações mais gerais e mais abrangentes relativas ao universo dos falantes do português europeu.

Finalmente, estas conclusões podem também ser encaradas como interrogações que deixamos em aberto para investigações futuras que pretendam dar continuidade à pesquisa aqui apresentada, propósito que, como os anteriores, também foi formulado no ponto 13.3.1 da discussão dos resultados.

Tendo estes pressupostos em mente, cedemos então lugar à formulação das principais conclusões que nos parece possível extrair do estudo desenvolvido, dividindo-as pelos seguintes temas:

- *influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico dos sujeitos;*
- *elementos reveladores de propriedades essenciais do conhecimento fonológico dos sujeitos;*
- *papel das variáveis demográficas no desempenho dos sujeitos em operações metafonológicas explícitas;*
- *implicações para as descrições fonológicas do português.*

Pretendemos assim reunir elementos conducentes a um esboço de resposta às questões de partida de toda a investigação formuladas na Introdução ao trabalho e que aqui reiteramos:

Até que ponto é aceitável a hipótese de uma interferência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico?

Em que aspectos precisos pode manifestar-se tal interferência?

*A que passos metodológicos devemos recorrer e de que dados empíricos podemos ou devemos dispor para formular generalizações – **inferências** – acerca do conhecimento fonológico interiorizado pelos falantes?*

A influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico dos sujeitos

A este respeito, parece-nos possível admitir que o presente trabalho conseguiu reunir elementos considerados relevantes que sugerem que o conhecimento fonológico dos sujeitos, enquanto realidade em construção contínua e progressiva, é permeável ao seu conhecimento ortográfico. Por outras palavras: nos sujeitos com conhecimento da forma ortográfica das palavras, certas propriedades do seu conhecimento fonológico parecem poder ser condicionadas, em diferentes momentos, por esse conhecimento ortográfico, verificando-se, concomitantemente, que, à medida que avançam na aprendizagem da ortografia da língua, os sujeitos sofrem também reconfigurações sucessivas do seu conhecimento fonológico.

Para esta conclusão, concorre, primeiramente, a constatação de que, no nosso próprio estudo, os sujeitos só se mostram capazes de efectuar manipulações fonémicas no final do 1º ano de escolaridade. Com base na argumentação exposta em 13.1.1, esta alteração foi atribuída à aprendizagem da escrita alfabética da língua ocorrida ao longo desse 1º ano, tendo sido também encontrada a sugestão de que a exposição continuada dos sujeitos a essa aprendizagem da escrita se faz acompanhar de um incremento progressivo do sucesso no desempenho das tarefas fonémicas. Em segundo lugar, a mesma conclusão encontra suporte na verificação de que certas silabificações apresentam, ao longo – e, em nosso entender, *em resultado* – dessa mesma aprendizagem, modificações importantes. Referimo-nos, concretamente, à divisão silábica das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte do português. Relativamente às primeiras (Obstruinte+Lateral), observámos que a sua silabificação no conhecimento fonológico dos sujeitos não influenciado pelo conhecimento ortográfico aparenta corresponder, de acordo com as divisões silábicas

explícitas apresentadas pelas crianças da população observada no 1º ano do estudo, a uma divisão das duas consoantes por duas sílabas diferentes e que a sua associação a um mesmo Ataque ramificado – de acordo, portanto, com as convenções ortográficas respectivas – ocorre somente após a aprendizagem formal destas mesmas convenções, as quais impõem a interpretação tautossilábica destas sequências ao impedirem a sua translineação e ao omitirem a notação gráfica de qualquer vogal entre as duas consoantes. Quanto às segundas (Obstruinte /ʃ/+Obstruinte), os indícios encontrados nos resultados sugerem que, em fases anteriores à aprendizagem das normas ortográficas que as tratam como heterossilábicas, parece haver da parte dos falantes da língua uma preferência pela sua divisão como tautossilábicas e que é precisamente a aprendizagem de tais normas ortográficas (que estabelecem estas sequências como heterossilábicas, na medida em que tornam obrigatória a sua translineação) que acaba por impor, novamente na tarefa de divisão silábica explícita, a silabificação destas sequências como heterossilábicas.

Como foi afirmado em 13.3.2.1, o segundo aspecto implicado por esta possibilidade de permeabilidade do conhecimento fonológico relativamente ao conhecimento ortográfico (isto é, a possibilidade de o conhecimento ortográfico afectar a representação de certas silabificações no conhecimento fonológico dos falantes) parece-nos, face aos objectivos e às características de um trabalho como o presente, mais importante do que o primeiro (a emergência da capacidade de manipulação fonémica em resultado da aprendizagem da escrita alfabética). Com efeito, a confirmação de que, em falantes nativos do português, as capacidades de manipulação fonémica são posteriores às capacidades de manipulação silábica, surgindo somente após e em resultado da aprendizagem da escrita alfabética, limita-se a replicar um resultado já amplamente explorado por estudos anteriores, como os citados, p. ex., na

apresentação da Hipótese A efectuada no capítulo VI. No que diz respeito aos indícios que apontam para uma possibilidade de o mesmo conhecimento ortográfico poder interferir com aspectos mais específicos do conhecimento fonológico dos falantes – como, no caso vertente, a silabificação de certas sequências consonânticas –, os resultados do estudo e a sua interpretação parecem-nos merecedores de maior relevo, por dois motivos principais: primeiramente, porque se debruçam sobre questões de pormenor a que as investigações anteriores, tanto quanto nos foi dado saber, não concederam tanto destaque; em segundo lugar, porque, pela natureza dos assuntos focados, podem justificar um maior interesse da linguística pelo tema das relações entre o conhecimento da língua/conhecimento fonológico e o conhecimento ortográfico, o qual tem sido tratado essencialmente por investigações provenientes de outras áreas disciplinares, como, designadamente, a psicolinguística.

A um nível mais genérico, a aceitação de que o conhecimento fonológico possa ser configurado, em aspectos relativamente específicos, pelo conhecimento ortográfico dos indivíduos – fazendo ressaltar o carácter *heterogéneo,* em aspectos importantes, do próprio conhecimento da língua – encerra, quanto a nós, uma implicação teórica que neste momento parece forçoso salientar também. Tal aceitação, na verdade, sugere com bastante evidência a necessidade de se proceder a uma reformulação de alguns dos aspectos mais centrais das perspectivas "clássicas" da linguística teórica apresentadas na I Parte do trabalho: a *visão homogeneizadora do conhecimento da língua* da linguística generativista (vd. cap. I) e a *perspectiva fonocêntrica* da linguística estruturalista (vd. cap. IV).

Concretamente, do que ficou exposto a respeito dos indícios que considerámos muito sugestivos de que o conhecimento da língua, na componente representada pelo conhecimento fonológico, possa receber a interferência do conhecimento ortográfico

conclui-se que as versões e as leituras mais inflexíveis quer da perspectiva fonocêntrica, quer da visão homogeneizadora do conhecimento da língua acima referidas deverão ser sujeitas a alguma adaptação aos dados disponibilizados. Deverá prever-se, nomeadamente, que o conhecimento da língua possa ser determinado, em aspectos localizados, por aspectos igualmente localizados da experiência cultural dos indivíduos (como a aprendizagem da forma gráfica das palavras), apresentando uma considerável *heterogeneidade* traduzida numa substancial porção de variação inter-individual. Consequentemente, será também de aceitar que as propriedades estruturais da língua possam também ser moldadas, em alguns aspectos importantes, por certas características da sua ortografia, circunstância de que a história da língua nos oferece inclusivamente alguns exemplos. Entre tais exemplos, figura o debatido em 3.3 precisamente a respeito da introdução tardia e por via culta *e gráfica* das sequências Obstruinte+Lateral em português, aspecto que em 13.1.2 relacionámos com os dados observados neste estudo acerca das divisões silábicas explícitas destas sequências junto dos sujeitos do presente trabalho experimental.

De todos estes aspectos, saem finalmente bastante reforçadas, em nosso entender, as explicações e as perspectivas que postulam, em relação às sociedades classificadas como grafocêntricas, a existência não de uma subordinação absoluta da escrita em relação às realizações orais, mas de uma integração e de uma continuidade entre ambos os planos (Derrida, 1967; Lemos, 1988; 1998; Kavanagh, 1991; Scliar-Cabral, 1995; Tfouni, 1995; Freire, 1997; Pinto, 1998:74-100; Marcuschi, 2000). Concomitantemente, propõe-se que no plano individual, uma vez submetidos à aprendizagem da escrita, os falantes fiquem submetidos a uma transformação "assujeitadora" (Freire, 1997:929, 931; Lemos, 1998:16) que modifica radicalmente a sua relação com a língua – a qual passa a ser "filtrada" (Pinto, 1998:181-182)

precisamente pelo conhecimento da escrita. Em resumo, esta perspectiva leva-nos a conceber o conhecimento da língua como uma forma de conhecimento que, como as restantes, se submete a uma estruturação progressiva e contínua em que o papel das circunstâncias envolventes não pode ser completamente ignorado.

Salientamos que, a nosso ver, a heterogeneidade identificada nos nossos resultados e por nós relacionados com a aprendizagem da escrita, nos termos amplamente expostos em momentos anteriores, traduz uma heterogeneidade *a nível do conhecimento fonológico dos sujeitos observados,* não sendo de aceitar que ela se confine restritivamente ao nível das manifestações externas desse conhecimento. O principal argumento em que nos apoiamos para sustentar este ponto de vista reside no carácter indiciador que, de acordo com a argumentação desenvolvida noutros pontos do trabalho, reconhecemos às operações metafonológicas explícitas – nas quais foi identificada a referida heterogeneidade/variação – enquanto elementos reveladores do conhecimento fonológico implícito dos sujeitos.

Todas estas considerações e o questionamento que lhes subjaz conduzem-nos, no seu conjunto, a uma nova leitura do próprio conceito de conhecimento fonológico (e, também, de conhecimento da língua). Tal releitura distancia-se, em aspectos muito precisos, da leitura dessas mesmas noções proposta pela linguística generativa. Na verdade, se bem que, para os propósitos da referida corrente, uma conceptualização coincidente com a visão homogeneizadora, assente numa idealização extrema do objecto a estudar e isolada de quaisquer factores contextuais, pareça adequada, ao observarmos aspectos do desenvolvimento do conhecimento fonológico dos sujeitos ao longo do tempo, como tentámos concretizar no presente trabalho, impõe-se, em nosso entender, um alargamento da perspectivação de objectos como o conhecimento fonológico. Este alargamento implica, por seu turno, uma maior abertura da própria

perspectivação do conhecimento da língua de que o conhecimento fonológico é um elemento constitutivo, tornando-o receptivo, nomeadamente, à determinação de factores contextuais precisos (como, no caso explorado por este trabalho, a aprendizagem da escrita).

Elementos reveladores de propriedades essenciais do conhecimento fonológico dos sujeitos

Uma das questões que nos propusemos abordar neste trabalho foi a dos elementos que de alguma forma poderiam pôr-nos em contacto com as propriedades do conhecimento fonológico implícito dos falantes que à fonologia cumpre caracterizar. Sendo o conhecimento fonológico parte integrante do conhecimento da língua em que, segundo a linguística generativa (cf., p. ex., Chomsky, 1986), reside o verdadeiro objecto de estudo da disciplina, esta pareceu-nos uma questão de importância primordial, tornada ainda mais pertinente pelas dificuldades de estudo originadas no carácter imaterial, implícito e puramente mental desse objecto (Foss e Hakes, 1978:20; Foster-Cohen, 1999:1-3, 8, 183) e não inteiramente resolvidas pela observação das produções orais dos falantes (vd. 5.1 e 5.2.1).

No presente trabalho, partimos do princípio de que as operações metafonológicas explícitas – visando *uma exteriorização/explicitação de uma realidade que é, por natureza, interior e implícita* – e as produções escritas *criativas* (Kress, 2001) podem oferecer-nos algumas pistas suplementares para a compreensão e caracterização do conhecimento fonológico interiorizado dos falantes.

Os resultados que o recurso a tais elementos nos disponibilizaram no presente estudo puderam pôr-nos em contacto, segundo pensamos, com alguns dados e constatações relativos às intuições fonológicas dos sujeitos participantes que, de outra

forma, não teríamos alcançado, como decorre da apresentação e da discussão de resultados empreendidas entre os capítulos VIII e XIII – sobretudo, como deixámos expresso anteriormente, no tocante às operações metafonológicas explícitas. Por conseguinte, pensamos ser possível divisar neste trabalho um contributo para a compreensão do papel dos dados obtidos no desempenho dos sujeitos nas duas tarefas referidas (operações metafonológicas explícitas e primeiras produções escritas) enquanto elementos reveladores de parte importante do conhecimento fonológico implícito dos falantes, defendendo por esta razão um maior interesse da linguística e da fonologia não só pela exploração desta possibilidade metodológica, como também, novamente, pelo tópico das relações entre o conhecimento da língua/conhecimento fonológico e o conhecimento ortográfico.

O papel das variáveis demográficas no desempenho dos sujeitos em operações metafonológicas explícitas

Os resultados do presente estudo não nos permitiram identificar, para as variáveis *sexo, idade, escolaridade parental, grupo socioeconómico* e *frequência de ensino pré-escolar,* qualquer efeito significativo sobre os resultados dos sujeitos do estudo nas diversas tarefas metafonológicas propostas. Na verdade, os momentos em que se verificou alguma interferência estatisticamente válida de alguma dessas variáveis sobre os resultados obtidos constituem, nos termos discutidos em 13.2, verdadeiras excepções. No entanto, como explicitamente admitido nesse mesmo ponto, reconhecemos que este é um dos aspectos em que as conclusões do presente estudo carecem de alguma revisão e reaprofundamento futuros, nomeadamente por via do recurso a um maior número de sujeitos e ao alargamento do material linguístico utilizado nas observações efectuadas.

Reiteramos que, mais abrangente do que a eventual interferência destas variáveis no desempenho das tarefas experimentais induzidas, parece-nos ser, num nível mais alargado, a integração de uma variável demográfica como o conhecimento ortográfico sobre aspectos fundamentais do conhecimento fonológico, nos termos atrás discutidos.

Implicações para as descrições fonológicas do português

Uma conclusão muito importante que, por fim, nos parece lícito retirar da investigação desenvolvida ao longo deste trabalho é a de que ela parece indiciar a conveniência de se proceder a algumas revisões de aspectos precisos das descrições fonológicas do português como as citadas nos capítulos II e III do trabalho.

Em primeiro lugar, defendemos a necessidade de as descrições fonológicas passarem a manifestar uma maior abertura a aspectos como a variação e a heterogeneidade do conhecimento fonológico dos falantes, como preconizado, p. ex., por autores como Hinskens, Van Hout e Wetzels (1997), Guy (1997) e Lloret (1997) (vd. 1.5). Mais concretamente, pensamos que tais descrições, em lugar de oferecerem explicações/formalizações de uma gramática abstracta que se assume como invariável e perfeitamente coincidente entre todos os falantes membros de uma comunidade linguística e, concomitantemente, impermeável a factores de natureza social e cultural (válidas, porém, no contexto restrito de idealizações como a do *falante ideal* e da *comunidade linguística homogénea* referidas em 1.1.1.3 e 1.3, p. ex.), devem deixar em aberto a possibilidade de determinados aspectos da constituição interna de tal gramática conhecerem formatações específicas válidas apenas para subconjuntos de sujeitos dentro dessa comunidade linguística. Paralelamente, deverá ser admitido que a repartição de tais subgrupos de sujeitos obedeça, entre outros critérios, a variáveis de natureza social e cultural, aceitando-se assim os conceitos de *heterogeneidade regular*

(Weinreich, Labov e Herzog, 1968; Guy, 1997:128) e de *pontos opcionais da gramática* (Guy,1997:129) (vd. 1.5). Os resultados identificados na nossa população quanto à silabificação das sequências consonânticas Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, que apresenta modalidades que diferem de forma aparentemente sistemática em função da variável *conhecimento ortográfico,* oferecem-se a ilustrar, quanto a nós, esta necessidade de as descrições fonológicas do português, eventualmente recorrendo a alguns ajustamentos dos seus pressupostos teóricos, passarem a reconhecer a existência dessas duas realidades (a heterogeneidade regular e os pontos opcionais) no conhecimento fonológico dos falantes da língua tomados como um universo. Ou seja: propomos explicitamente que, com base em argumentos como os expostos ao longo do trabalho, as variações identificadas quanto à silabificação de tais sequências correspondam a dois casos (entre vários outros, certamente) de heterogeneidade regular na língua e constituam dois exemplos do conceito de ponto opcional na fonologia do português.

Paralelamente, e em consequência da aceitação em concreto da variável *conhecimento ortográfico* nestes pontos opcionais precisos da fonologia do português, defendemos também que passe a ser reconhecida, nas descrições fonológicas da língua, uma maior importância ao conhecimento ortográfico enquanto variável que condiciona aspectos importantes do conhecimento fonológico dos sujeitos (e, em paralelo, de aspectos estruturais da língua), nomeadamente através de um reconhecimento da possibilidade de certas asserções formuladas por tais descrições serem válidas somente em relação a certos subgrupos de sujeitos que partilhem o conhecimento de determinadas convenções ortográficas, devendo estas ser aceites como capazes de configurar ("filtrar", segundo Pinto, 1998:181-182) alguns aspectos do conhecimento fonológico dos falantes.

Adicionalmente, julgamos que essa aceitação da possibilidade de uma maior diversidade das especificações da fonologia da língua terá como consequência metodológica, entre outras, a necessidade de se submeter todas as asserções das descrições fonológicas a um escrutínio empírico mais rigoroso. Por outras palavras, defendemos que o estabelecimento de correspondências entre pontos opcionais da fonologia da língua e certas variáveis linguísticas ou extralinguísticas só será possível se apoiado em estudos de campo. Estes, além de recorrerem a uma maior diversidade de elementos nos quais se reconheça a possibilidade de se aceder à caracterização de certas propriedades do conhecimento fonológico (não esgotando este objectivo unicamente na observação de conjuntos de dados constituídos exclusivamente por produções orais concretas), deverão também observar certos pré-requisitos metodológicos (relacionados, entre outros, com a constituição das amostras, os processos de recolha de dados e a análise estatística destes) capazes de assegurar, acima de tudo, que as generalizações extraídas desses dados correspondam, de forma minimamente fiável, às intuições implícitas que formam o conhecimento fonológico dos sujeitos estudados – desígnio que, afinal, corresponde ao próprio desígnio central do estudo fonológico (Halle, 1990:57; Burton-Roberts, Carr e Docherty, 2000:2; Freitas e Santos, 2001:17).

Conforme deixámos explicitado em 13.3.2.2, este nosso ponto de vista segundo o qual as descrições fonológicas da língua poderiam passar a atender a factores que tradicionalmente não são contemplados – como a natureza heterogénea do conhecimento fonológico dos falantes, em função, designadamente, do conhecimento ortográfico dos mesmos – visa apenas uma nova perspectivação de algumas das propostas contidas nessas descrições. Com efeito, parece-nos inteiramente legítima a opção de, face aos propósitos decorrentes, p. ex., da visão homogeneizadora perfilhada pela linguística generativa, certas descrições fonológicas como as referidas nos

capítulos II e III apresentarem descrições do conhecimento fonológico de um sujeito *ideal* e isolado de quaisquer condicionalismos de ordem social ou cultural.

O aspecto particular da fonologia do português sobre que, neste trabalho, nos debruçámos a fim de investigarmos a existência de uma interferência do conhecimento ortográfico dos falantes sobre o seu conhecimento fonológico foi a silabificação das sequências Obstruinte+Lateral, a que as descrições fonológicas e as normas ortográficas da língua invariavelmente se referem como tautossilábicas, e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, invariavelmente referidas pelas mesmas fontes como heterossilábicas. Os indícios encontrados de que estas divisões silábicas só parecem ter correspondência no conhecimento fonológico dos sujeitos com conhecimento das convenções ortográficas respectivas – reforçados, no caso das sequências Obstruinte+Lateral, por outros dados, como, nomeadamente, a sua inclusão em produções metrificadas "populares" que frequentemente as tratam como heterossilábicas (vd. 3.3) e aspectos da sua origem histórica no português, onde correspondem a uma importação culta tardia *imposta precisamente por via da escrita* – correspondem, segundo propomos, a um ponto em que as descrições fonológicas da língua, aprofundando os resultados e as conclusões do presente estudo, poderão vir a identificar um ponto opcional da fonologia do português relacionável com a variável do conhecimento ortográfico.

Especificamente, os nossos dados parecem ter encontrado argumentos que sugerem que nas intuições fonológicas *genuínas* – isto é, não afectadas pelo conhecimento ortográfico – dos falantes do português, as sequências Obstruinte+Lateral correspondem preferencialmente a sequências heterossilábicas e que as sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial correspondem preferencialmente a sequências tautossilábicas.

Relativamente às sequências Obstruinte+Lateral, propomos então, com base na discussão encontrada em 13.1.2, que entre as duas consoantes destas sequências os falantes do português sem conhecimento da sua ortografia identifiquem uma fronteira silábica, associando a primeira consoante a uma primeira sílaba cujo Núcleo será a vogal realizada foneticamente como um [ɨ] pela generalidade dos falantes e identificada quer na tarefa de segmentação silábica, quer em certas produções fonéticas. Com base nessa argumentação, vimos nessa vogal um elemento semelhante à vogal que, ocorrendo noutros grupos consonânticos (como Obstruinte+Nasal, p. ex., em palavras como *"g[ɨ]nomo"),* recebe em autores como Mateus e Andrade (2000:44) a designação de "epentética". Correspondendo aparentemente, nos termos da interpretação fonológica que propomos para estas sequências, a um verdadeiro Núcleo silábico – de acordo, aliás, com a interpretação que recebe, relativamente a sequências do tipo Obstruinte+Nasal, de autores como Câmara (1970:56-57;1971:27 e ss.) para o português brasileiro –, concluímos ainda que a designação "epentética" não parece inteiramente adequada a esta vogal.

Quanto às sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial, a nossa proposta consiste em aceitarmos estas sequências, no conhecimento fonológico dos sujeitos sem conhecimento ortográfico, como sequências tautossilábicas.

De acordo com um conjunto de argumentos expostos e discutidos em 13.1.2, 13.1.3 e 13.3.2.2, relativos não só às sequências Obstruinte+Lateral e Obstruinte /ʃ/+Obstruinte em posição medial mas também às sequências Obstruinte+Vibrante e Líquida+Obstruinte, sugere-se, por fim, a necessidade de se aprofundar as causas que, perante os dados do presente estudo, determinarão que, diferentemente do que se verifica em relação às sequências Obstruinte+Lateral, as sequências

Obstruinte+Vibrante sejam preferencialmente divididas pelos sujeitos sem conhecimento ortográfico como tautossilábicas e, em segundo lugar, que, ao contrário do que se passa com as sequências Obstruinte /ʃ/+Obstruinte, as sequências Líquida+Obstruinte sejam divididas pelos mesmos sujeitos como heterossilábicas. Algumas eventuais causas para estas discrepâncias foram enunciadas na discussão dos resultados. Porque, por um lado, estas mesmas discrepâncias não preenchem nenhum objectivo central do nosso estudo e, por outro, porque consideramos que não dispomos de elementos suficientes para o aprofundamento da questão, este é um dos pontos do presente trabalho que permanece em aberto, ficando a aguardar desenvolvimento futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Observações:

1 – Quando, a respeito de uma referência bibliográfica, é indicada uma tradução, reedição ou reimpressão, esta indicação significa que a edição usada na preparação deste trabalho foi a especificada, mesmo que, no corpo do texto e nas entradas da lista alfabética das referências bibliográficas, se refira geralmente a edição original, por uma questão de contextualização histórica da obra em causa.

2 – Quando, na lista geral das referências bibliográficas, ocorram como primeiro autor, co-autor ou organizador de diversos títulos mais do que um autor com o mesmo apelido, este apelido é antecedido, no texto, das iniciais dos nomes próprios correspondentes a cada caso.

ADAMS, Parveen (ed., 1972) – *Language in Thinking. Selected Readings.* Harmondsworth, Penguin Education (repr., 1973)

ADAMSON, Lauren B.; ROMSKI, Mary Ann (eds., 1997) – *Communication and Language Acquisition. Discoveries from Atypical Development.* Baltimore, Paul H. Brookes

ADRIÁN, José Antonio; ALEGRIA, Jesús; MORAIS, José (1995) – "Metaphonological Abilities of Spanish Illiterate Adults", in *International Journal of Psychology,* vol. 30, 1995, pp. 329-353

ALEGRIA, Jesus ; MORAIS, José (1979) – "Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture", in *Archives de Psychologie,* nº 183, 1979, pp. 251-270

ALEGRIA, Jesus; PIGNOT, Elisabeth; MORAIS, José (1982) – "Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers", in *Memory and Cognition,* vol. 10, 1982, pp. 451-456

ALLEN, J. P. B.; VAN BUREN, Paul (eds., 1971) – *Chomsky: Selected Readings.* London/New York/Toronto, Oxford University Press

ANDERSON, Stephen R. (1979) – "On the Subsequent Development of the 'Standard Theory' in Phonology", in DINNSEN (ed., 1979), pp. 2-30

ANDERSON, Stephen R. (1985) – *Phonology in the Twentieth Century. Theories of Rules and Theories of Representations.* Chicago/London, The University of Chicago Press

ANDRADE, Ernesto d'; LAKS, Bernard (2001) – "Conexionismo, representações e níveis", in A. S. SILVA (org., 2001), pp.425-444

ANDRADE, Ernesto d'; VIANA, M. Céu (1993) – "As sobrodas da translineação", in *Actas do 1º Encontro de Processamento da Língua Portuguesa Escrita e Falada (Lisboa, 25-26 de Fevereiro, 1993).* Lisboa, INESC/UNINOVA/CLUL, pp. 209-214

ARCHANGELI, Diana (1997) – "Optimality Theory: An Introduction to Linguistics in the 1990s", in ARCHANGELI e LANGENDOEN (eds., 1997), pp. 1-32

ARCHANGELI, Diana; LANGENDOEN, D. Terence (eds., 1997) – *Optimality Theory. An Overview.* Malden (Mass.)/Oxford, Blackwell

ARONOFF, Mark; OEHRLE, Richard T. (eds., 1984) – *Language, Sound, and Structure. Studies Presented to Morris Halle by His Teacher and Students.* Cambridge (Mass.), The MIT Press

ASHER, R. E. (ed., 1994) – *The Encyclopedia of Language and Linguistics.* Oxford, Pergamon Press

BAGEMIHL, Bruce (1995) – "Language Games and Related Areas", in GOLDSMITH (ed., 1995), pp. 697-712

BAGNO, Marcos (2001) – *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa.* São Paulo, Parábola, 2ª ed.

BALL, Martin J.; KENT, Raymond D. (eds., 1997) – *The New Phonologies. Developments in Clinical Linguistics.* San Diego/London, Singular

BARBEIRO, Luís Filipe Tomás (1986) – *Estrutura Silábica do Português. O papel da sílaba na análise dos processos fonológicos e fonéticos.* Dissertação de

Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (policopiada)

BARBEIRO, Luís Filipe (1999) – *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

BARBOSA, Jorge Morais (1965) – *Etudes de Phonologie Portugaise.* Lisboa, Junta de Investigações Científicas do Ultramar. 2.ème éd.: Évora, Universidade de Évora

BARBOSA, Jorge Morais (1994) – *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português.* Coimbra, Almedina

BARROSO, Henrique (1999) – *Forma e Substância da Expressão da Língua Portuguesa.* Coimbra, Almedina

BATES, Elizabeth; BRETHERTON, Inge; SNYDER, Lynn (1988) – *From First Words to Grammar. Individual differences and dissociable mechanisms.* Cambridge, Cambridge University Press

BATES, Elizabeth; DALE, Philip S.; THAL, Dona (1995) – "Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development", in FLETCHER e MacWHINNEY (eds., 1995), pp. 96-151

BELLETTI, Adriana; BRANDI, Luciana; RIZZI, Luigi (eds., 1981) – *Theory of Markedness in Generative Grammar. Proceedings of the 1979 GLOW Conference.* Pisa, Scuola Normale Superiore di Pisa

BENTOLILA, Alain (dir., 1992) – *Les entretiens Nathan. Actes II: Lecture et écriture.* Paris, Nathan

BENVENISTE, Emile (1966) – *Problèmes de linguistique générale – 1.* Paris, Gallimard (réimp., 1995)

BENVENISTE, Emile (1974) – *Problèmes de linguistique générale – 2.* Paris, Gallimard (réimp., 1997)

BERMAN, Ruth A. (1983) – "On the Study of First Language Acquisition", in *Language Learning,* vol. 33, nº 5, 1983, pp. 221-245

BERNHARDT, Barbara; GILBERT, John; INGRAM, David (eds., 1996) – *Proceedings of the UBC International Conference on Phonological Acquisition.* Somerville, Cascadilla Press

BERTELSON, Paul; DE GELDER, Béatrice; TFOUNI, Leda V.; MORAIS, José (1989) – "Metaphonological Abilities of Adult Illiterates: New Evidence of Heterogeneity", in *European Journal of Cognitive Psychology,* vol. 3, 1989, pp. 239-250

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, Ioanna (1980) – *La réflexion métalinguistique chez l'enfant.* Genève, Imprimerie Nationale

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, Ioanna (2000) – "Lo sviluppo della competenza metalinguistica nel bambino", in *Metis,* I, 2000, pp. 7-26

BISHOP, Dorothy; MOGFORD, Kay (eds., 1993) – *Language Development in Exceptional Circumstances.* Hove/Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates

BLACHMAN, Benita A. (1991) – "Phonological Awareness: Implications for Prereading and Early Reading Instruction", in BRADY e SHANKWEILER (eds., 1991), pp. 29-36

BLEVINS, Juliette (1995) – "The Syllable in Phonological Theory", in GOLDSMITH (ed., 1995), pp. 206-244

BLOOM, Lois (ed., 1978) – *Readings in Language Development.* New York, John Wiley & Sons

BLOOMFIELD, Leonard (1933) – *Language.* Reprint: Delhi, Motilal Banarsidass, 1996

BLOOTHOOFT, Gerrit; HAZAN, Valerie; HUBER, Dieter; LLISTERRI, Joaquim (eds., 1995) – *European Studies in Phonetics and Speech Communication.* Utrecht, OTS Publications

BOERSMA, Paul ; DEKKERS, Joost ; VAN DE WEIJER, Jeroen (2000) – "Optimality Theory: Phonology, Syntax, and Acquisition", in DEKKERS, VAN DER LEEUW e VAN DE WEIJER (eds., 2000), pp. 1-44

BONDARKO, L. V. (1969) – "The syllabic structure of speech and distinctive features of phonemes", in *Phonetica,* vol. 20, 1969, pp. 1-40. Citado por Remez (1987)

BOOIJ, Geert E. (1987) – "The Reflection of Linguistic Structure in Dutch Spelling", in LUELSDORFF (ed., 1987), pp. 215-224

BOUTON, C. P. (1975) – *Le développement du langage. Aspects normaux et pathologiques.* Paris, UNESCO. Trad. port. de C. Domingos e C. Possolo: *O Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa, Moraes, 1977

BOYSSON-BARDIES, Bénédicte de (1996) – *Comment la parole vient aux enfants. De la naissance jusqu'à deux ans.* Paris, Odile Jacob

BOYSSON-BARDIES, Bénédicte de; HALLE, Pierre (1995) – "Some Suggestions for Future Research in Speech Acquisition", in BLOOTHOOFT *et al.* (eds., 1995), pp. 90-92

BRADLEY, Lynette; BRYANT, Peter (1983) – "Phonological Skills Before and After Learning to Read", in BRADY e SHANKWEILER (eds., 1991), pp. 37-45

BRADY, Susan; SHANKWEILER, Donald; MANN, Virginia (1983) – "Speech Perception and Memory Coding in Relation to Reading Ability", in *Journal of Experimental Child Psychology,* vol. 35, 1983, pp. 345-367

BRADY, Susan A.; SHANKWEILER, Donald P. (eds., 1991) – *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y. Liberman.* Hillsdale (NJ)/Hove/London, Lawrence Erlbaum Associates

BRÉDART, Serge; RONDAL, Jean-Adolphe (1982) – *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques.* Bruxelles, Pierre Mardaga

BRETHERTON, Inge; McNEW, Sandra; SNYDER, Lynn; BATES, Elizabeth (1983) – "Individual differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition", in *Journal of Child Language,* vol. 10, nº 2, 1983, pp. 293-320

BRITO, Ana Maria B. (1998) – "Descartes e a Linguística Contemporânea", in CANTISTA e MEIRINHOS (orgs., 1998), pp. 437-445

BRITO, Ana Maria Barros de (1999) – *Os Estudos de Sintaxe Generativa em Portugal nos Últimos Trinta Anos.* Braga, Associação Portuguesa de Linguística

BRONCKART, J. P. (1977) – *Théories du langage. Une introduction critique.* Bruxelles, Pierre Mardaga

BRONCKART, J. P.; MALRIEU, P.; SIGUAN SOLER, M.; SINCLAIR DE ZWART, H.; SLAMA-CAZACU, T.; TABOURET-KELLER, A. (1977) – *La genèse de la parole. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (16.e session, 1975).* Paris, Presses Universitaires de France

BROWN, Roger (1977) – "Introduction", in SNOW e FERGUSON (eds., 1977), pp. 1-27

BRYANT, Peter; GOSWAMI, Usha (1987) – "Beyond Grapheme-Phoneme Correspondence", in *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology,* vol. 7, nº 5, 1987, pp. 439-443

BRYANT, P. E.; BRADLEY, L.; MACLEAN, M.; CROSSLAND, J. (1989) – "Nursery rhymes, phonological skills and reading", in *Journal of Child Language,* vol. 16, nº 2, 1989, pp. 407-428

BURNHAM, Dennis K.; EARNSHAW, Lynda J.; CLARK, John E. (1991) – "Development of categorical identification of native and non-native bilabial stops: infants, children and adults", in *Journal of Child Language,* vol. 18, nº 2, 1991, pp. 231-260

BURTON-ROBERTS, Noel; CARR, Philip; DOCHERTY, Gerard (2000) – "Introduction", in BURTON-ROBERTS, CARR e DOCHERTY (eds., 2000), pp. 1-18

BURTON-ROBERTS, Noel; CARR, Philip; DOCHERTY, Gerard (eds., 2000) – *Phonological Knowledge. Conceptual and Empirical Issues.* Oxford, Oxford University Press

BUTTERWORTH, B. (ed., 1980) – *Language Production. Volume 1: Speech and Talk.* London, Academic Press

CAGLIARI, Luiz Carlos (1998) – "A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização", in ROJO (org., 1998), pp. 61-86

CALABRESE, Andrea (1996) – "Introduction", in CALABRESE (ed., 1996), pp. 1-23

CALABRESE, Andrea (ed., 1996) – *Romance Phonology. A Reader.* Budapest, L. Eötvös University

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso (1970) – *Estrutura da Língua Portuguesa.* Petrópolis, Vozes (19ª ed., 1989)

CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso (1971) – *Problemas de Lingüística Descritiva.* Petrópolis, Vozes (13ª ed., 1988)

CAMPBELL, Robin; WALES, Roger (1970) – "The Study of Language Acquisition", in LYONS (ed., 1970), pp. 242-260

CANTISTA, Maria José; MEIRINHOS, José Francisco (orgs., 1998) – *Descartes. Reflexão sobre a Modernidade. Actas do Colóquio Internacional (Porto, 18-20 de Novembro, 1996).* Porto, Fundação Engº António de Almeida

CAPLAN, David (1984) – "The Mental Organ for Language", in CAPLAN, LECOURS e SMITH (eds., 1984), pp. 8-30

CAPLAN, David (1987) – *Neurolinguistics and linguistic aphasiology. An introduction.* Cambridge, Cambridge University Press

CAPLAN, David; LECOURS, André Roch; SMITH, Alan (eds., 1984) – *Biological Perspectives on Language.* Cambridge (Mass.)/London, The MIT Press

CARR, Philip (1987) – "Psychologism in Linguistics, and Its Alternatives", in MODGIL e MODGIL (eds., 1987), pp. 211-221

CARROLL, David W. (1999) – *Psychology of Language.* Pacific Grove, Brooks/Cole, 3.rd edition

CARROLL, John B. (1979) – "Psychometric Approaches to the Study of Language Abilities", in FILLMORE, KEMPLER e WANG (eds., 1979), pp. 13-31

CARTERETTE, Edward C.; FRIEDMAN, Morton P. (eds., 1976) – *Handbook of Perception. Volume VII: Language and Speech.* New York/San Francisco/London, Academic Press

CARY, L.; MORAIS, J.; BERTELSON, P. (1989) – "A consciência fonológica dos poetas analfabetos", in *Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento.* Recife, Ed. Universitária da EFPE, pp. 160-166. Citado por Morais *et al.* (1998)

CASTRO CALDAS, Alexandre (1999) – *A Herança de Franz Joseph Gall. O cérebro ao serviço do comportamento humano.* Lisboa, McGraw-Hill

CASTRO-CALDAS, Alexandre (2001) – "O conhecimento da leitura e da escrita modela a função neural", in A. S. SILVA (org., 2001), pp. 465-489

CASTRO-CALDAS, Alexandre; REIS, Alexandra (2000) – "Neuropsicologia do analfabetismo", in DELGADO-MARTINS, RAMALHO e COSTA (orgs., 2000), pp. 155-183

CASTRO, M. São Luís V. Fonseca e (1992) – *Alfabetização e Percepção da Fala. Contributo Experimental para o Estudo dos Efeitos do Conhecimento da Escrita no Processamento da Linguagem Falada.* Porto, Instituto Nacional de Investigação Científica

CASTRO, São Luís; MORAIS, José (1987) – "Ear Differences in Illiterates", in *Neuropsychologia,* vol. 25, nº 2, 1987, pp. 409-417

CASTRO, S. L.; NEVES, S.; GOMES, I.; VICENTE, S. (1999) – "The development of articulation in European Portuguese: a cross-sectional study of 3- to 5-year-olds naming pictures", in PINTO, VELOSO e MAIA (eds., 1999), pp. 123-127

CATTS, Hugh W.; WILCOX, Kim A.; WOOD-JACKSON, Carla; LARRIVEE, Linda S.; SCOTT, Victoria G. (1997) – "Toward an Understanding of Phonological Awareness", in LEONG e JOSHI (eds., 1997), pp. 31-52

CAZDEN, Courtney B. (1971) – "The Hunt for the Independent Variables", in HUXLEY e INGRAM (eds., 1971), pp. 41-47

CAZDEN, C. (1976) – "Play with language and meta-linguistic awareness", in BRUNER, A. Jolly; SYLVA, K. (eds., 1976) – *Play: Its role in development and evolution.* New York, Basic Books. Citado por Van Kleeck (1982)

CELLÉRIER, Guy (1979) – "Quelques éclaircissements sur l'innéisme et le constructivisme", in PIATTELLI-PALMARINI (org., 1979), pp. 134-136

CHOMSKY, Noam (1957) – *Syntactic Structures.* The Hague, Mouton. Trad. port. de M. Cruz Ferreira: *Estruturas Sintácticas.* Lisboa, Edições 70, 1980

CHOMSKY, Noam (1959) – "A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior",* in *Language,* 35(1), pp. 26-58. Reproduzido em FODOR e KATZ (eds., 1964), pp. 547-578

CHOMSKY, Noam (1964) – "Current Issues in Linguistic Theory", in FODOR e KATZ (eds., 1964), pp. 50-118

CHOMSKY, Noam (1965a) – *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge (Mass.), The MIT Press (12.th reprint, 1980)

CHOMSKY, Noam (1965b) [trad. fr. de M.-A. Béra] – "De quelques constantes de la théorie linguistique", in *Diogène*, 51, 1965, pp. 14-21

CHOMSKY, Noam (1966a) – "The Current Scene in Linguistics: Present Directions", in *College English,* 27, pp. 587-595. Reproduzido parcialmente em ALLEN e VAN BUREN (eds., 1971), pp. 1-7

CHOMSKY, Noam (1966b) – *Cartesian Linguistics: A chapter in the history of rationalist thought.* New York, Harper & Row. Trad. fr. de N. Delanoë e D. Sperber: *La linguistique cartésienne. Un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste.* Paris, Seuil, 1969

CHOMSKY, Noam (1967) [trad. fr.] – "La nature formelle du langage", in CHOMSKY (1966b), pp. 123-183

CHOMSKY, Noam (1972) – *Language and Mind.* New York/Chicago/San Francisco/Atlanta, Harcourt Brace Jovanovich.

CHOMSKY, Noam (1975) – *Reflections on Language.* New York, Pantheon Books

CHOMSKY, Noam (1978) – "On the Biological Basis of Language Capacities", in G. A. MILLER e LENNEBERG (eds., 1978), pp. 199-220

CHOMSKY, Noam (1979) [trad. ing. de J. Viertel] – *Language and Responsibility (Based on conversations with Mitsou Ronat).* Sussex, The Harvester Press

CHOMSKY, Noam (1981a) – *Lectures on Government and Binding.* Dordrecht, Foris. Citado por Raposo (1992)

CHOMSKY, Noam (1981b) – "Markedness and Core Grammar", in BELLETTI, BRANDI e RIZZI (eds., 1981), pp. 123-146

CHOMSKY, Noam (1984) [trad. port. de F. Xavier] – "Linguagem", in *Enciclopédia Einaudi – Vol. 2: Linguagem-Enunciação.* Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984, pp. 11-56

CHOMSKY, Noam (1986) – *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use.* New York, Praeger. Trad. port. de A. Gonçalves e A. T. Alves: *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso.* Lisboa, Caminho, 1994

CHOMSKY, Noam (1988) – *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures.* Cambridge (Mass.)/London, The MIT Press (7.th printing)

CHOMSKY, Noam (1992) – "On the nature, use and acquisition of language", in PÜTZ (ed., 1992), pp. 3-29

CHOMSKY, Noam (1995) – *The Minimalist Program.* Cambridge (Mass.)/London, The MIT Press

CHOMSKY, Noam (1999) – "On the Nature, Use, and Acquisition of Language", in RITCHIE e BHATIA (eds., 1999), pp. 33-54

CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris (1968) – *The Sound Pattern of English.* New York, Harper & Row

CHOMSKY, Noam; WALKER, Edward (1978) – "The Linguistic and Psycholinguistic Background", in WALKER (ed., 1978), pp. 15-26

CIELO, Carla Aparecida (1998) – "A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura", in *Letras de Hoje,* vol. 33, nº 4, 1998, pp. 21-60

CIELO, Carla A. (1999) – "Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura", in PINTO, VELOSO e MAIA (eds., 1999), pp. 516-520

CIELO, C. A.; POERSCH, J. M. (1998) – "Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura", in *Letras de Hoje,* vol. 33, nº 2, 1998, pp. 99-105

CLAHSEN, Harald (1998) – "Introduction", in CLAHSEN (ed., 1998), pp. xv-xxvii

CLAHSEN, Harald (ed., 1998) – *Generative Perspectives on Language Acquisition.* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins

CLAPARÈDE, Edouard (1923) [trad. port.] – "Prefácio", in PIAGET (1948), pp.13-19

CLEMENTS, G. N. (1990) – "The role of the sonority cycle in core syllabification", in John Kingston e Mary E. Beckman (eds., 1990) – *Papers in laboratory phonology I: between the grammar and physics of speech.* Cambridge, Cambridge University Press, pp. 283-333. Citado por Calabrese (1996)

CLEMENTS, G. N.; KEYSER, S. J. (1983) – *CV Phonology: A Generative Theory of the Syllable.* The MIT Press. Publicado parcialmente em GOLDSMITH (ed., 1999), pp. 185-200

COIMBRA, Miriam (1997) – "A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos", in *Letras de Hoje,* vol. 32, nº 4, 1997, pp. 61-79

COLE, Jennifer (1995) – "The Cycle in Phonology", in GOLDSMITH (ed., 1995), pp. 70-113

COMRIE, B. (1980) – "Diachronic Arguments for the Psychological Reality of Abstract Phonology: A Critical Review", in BUTTERWORTH (ed., 1980), pp. 271-296

CONTENT, Alain (1985) – "Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole", in *L'Année Psychologique,* vol. 85, 1985, pp. 73-99

CONTENT, Alain; KEARNS, Ruth K.; FRAUENFELDER, Uli H. (2001) – "Boundaries versus Onsets in Syllabic Segmentation", in *Journal of Memory and Language,* vol. 45, nº 2, 2001, pp. 177-199

CONTENTO, Silvana (ed., 1996) – *Psycholinguistics as a Multidisciplinary Connected Science. Proceedings of the 4.th ISAPL International Congress (June 23-27, 1994).* Cesena/Bologna, «Il Ponte Vecchio»/Università degli Studi di Bologna

CORNEILLE, Jean-Pierre (1976) – *La linguistique structurale. Sa portée, ses limites.* Paris, Larousse. Trad. port. de F. Dantas Ferreira: *A Linguística Estrutural. Seu alcance e seus limites.* Coimbra, Almedina, 1982

COSTA, A.; APARICI, M.; SEBASTIAN-GALLÉS, N. (1999) – "The role of syllabic structure in speech perception: Evidence from a stem completion task", in PINTO, VELOSO e MAIA (eds., 1999), pp. 129-132

COSTA, João (2001) – *Gramática, Conflitos e Violações. Introdução à Teoria da Optimidade.* Lisboa, Caminho

COULMAS, Florian (1997) – "Introduction", in COULMAS (ed., 1997), pp. 1-11

COULMAS, Florian (ed., 1997) – *The Handbook of Sociolinguistics.* Oxford, Blackwell

COUPLAND, Nikolas; JAWORSKI, Adam (1997) – "Sociolinguistics: Origins, Definitions and Approaches", in COUPLAND e JAWORSKI (eds., 1997), pp. 5-11

COUPLAND, Nikolas; JAWORSKI, Adam (eds., 1997) – *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook.* Houndmills/London, Macmillan Press

CRAIN, Stephen; FODOR, Janet Dean (1993) – "Competence and Performance in Child's Language", in DROMI (ed., 1993), pp. 141-171

CRAIN, Stephen; LILLO-MARTIN, Diane (1999) – *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition.* Malden (Mass.)/Oxford, Blackwell

CROOKSTON, Ian (1999) – "The effectiveness of phonemic transcription education in speech and language therapy: a preliminary investigation", in MAIDMENT e ESTEBAS I VILAPLANA (eds., 1999), pp. 23-25

CROOKSTON, Ian (2001) – "Alphabetic Literacy and Practical Phonetics Teaching: Some Preliminary Connections", in MAIDMENT e ESTEBAS I VILAPLANA (eds., 2001), pp. 7-10

CULIOLI, A. (1968) – "La formalisation en linguistique", in *Cahiers pour l'analyse,* vol. 9, 1968, pp.106-117.Citado por Gombert (1990)

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley (1984) – *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* Lisboa, Edições João Sá da Costa (7ª ed., 1990)

CUTLER, Anne; MEHLER, Jacques; NORRIS, Dennis; SEGUI, Juan (1986) – "The Syllable's Differing Role in the Segmentation of French and English", in *Journal of Memory and Language,* vol. 25, 1986, pp. 385-400

D'HAINAUT, Louis (1975) – *Concepts et méthodes de la statistique. Tome 1.* Paris/Bruxelles, Fernand Nathan/Labor. Trad. port. de A. R. Lopes: *Conceitos e Métodos da Estatística. Volume I: Uma variável a uma dimensão.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1990

DANCHIN, Antoine (s/d) – "Epigénèse", in *Aprendizagem/Desenvolvimento,* vol. II, nº 6, s/d, pp. 9-15

DEKKERS, Joost; VAN DER LEEUW, Frank; VAN DE WEIJER, Jeroen (eds., 2000) – *Optimality Theory. Phonology, Syntax, and Acquisition.* Oxford, Oxford University Press

DELGADO, Manuel Joaquim (org., 1980) – *Subsídio para o Cancioneiro Popular do Baixo Alentejo.* Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica. 2ª ed.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel; RAMALHO, Glória; COSTA, Armanda (orgs., 2000) – *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares.* Lisboa, Editorial Caminho

DELL, François (1985) – *Les règles et les sons. Introduction à la phonologie générative.* Paris, Hermann, 2.ème éd. revue et augmentée

DELL, François; HIRST, Daniel; VERGNAUD, Jean-Roger (dirs., 1984) – *Forme sonore du langage. Structure des représentations en phonologie.* Paris, Hermann

DERRIDA, Jacques (1967) – *De la grammatologie.* Paris, Minuit (réimp., 1974)

DEUCHAR, Margaret (1987) – "Sociolinguistics", in LYONS *et al.* (eds., 1987), pp. 296-310

DIJKSTRA, Ton; GRAINGER, Jonathan; VAN HEUVEN, Walter J. B. (1999) – "Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology", in *Journal of Memory and Language,* vol. 41, nº 4, 1999, pp. 496-518

DIJKSTRA, Ton; TIMMERMANS, Mark; SCHRIEFERS, Herbert (2000) – "On Being Blinded by Your Other Language: Effects of Task Demands on Interlingual Homograph Recognition", in *Journal of Memory and Language,* vol. 42, nº 4, 2000, pp. 445-464

DINNSEN, Daniel A. (1997) – "Nonsegmental Phonologies", in BALL e KENT (eds., 1997), pp. 77-125

DINNSEN, Daniel A. (ed., 1979) – *Current Approaches to Phonological Theory.* Bloomington/London, Indiana University Press

DOLY, Anne-Marie (1997) [trad. port.] – "Metacognição e mediação na escola", in GRANGEAT (coord., 1997), pp. 17-59

DOWKER, Ann (1989) – "Rhyme and alliteration in poems elicited from young children", in *Journal of Child Language,* vol. 16, 1989, pp. 181-202

DOWKER, Ann (1991) – "Modified repetition in poems elicited from young children", in *Journal of Child Language,* vol. 18, 1991, pp. 625-639

DOWKER, Ann; KRASOWICZ, Grazyna; PINTO, Giuliana; ROAZZI, Antonio; SMITH, Anita (1998) – "Phonological and semantic devices in very young children's poems: a cross-cultural study", in *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition,* vol. 17, nº 2, 1998, pp. 389-416

DOWKER, Ann; PINTO, Giuliana (1993) – "Phonological devices in poems by English and Italian children", in *Journal of Child Language,* vol. 20, 1993, pp. 697-706

DROMI, Esther (ed., 1993) – *Language and Cognition: A Developmental Perspective.* Norwood (NJ), Ablex

DUARTE, Inês (1994) – "Prefácio à edição portuguesa", in CHOMSKY (1986), pp. ix-xvi

DUARTE, Inês (2001) – "Uso da Língua e Criatividade", in F. I. FONSECA *et al.* (orgs., 2001), pp. 107-123

DUARTE, Isabel Margarida; BARBOSA, Joaquim; MATOS, Sérgio; HÜSGEN, Thomas (orgs., 2002) – *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto.* Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2 vols.

DUBOIS, Jean; GIACOMO, Mathée; GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Christiane; MARCELLESI, Jean-Baptiste; MÉVEL, Jean-Pierre (1991) – *Dictionnaire de Linguistique.* Paris, Larousse

DURAND, Jacques (1990) – *Generative and Non-Linear Phonology.* London/New York, Longman

EDWARDS, Harold T.; KIRKPATRICK, Anita G. (1999) – "Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression", in *Journal of Psycholinguistic Research,* vol. 28, nº 4, 1999, pp. 313-329

EHRI, Linnea C. (1975) – "Word Consciousness in Readers and Prereaders", in *Journal of Educational Psychology,* vol. 67, nº 2, 1975, pp. 204-212

EHRI, Linnea C. (1985) – "Effects of printed language acquisition on speech", in OLSON *et al.* (eds., 1985), pp. 333-367

EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S. (1980) – "The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words", in *Applied Psycholinguistics,* vol. 1, 1980, pp. 371-385

EHRI, Linnea C.; WILCE, Lee S.; TAYLOR, Brenda B. (1987) – "Children's Categorization of Short Vowels in Words and the Influence of Speelings", in *Merrill-Palmer Quarterly,* vol. 33, nº 3, 1987, pp. 393-421

EIMAS, Peter D.; MILLER, Joanne L.; JUSCZYK, Peter W. (1987) – "On infant speech perception and the acquisition of language", in HARNAD (ed., 1987), pp. 161-195

EINSTEIN, A. (1934) – *Essays in science.* New York, Philosophical Library. Citado por Fromkin (1976)

ELBRO, Carsten; BORSTRØM, Ina; PETERSEN, Dorthe Klint (1998) – "Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items", in *Reading Research Quarterly,* vol. 33, nº 1, 1998, pp. 36-60

ELLIOT, Alison J. (1981) – *Child Language.* Cambridge, Cambridge University Press

ERVIN-TRIPP, Susan (1971) – "Social Backgrounds and Verbal Skills", HUXLEY e INGRAM (eds., 1971), pp. 29-39

ESTANQUE, Elísio; MENDES, José Manuel (1997) – *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal. Um estudo comparativo.* Porto, Afrontamento

EYSENCK, Michael W. (1994) – *Perspectives on Psychology.* Hove, Psychology Press (paperback edition, reprinted, 1999)

FERGUSON, Charles A. (1989) – "Individual Differences in Language Learning", in RICE e SCHIEFELBUSCH (eds., 1989), pp. 187-198

FERGUSON, Charles A.; FARWELL, Carol B. (1975) – "Words and sounds in early language acquisition", in *Word,* vol. 51, nº 2, 1975, pp. 419-439

FERGUSON, Charles A.; SLOBIN, Dan Isaac (eds., 1973) – *Studies of Child Language Development.* New York, Holt, Rinehart & Winston

FERRAND, Ludovic; SEGUI, Juan; GRAINGER, Jonathan (1996) – "Masked Priming of Word and Picture Naming: The Role of Syllabic Units", in *Journal of Memory and Language,* vol. 35, nº 5, 1996, pp. 708-723

FERREIRO, Emilia (1982) – "Los procesos constructivos de apropriación de la escritura". Trad. port.: "Os processos construtivos da apropriação da escrita", in FERREIRO e GOMES PALACIO (orgs., 1982), pp. 102-123

FERREIRO, Emilia (1988) – "L'écriture avant la lettre", in H. SINCLAIR (dir., 1988), pp. 17-70

FERREIRO, Emília; GOMES PALACIO, Margarita (orgs., 1982) – *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México, Siglo XXI. Trad. port. de M. L. Silveira: *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas.* Porto Alegre, Artes Médicas, 3ª ed., 1990

FIKKERT, Paula (1994) – *On the Acquisition of Prosodic Structure.* The Hague/Dordrecht, Holland Institute of Generative Linguistics

FILLMORE, Charles J.; KEMPLER, Daniel; WANG, William S-Y. (1979) – "Introduction", in FILLMORE, KEMPLER e WANG (eds., 1979), pp. 1-10

FILLMORE, Charles J.; KEMPLER, Daniel; WANG, William S-Y. (eds., 1979) – *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior.* New York/San Francisco/London, Academic Press

FINNEY, Steven A.; PROTOPAPAS, Athanassios; EIMAS, Peter D. (1996) – "Attentional Allocation to Syllables in American English", in *Journal of Memory and Language,* vol. 35, nº 6, 1996, pp. 893-909

FISCHER, Steven Roger (1999) – *A History of Language.* London, Reaktion Books. Trad. port. de M. I. Gonçalves Tomás: *Uma História da Linguagem.* Lisboa, Temas e Debates, 2002

FISCHER-JØRGENSEN, Eli (1975) – *Trends in Phonological Theory. A Historical Introduction.* Copenhagen, Akademisk Forlag

FLAVELL, J. H. (1976) – "Metacognitive aspects of problem solving", in RESNICK, B. (ed., 1976) – *The nature of intelligence.* Hillsdale, Erlbaum. Citado por Gombert (1990)

FLAVELL, J. H. (1981) – "Cognitive monitoring", in DICKSON, W. P. (ed., 1981) – *Children's oral communication skills.* New York, Academic Press. Citado por Gombert (1990)

FLETCHER, Paul; GARMAN, Michael (eds., 1986) – *Language Acquisition.* Cambridge, Cambridge University Press

FLETCHER, Paul; MacWHINNEY, Brian (eds., 1995) – *The Handbook of Child Language.* Oxford, Blackwell

FODOR, J. A.; KATZ, J. J. (eds., 1964) – *The Structure of Language.* Englewood-Cliffs (NJ), Prentice-Hall

FODOR, Jerry A. (1983) – *The Modularity of Mind. An Essay of Faculty Psychology.* Cambridge (Mass.), The MIT Press/Bradford Books

FONSECA, Fernanda Irene; DUARTE, Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia (orgs., 2001) – *A Linguística na Formação do Professor de Português.* Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto

FONSECA, Joaquim (1994) – *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português.* Porto, Porto Editora

FOSS, Donald J.; HAKES, David T. (1978) – *Psycholinguistics. An Introduction to the Psychology of Language.* Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall

FOSTER-COHEN, Susan H. (1999) – *An Introduction to Child Language Development.* London/New York, Longman

FOX, Barbara; ROUTH, Donald K. (1980) – "Phonemic Analysis and Severe Reading Disability in Children", in *Journal of Psycholinguistic Research,* vol. 9, nº 2, 1980, pp. 115-119

FREIRE, Regina Maria (1997) – "A Metáfora da Dislexia", in LOPES FILHO (org., 1997), pp. 925-937

FREITAS, M. João (1996) – "Onsets in Early Productions", in BERNHARDT, GILBERT e INGRAM (eds., 1996), pp. 76-84

FREITAS, Maria João (1997) – *Aquisição da Estrutura Silábica do Português Europeu.* Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (policopiada)

FREITAS, Maria João (1998) – "Os segmentos que estão nas sílabas que as crianças produzem: localidade silábica e hierarquia de aquisição", in *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Lisboa, 1997).* Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, pp. 303-324

FREITAS, M. João (1999) – "Estatutos das consoantes que fecham sílabas no português europeu: Evidência dos dados da aquisição", in *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Aveiro, 1998).* Braga, Associação Portuguesa de Linguística, pp. 541-555

FREITAS, Maria João (2001) – "Os ping[w]ins são diferentes dos c[w]elhos? Questões sobre oclusivas velares, semivogais e arredondamentos na aquisição do português europeu", in *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Coimbra, 28-30 de Setembro de 2000).* Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, pp. 213-225

FREITAS, Maria João (2002) – "Estatutos de [i̯] na aquisição do português europeu", in I. M. DUARTE *et al.* (orgs., 2002), vol. 2, pp. 99-109

FREITAS, M. João; FARIA, I. H. (1999) – "Order of Acquisition of the Syllable Structure: Evidence from Portuguese Children", in PINTO, VELOSO e MAIA (eds., 1999), pp. 297-303

FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia (2001) – *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna.* Lisboa, Edições Colibri/Associação de Professores de Português

FRENCH, P. L (1976) – "Desintegrating Theoretical Distinctions and Some Future Directions in Psycholinguistics", in CARTERETTE e FRIEDMAN (eds., 1976), pp. 445-465

FROMKIN, Victoria A. (1973) – "Slips of the Tongue", in *Scientific American,* 1973. Reeditado em WANG (ed., 1981), pp. 151-157

FROMKIN, Victoria A. (1976) – "The Formal Nature of Language and Linguistic Theories", in CARTERETTE e FRIEDMAN (eds., 1976), pp. 3-23

FROMKIN, Victoria A. (ed., 1985) – *Phonetic Linguistics. Essays in Honor of Peter Ladefoged.* Orlando, Academic Press

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert (1993) – *An Introduction to Language.* Fort Worth, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. 5.th edition, international edition

FROST, Ram; REPP, Bruno H.; KATZ, Leonard (1988) – "Can Speech Perception Be Influenced by Simultaneous Presentation of Print?", in *Journal of Memory of Language,* vol. 27, 1988, pp. 741-755

FUDGE, E. C. (1969) – "Syllables", in *Journal of Linguistics,* vol. 5, 1969. Reproduzido parcialmente em GOLDSMITH (ed., 1999), pp. 370-391

GALLAWAY, Clare; RICHARDS, Brian J. (eds., 1994) – *Input and Interaction in Language Acquisition.* Cambridge, Cambridge University Press

GARCÍA, Rolando (2000) – *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos.* Barcelona, Gedisa

GARFIELD, Jay L. (1987) – "Introduction: Carving the Mind at Its Joints", in GARFIELD (ed., 1987), pp. 1-13

GARFIELD, Jay L. (ed., 1987) – *Modularity in Knowledge Representation and Natural-Language Understanding.* Cambridge (Mass.)/London, Bradford Books/The MIT Press (2.nd printing, 1989)

GARRETT, Merrill F. (1980) – "Levels of Processing in Sentence Production", in BUTTERWORTH (ed, 1980), pp. 177-220

GARRETT, Merrill F. (1984) – "The Organization of Processing Structure for Language Production: Applications to Aphasic Speech", in CAPLAN, LECOURS e SMITH (eds., 1984), pp. 172-193

GARTON, Alison F. (1992) – *Social Interaction and the Development of Language and Cognition.* Hove/Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates

GESCHWIND, Norman (1965) – "Disconnexion Syndromes in Animals and Man", in *Brain,* vol. LXXXVIII, pp. 237-294 e 585-644

GESCHWIND, Norman (1984) – "Neural Mechanisms, Aphasia, and Theories of Language", in CAPLAN, LECOURS e SMITH (eds., 1984), pp. 31-39

GEUDENS, Astrid; SANDRA, Dominiek (2003) – "Beyond implicit phonological konwledge: No support for an onset-rime structure in children's explicit phonological awareness", in *Journal of Memory and Language,* vol. 49, 2003, pp. 157-182

GILBERT, John H. V. (1979) – "Individual Variation in Some Phonetic Aspects of Language Acquisition", in FILLMORE, KEMPLER e WANG (eds., 1979), pp. 229-241

GIROLAMI-BOULINIER, A. (1984) – *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit.* Paris, Masson. Citado por Pinto (1998)

GIROLAMI-BOULINIER, A.; PINTO, Maria da Graça (1996) – "English, French and Portuguese Spelling in the 4th School Year", in CONTENTO (ed., 1996), vol. II, pp. 35-40

GLEASON Jr., H. A. (1955) – *An Introduction to Descriptive Linguistics.* New York, Holt, Rinehart and Winston. Trad. port. de J. Pinguelo: *Introdução à Linguística Descritiva.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª ed., 1985

GOAD, Heather; INGRAM, David (1987) – "Individual variation and its relevance to a theory of phonological acquisition", in *Journal of Child Language,* vol. 14, nº 3, 1987, pp. 419-432

GOLDSMITH, John (1979) – "The Aims of Autosegmental Phonology", in DINNSEN (ed., 1979), pp. 202-222

GOLDSMITH, John A. (1990) – *Autosegmental and Metrical Phonology.* Oxford/Cambridge (Mass.), Basil Blackwell

GOLDSMITH, John (1995) – "Phonological Theory", in GOLDSMITH. (ed., 1995), pp. 1-23

GOLDSMITH, John A. (ed., 1995) – *The Handbook of Phonological Theory.* Cambridge (Mass.)/Oxford, Blackwell

GOLDSMITH, John A. (ed., 1999) – *Phonological Theory. The Essential Readings.* Malden (Mass.)/Oxford, Blackwell

GOMBERT, Jean Emile (1990) – *Le développement métalinguistique.* Paris, Presses Universitaires de France

GOMBERT, Jean-Emile (1992) – "Le rôle des capacités métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture", in BENTOLILA (dir., 1992),pp. 55-62

GONÇALVES, Rebelo (1947) – *Tratado de Ortografia da Língua Portugesa.* Coimbra, Atlântida

GOODLUCK, Helen (1986) – "Language acquisition and linguistic theory", in FLETCHER e GARMAN (eds., 1986), pp. 49-68

GOODLUCK, Helen (1991) – *Language Acquisition. A Linguistic Introduction.* Oxford (UK)/Cambridge (Mass.), Blackwell

GOSWAMI, Usha; BRYANT, Peter (1990) – *Phonological Skills and Learning to Read.* Hove, Lawrence Erlbaum Associates

GRAINGER, Jonathan; SPINELLI, Elsa; FERRAND, Ludovic (2000) – "Effects of Baseword Frequency and Orthographic Neighborhood Size in Pseudohomophone Naming", in *Journal of Memory and Language,* vol. 42, 2000, pp. 88-102

GRANGEAT, Michel (coord., 1997) – *La métacognition, une aide au travail des élèves.* Paris, ESF. Trad. port. de T. M. Estrela: *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos.* Porto, Porto Editora, 1999

GREEN, Judith; OLIVEIRA, Manuela d' (1982) – *Learning to use Statistical Tests in Psychology.* London, Open University Press. Trad. port. de P. Louro: *Testes Estatísticos em Psicologia.* Lisboa, Editorial Estampa, 1991

GREENBERG, Joseph H. (ed., 1963) – *Universals of Language.* Cambridge (Mass.)/London, The MIT Press

GREENBERG, Joseph H. (1966) – *Language Universals.* The Hague, Mouton

GREENBERG, Joseph (1974) – *Language Typology: A Historical and Analytic Overview.* The Hague/Paris, Mouton

GREENBERG, Joseph H.; OSGOOD, Charles E.; JENKINS, James J. (1963) – "Memorandum Concerning Language Universals", in GREENBERG (ed., 1963), pp. xv-xxvii

GRÉGOIRE. Jacques; PIÉRART, Bernadette (1994) – *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques.* Paris/Bruxelles, De Boeck Université

GUMPERZ, John J. (1981) – "The Linguistic Bases of Communicative Competence", in TANNEN, Deborah (ed., 1981) – *Analyzing Discourse: Text and Talk.* Washington DC, Georgetown University Press, pp. 323-334. Reproduzido com o título "Communicative Competence" em COUPLAND e JAWORSKI (eds., 1997), pp. 39-48

GUY, Gregory R. (1997) – "Competence, Performance, and the Generative Grammar of Variation", in HINSKENS, VAN HOUT e WETZELS (eds., 1997), pp. 125-143

HAKES, David T. (1980) – *The Development of Metalinguistic Abilities in Children.* Berlin/Heidelberg/New York, Springer-Verlag

HALLE, Morris (1962) – "Phonology in Generative Grammar", in *Word,* 18, 1962, pp. 54-72. Reproduzido in FODOR e KATZ (eds., 1964), pp. 334-354

HALLE, Morris (1990) – "Phonology", in OSHERSON e LASNIK (eds., 1990), pp. 43-68

HALLÉ, Pierre A.; CHÉREAU, Céline; SEGUI, Juan (2000) - "Where is the /b/ in "absurde" [apsyrd]? It Is in French Listeners' Minds", in *Journal of Memory and Language,* vol. 43, nº 4, 2000, pp. 618-639

HAMMOND, Michael (1997) – "Optimality Theory and Prosody", in ARCHANGELI e LANGENDOEN (eds., 1997), pp. 33-58

HARNAD, Stevan (ed., 1987) – *Categorical perception. The groundwork of cognition.* Cambridge, Cambridge University Press

HARRIS, James W. (1975) – *Fonología Generativa del Español.* Barcelona, Planeta

HARRIS, Margaret (1992) – *Language Experience and Early Language Development. From Input to Uptake.* Hove, Psychology Press

HARRIS, Margaret; HATANO, Giyoo (eds., 1999) – *Learning to Read and Write. A Cross-Linguistic Perspective.* Cambridge, Cambridge University Press

HAUGEN, Einar (1956) – "The Syllable in Linguistic Description", in HALLE, M.; LUNT, H. G.; MacLEAN, H.; VAN SCHOONEVELD, C. H. (eds.), *For Roman Jakobson.* The Hague, Mouton. Citado por Goldsmith (1990)

HAUGEN, Einar (ed., 1972) – *First Grammatical Treatise: The Earliest Germanic Phonology. An Edition, Translation and Commentary.* London, Longman (2.nd revised edition). Trad. fr. parcial de P. Léon e H. Schogt, in LÉON *et al.* (1977), pp. 1-5

HICKMANN, Maya (1986) – "Psychosocial aspects of language acquisition", in FLETCHER e GARMAN (eds., 1986), pp. 9-29

HIGGINBOTHAM, James (1990) – "Philosophical Issues in the Study of Language", in OSHERSON e LASNIK (eds., 1990), pp. 243-257

HINSKENS, Frans; VAN HOUT, Roeland; WETZELS, W. Leo (1997) – "Balancing Data and Theory in the Study of Phonological Variation and Change", in HINKSENS, VAN HOUT e WETZELS (eds., 1997), pp. 1-33

HINSKENS, Frans; VAN HOUT, Roeland; WETZELS, W. Leo (eds., 1997) – *Variation, Change and Phonological Theory.* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins

HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick (1996) – *The Origins of Grammar. Evidence from Early Language Comprehension.* Cambridge (Mass.)/London, The MIT Press

HIRST, Daniel (1984) – "Prosodie et structures de données en phonologie", in DELL, HIRST e VEGNAUD (dirs., 1984), pp. 43-63

HOGG, Richard; McCULLY, C. B. (1987) – *Metrical Phonology: A Coursebook.* Cambridge, Cambridge University Press

HOLZMAN, Mathilda (1997) – *The Language of Children. Evolution and Development of Secondary Consciousness and Language.* Cambridge (Mass.)/Oxford, Blackwell. 2.nd ed.

HONEY, John (1997) – "Sociophonology", in COULMAS (ed., 1997), pp. 92-106

HORROCKS, Geoffrey (1987) – *Generative Grammar.* London/New York, Longman

HUXLEY, Renira; INGRAM, Elisabeth (eds., 1971) – *Language Acquisition: Models and Methods.* London/New York, Academic Press

HYMES, D. (1971) – "Competence and Performance in Linguistic Theory", in HUXLEY e INGRAM (eds., 1971), pp. 3-28

HYMES, Dell (1974) – "The Scope of Sociolinguistics", in HYMES, D. (1974) – *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 92-209. Reproduzido em COUPLAND e JAWORSKI (eds., 1997), pp. 12-22

IEFP (1994) – *Classificação Nacional das Profissões – Versão 1994.* Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional

INE/DRN (2000) – *Tipologia Socioeconómica da Área Metropolitana do Porto – à escala de subsecção estatística (Censos 1991).* Porto, Instituto Nacional de Estatística/Direcção Regional do Norte

INGRAM, David (1976) – *Phonological Disability in Children.* London, Edward Arnold

INGRAM, David (1997) – "Generative Phonology", in BALL e KENT (eds., 1997), pp. 7-33

INHOFF, Albrecht Werner; RADACH, Ralph; HELLER, Dieter (2000) – "Complex Compounds in German: Interword Spaces Facilitate Segmentation but Hinder Assignment of Meaning", in *Journal of Memory and Language,* vol. 42, nº 1, 2000, pp. 23-50

ITÔ, J. (1986) – *Syllable Theory and Prosodic Phonology.* Ph Dissertation, University of Massachusetts, Amherst. Citado por Fikkert (1994)

JAFFRÉ, Jean-Pierre (1997) – "From Writing to Orthography: The Functions and Limits of the Notion of System", in PERFETTI *et al.* (eds., 1997), pp. 3-20

JAKOBSON, Roman (1963) [trad. fr. de N. Ruwet] – *Essais de Linguistique Générale. Les fondations du langage.* Paris, Minuit (réimp., 1986)

JARED, Debra (1997) – "Spelling-Sound Consistency Affects the Naming of High-Frequency Words", in *Journal of Memory and Language,* vol. 36, 1997, pp. 505-529

JEAN, Georges (1987) [trad. ing. de J. Oates] – *Writing. The Story of Alphabets and Scripts.* London, Thames & Hudson, 1992 (reprinted, 1997)

JESPERSEN, Otto (1924) – *The Philosophy of Grammar.* London, George Allen & Unwin (10.th reprint, 1968)

JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983) – *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness.* Cambridge, Cambridge University Press

JOHNSON-LAIRD, P. N. (1987) – "Grammar and Psychology", in MODGIL e MODGIL (eds., 1987), pp. 147-156

JUSCZYK, Peter W. (1993) – "From general to language-specific capacities: the WRAPSA Model of how speech perception develops", in *Journal of Phonetics,* vol. 21, nºs 1-2, 1993, pp. 3-28

JUSCZYK, Peter W.; GOODMAN, Mara B.; BAUMANN, Angela (1999) – "Nine-Month-Olds' Attention to Sound Similarities in Syllables", in *Journal of Memory and Language,* vol. 40, nº 1, 1999, pp. 62-82

KAGER, René (1999) – *Optimality Theory.* Cambridge, Cambridge University Press

KARMILOFF-SMITH, Annette (1986) – "From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguística and repair data", in *Cognition*, vol. 23, 1986, pp. 95-147

KARMILOFF-SMITH, Annette (1987) – "Some Recent Issues in the Study of Language Acquisition", in LYONS *et al.* (eds., 1987), pp. 367-386

KATAMBA, Francis (1989) – *An Introduction to Phonology.* London/New York, Longman. 5.th impression, 1993

KATO, Mary Aizawa (org., 1988) – *A Concepção da Escrita pela Criança.* Campinas (SP), Pontes

KAVANAGH, James F. (1991) – "Preface", in KAVANAGH (ed., 1991), pp. vii-ix

KAVANAGH, James F. (ed., 1991) – *The Language Continuum. From Infancy to Literacy.* Parkton (Maryland), York Press

KAVANAGH, James F.; MATTINGLY, Ignatius G. (eds., 1972) – *Language by Ear and by Eye. The Relationships between Speech and Reading.* Cambridge (Mass.)/London, The MIT Press

KAYE, Jonathan (1989) – *Phonology: A Cognitive View.* Hillsdale (NJ)/Hove/London, Lawrence Erlbaum Associates

KEIL, Frank C.; KELLY, Michael H. (1987) – "Developmental changes in category structure", in HARNAD (ed., 1987), pp. 491-510

KENSTOWICZ, Michael; KISSEBERTH, Charles (1979) – *Generative Phonology. Description and Theory.* New York/San Francisco/London, Academic Press

KINNEAR, Paul R.; GRAY, Colin D. (2000) – *SPSS for Windows Made Simple. Release 10.* Hove, Psychology Press

KLIMA, Edward S. (1972) – "How Alphabets Might Reflect Language", in KAVANAGH e MATTINGLY (eds., 1972), pp. 57-80

KOLINSKY, Régine; CARY, Luz; MORAIS, José (1987) – "Awareness of words as phonological entities: The role of literacy", in *Applied Psycholinguistics,* vol. 8, 1987, pp. 223-232

KRESS, Gunther (2000) – *Early Spelling. Between convention and creativity.* London/New York, Routledge

KUHL, Patricia K. (1987) – "The special-mechanisms debate in speech research: Categorization tests on animals and infants", in HARNAD (ed., 1987), pp. 355-386

KUHL, Patricia K. (1993) – "Early linguistic experience and phonetic perception: Implications for theories of developmental speech perception", in *Journal of Phonetics,* vol. 21, nºs 1-2, 1993, pp. 125-139

KUHL, Patricia K.; WILLIAMS, Karen A.; LACERDA, Francisco; STEVENS, Kenneth N.; LINDBLOM, Björn (1992) – "Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age", in *Science,* vol. 255, 1992, pp. 606-608

LABOV, William (1972) – "The Social Stratification of (r) in New York City Department Stores", in LABOV, W. (1972) – *Sociolinguistic Patterns.* Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 43-54. Reproduzido em COUPLAND e JAWORSKI (eds., 1997), pp. 168-178

LACERDA, Francisco (1992) – "Young Infants' Discrimination of Confusable Speech Signals", in SCHOUTEN (ed., 1992), pp. 229-238

LACERDA, Francisco (1993) – "Percepção de vogais durante o primeiro ano de vida", in *Actas do 1º Encontro de Processamento da Língua Portuguesa Escrita e Falada (Lisboa, Fevereiro de 1993).* Lisboa, INESC/UNINOVA/CLUL, pp. 9-14

LADEFOGED, P. (1982) – *A Course in Phonetics.* New York, Harcourt Brace Jovanovich.

LAMBERT, Wallace E. (1979) – "The Treatment of Individual Differences in Psycholinguistic Research", in FILLMORE, KEMPLER e WANG (eds., 1979), pp. 47-53

LAWTON, Denis (1968) – *Social Class, Language and Education.* London, Routledge & Kegan Paul (reprinted, 1970)

LECOURS, André Roch; MEHLER, Jacques; PARENTE, Maria Alice *et al.* (1988) – "Illiteracy and Brain Damage. 3: A Contribution to the Study of Speech and Language Disorders in Illiterates with Unilateral Braing Damage (Initial Testing)", in *Neuropsychologia,* vol. 26, nº 4, 1988, pp. 575-589

LEFÈVRE, Antonio B. (1975) – "Language Development in Malnourished Children", in LENNEBERG e LENNEBERG (eds., 1975), vol. 2, pp. 279-295

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm (1765) – *Nouveaux Essais sur l'Entendement Humain.* Trad. port. de A. Cardoso: *Novos Ensaios sobre o Entendimento Humano.* Lisboa, Colibri, 1993

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães de (1988) – "Prefácio", in KATO (org., 1988), pp. 9-14

LEMOS, Cláudia T. G. de (1998) – "Sobre a aquisição da escrita: Algumas questões", in ROJO (org., 1998),pp. 13-31

LENNEBERG, E. H.; LENNEBERG, E. (eds., 1975) – *Foundations of Language Development.* New York/Paris, Academic Press/The UNESCO Press, 2 vols.

LÉON, Pierre; BURSTYNSKY, Edward; SCHOGT, Henry (1977) – *La Phonologie. Lectures: I – Les écoles et les théories.* Paris, Klincksieck

LEONARD, Laurence B.; NEWHOFF, Marilyn; MESALAM, Linda (1980) – "Individual differences in early child phonology", in *Applied Psycholinguistics,* vol. 1, nº 1, 1980, pp. 7-30

LEONG, Che Kan; JOSHI, R. Malatesha (eds., 1997) – *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell. Phonologic and Orthographic Processing.* Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers/NATO Scientific Affairs Division

LI, Wenling; ANDERSON, Richard C.; NAGY, William; ZHANG, Houcan (2002) – "Facets of Metalinguistic Awareness That Contribute to Chinese Literacy", in LI, GAFFNEY e PACKARD (eds., 2002), pp. 87-106

LI, Wenling; GAFFNEY, Janet S.; PACKARD, Jerome L. (eds., 2002) – *Chinese Children's Reading Acquisition. Theoretical and Pedagogical Issues.* Boston/Dordrecht/London, Kluwer

LIBERMAN, A. M.; COOPER, F. S.; SHANKWEILER, D. P.; STUDDERT-KENNEDY, M. (1967) – "Perception of the Speech Code", in *Psychological Review,* vol. 74, nº 6, 1967, pp. 431-461. Facsimilado em J. L. MILLER, KENT e ATAL (eds., 1991), pp. 75-105

LIBERMAN, Alvin M.; MATTINGLY, Ignatius G. (1985) – "The motor theory of speech perception revised", in *Cognition,* 21, 1985, pp. 1-36. Facsimilado em J. L. MILLER, KENT e ATAL (eds., 1991), pp. 107-142

LIBERMAN, Isabelle Y.; SHANKWEILER, Donald; FISCHER, F. William; CARTER, Bonnie (1974) – "Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child", in *Journal of Experimental Child Phonology,* vol. 18, 1974, pp. 201-212

LIEBERMAN, Matthew D. (2000) – "Intuition: A Social Cognitive Neuroscience Approach", in *Psychological Bulletin,* vol. 126, nº 1, 2000, pp. 109-137

LLORET, Maria-Rosa (1997) – "When does Variability become Relevant to Formal Linguistic Theory?", in HINSKENS, VAN HOUT e WETZELS (eds., 1997), pp. 181-206

LOPES FILHO, Otacílio de Carvalho (org., 1997) – *Tratado de Fonoaudiologia.* São Paulo, Roca

LOTZ, John (1972) – "How Language Is Conveyed by Script", in KAVANAGH e MATTINGLY (eds., 1972), pp. 117-124

LUELSDORFF, Philip A. (ed., 1987) – *Orthography and Phonology.* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins

LUNDBERG, Ingvar (1987) – "Are Letters Necessary for the Development of Phonemic Awareness?", in *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology,* vol. 7, nº 5, 1987, pp. 472-475

LUNDBERG, Ingvar (1991) – "Phonemic Awareness Can Be Developed Without Reading Instruction", in BRADY e SHANKWEILER (eds., 1991), pp. 47-53

LUNDBERG, Ingvar (1999) – "Learning to read in Scandinavia", in M. HARRIS e HATANO (eds., 1999), pp. 157-172

LYONS, John (1977) – *Chomsky.* London, Fontana Press (revised edition)

LYONS, John (ed., 1970) – *New Horizons in Linguistics.* Harmondsworth, Penguin

LYONS, John; COATES, Richard; DEUCHAR, Margaret; GAZDAR, Gerald (eds., 1987) – *New Horizons in Linguistics – 2.* London, Penguin

LYSTER, Solveig-Alma (1997) – "Spelling Development and Metalinguistic Training Before School Enctrance: The Effects of Different Metalinguistic Training on Spelling Development in First Grade", in LEONG e JOSHI (eds., 1997), pp. 305-330

MADDIESON, Ian (1985) – "Phonetic Cues to Syllabification", in FROMKIN (ed., 1985), pp. 203-221

MAIA, Clarinda de Azevedo (1986) – *História do Galego-Português. Estado linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI (Com referência à situação do galego moderno).* Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica

MAIDMENT, J. A.; ESTEBAS I VILAPLANA, Eva (eds., 1999) – *Proceedings of the Phonetics Teaching & Learning Conference (University College London, April 14-15, 1999).* London, University College London

MAIDMENT, J. A.; ESTEBAS I VILAPLANA, E. (eds., 2001) – *Proceedings of the Phonetics Teaching & Learning Conference (Royal Holloway College, University of London, April 5-7, 2001).* London, University College London

MALMBERG, Bertil (ed., 1968) – *Manual of Phonetics.* Amsterdam/London/New York, North-Holland/American Elsevier (3.rd reprint, 1974)

MANN, Virginia A. (1991) – "Are We Taking Too Narrow a View of the Conditions for Development of Phonological Awareness?", in BRADY e SHANKWEILER (eds., 1991), pp. 55-64

MANN, Virginia A.; TOBIN, Paula; WILSON, Rebecca (1987) – "Measuring Phonological Awareness Through the Invented Spellings of Kindergarten Children", in *Merrill-Palmer Quarterly,* vol. 33, nº 3, 1987, pp. 365-391

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2000) – *Da Fala para a Escrita. Atividades de Retextualização.* São Paulo, Cortez, 2ª ed.

MARK, Leonard S.; SHANKWEILER, Donald; LIBERMAN, Isabelle Y.; FOWLER, Carol A. (1977) – "Phonetic recoding and reading difficulty in beginning readers", in *Memory and Cognition,* vol. 5, nº 6, 1977, pp. 623-629

MARTINET, André (1960) – *Eléments de Linguistique Générale.* Paris, Armand Colin. Trad. port. de J. M. Barbosa: *Elementos de Linguística Geral.* Lisboa, Sá da Costa, 10ª ed., 1985

MARTINET, André (1968) – "Préface", in MARTINET (dir., 1968), pp. vii-xii

MARTINET, André (dir., 1968) – *Le langage.* Paris, Gallimard

MARTINS, Margarida Alves (2000) – *Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Conhecimentos Precoces sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita, Desenvolvimento Metalinguístico e Resultados em Leitura no final do 1º ano de Escolaridade.* Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2ª ed.

MARTINS, Margarida Alves; MENDES, António Quintas (1986) – "Leitura da imagem e leitura da escrita. Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar", in *Análise Psicológica,* 1 (V), 1986, pp. 45-65

MARTINS, Margarida Alves; MENDES, António Quintas (1987) – "Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita", in *Análise Psicológica,* 4 (V), 1987, pp. 499-508

MATEUS, Maria Helena Mira (1975) – *Aspectos da Fonologia Portuguesa.* Lisboa, Centro de Estudos Filológicos

MATEUS, Maria Helena Mira (1985) – "Introdução", in MATEUS e VILLALVA (orgs., 1985), pp. 7-24

MATEUS, Maria Helena Mira (1993) – "Onset of Portuguese Syllables and Rising Diphthongs", in *Actas do Workshop sobre Fonologia (Coimbra, 27-28 de Setembro de 1993).* Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística

MATEUS, Maria Helena Mira; BRITO, Ana Maria; DUARTE, Inês; FARIA, Isabel Hub (1989) – *Gramática da Língua Portuguesa.* Lisboa, Caminho, 3ª ed.

MATEUS, Maria Helena Mira; VILLALVA, Alina (orgs., 1985) – *Novas Perspectivas em Fonologia.* Lisboa, Laboratório de Fonética da Faculdade de Letras de Lisboa

MATEUS, Maria Helena; ANDRADE, Ernesto d' (1998) – "The Syllable Structure in European Portuguese", in *D.E.L.T.A.*, vol. 14, nº 1, 1998, pp. 13-32

MATEUS, Maria Helena; ANDRADE, Ernesto d' (2000) – *The Phonology of Portuguese.* Oxford, Oxford University Press

MATTHEWS, P. H. (1979) – *Generative Grammar and Linguistic Competence.* London, George Allen & Unwin. Trad. esp. de E. Bernárdez: *Gramática Generativa y Competencia Lingüística.* Madrid, Espasa-Calpe, 1983

McENERY, Tony; WILSON, Andrew (1996) – *Corpus Linguistics.* Edinburgh, Edinburgh University Press

McNEILL, David (1970) – *The Acquisition of Language. The Study of Developmental Psycholinguistics.* New York/Evanston/London, Harper & Row

MEHLER, Jacques; DOMMERGUES, Jean Yves; FRAUENFELDER, Uli; SEGUI, Juan (1981) – "The Syllable's Role in Speech Segmentation", in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* vol. 20, 1981, pp. 298-305

MEHLER, Jacques; JUSCZYK, Peter; LAMBERTZ, Ghislaine; HALSTED, Nilofar; BERTONCINI, Josiane; AMIEL-TISON, Claudine (1988) – "A precursor of language acquisition in young infants", in *Cognition,* 29, 1988, pp. 143-178. Facsimilado em J. L. MILLER, KENT e ATAL (eds., 1991), pp. 697-732

MEISEL, Jürgen M. (1995) – "Parameters in Acquisition", in FLETCHER e MacWHINNEY (eds., 1995), pp. 10-35

MENEZES, Gabriela; LAMPRECHT, Regina Ritter (2001) – "A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios articulatórios evolutivos (DFE)", in *Letras de Hoje,* vol. 36, nº 3, 2001, pp. 743-749

MIGUENS, Sofia (1997) – "As Ciências Cognitivas e a Naturalização do Simbólico. A mente computacional e a mente fenomenológica", in *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Filosofia,* II Série, nº 14, 1997, pp. 385-427

MIGUENS, Sofia (1999) – "Linguistas e Filósofos: Maneiras de Fazer Teoria da Mente", in *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Filosofia,* II Série, Volume XV-XVI, 1998-99, pp. 327-365

MILLER, D. Gary (1994) – *Ancient Scripts and Phonological Knowledge.* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins

MILLER, George A. (1978) – "Introduction", in G. A. MILLER e LENNEBERG (eds., 1978), pp. 1-12

MILLER, George A.; LENNEBERG, Elizabeth (eds., 1978) – *Psychology and Biology of Language and Thought – Essays in Honor of Eric Lenneberg.* New York/San Francisco/London, Academic Press

MILLER, Joanne L.; KENT, Raymond D.; ATAL, Bishnu S. (eds., 1991) – *Papers in Speech Communication. Speech Perception.* New York, Acoustical Society of America

MILLER, Jon F.; KLEE, Thomas (1995) – "Computational Approaches to the Analysis of Language Impairment", in FLETCHER e MacWHINNEY (eds., 1995), pp. 545-572

MILLER, Kevin F. (2002) – "Children's Early Understanding of Writing and Language: The Impact of Characters and Alphabetic Orthographies", in LI, GAFFNEY e PACKARD (eds., 2002), pp. 17-29

MILROY, James; MILROY, Lesley (1997) – "Varieties and Variation", in COULMAS (ed., 1997), pp. 47-64

MININNI, Giuseppe; STAME, Stefania (eds., 1994) – *Dynamic Contexts of Language Use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu.* Bologna, Editrice CLUEB

MODGIL, Sohan; MODGIL, Celia (eds., 1987) – *Noam Chomsky. Consensus and Controversy (Essays in Honor of Noam Chomsky).* Philadelphia/Barcombe, The Falmer Press

MOERK, Ernst L. (1994) – "Contexts, contextualism, and environmental determinants: conceptual resemblances between Sapir-Whorf, Skinner, Slama-Cazacu, Vygotsky, and their philosophical predecessors", in MININNI e STAME (eds., 1994), pp. 31-40

MOGFORD, K.; BISHOP, D. (1993) – "Language development in unexceptional circumstances", in BISHOP e MOGFORD (eds., 1993), pp. 10-28

MOHANAN, K. P. (1995) – "The Organization of the Grammar", in GOLDSMITH (ed., 1995), pp. 24-69

MOOJEN, Sônia; SANTOS, Rosângela M. (2001) – "Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa", in *Letras de Hoje,* vol. 36, nº 3, 2001, pp. 751-758

MOORE, Timothy E. (ed., 1973) – *Cognitive Development and the Acquisition of Language.* New York/San Francisco/London, Academic Press

MORAIS, J.; CONTENT, A.; CARY, L.; MEHLER, J.; SEGUI, J. (1989) – "Syllabic segmentation and literacy", in *Language and Cognition,* 4, 1989, pp. 57-67

MORAIS, José (1991) – "Constraints on the Development of Phonemic Awareness", in BRADY e SHANKWEILER (eds., 1991), pp. 5-27

MORAIS, José (1994) – *L'Art de Lire.* Paris, Odile Jacob. Trad. port. de C. Rodriguez: *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura.* Lisboa, Edições Cosmos, 1997

MORAIS, José (1999) – "Levels of processing in the phonological segmentation of speech", in PINTO, VELOSO e MAIA (eds., 1999), pp. 85-92

MORAIS, José; ALEGRIA, Jesus; CONTENT, Alain (1987) – "The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view", in *Cahiers de psychologie cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology,* vol. 5, 1987, pp. 415-438

MORAIS, José; CARY, Luz; ALEGRIA, Jésus; BERTELSON, Paul (1979) – "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?", in *Cognition,* vol. 7, 1979, pp. 323-331

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine (1994) – "Perception and awareness in phonological processing: the case of the phoneme", in *Cognition,* 50, 1994, pp. 287-297

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; ALEGRIA, Jesus; SCLIAR-CABRAL, Leonor (1998) – "Alphabetic literacy and psychological structure", in *Letras de Hoje,* vol. 33, nº 4, 1998, pp. 61-79

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; CLUYTENS, Mireille; PASDELOUP, Valérie (1993) – "Unidades no reconhecimento da fala em português", in *Actas do 1º Encontro de Processamento da Língua Portuguesa Escrita e Falada (Lisboa, 25-26 de Fevereiro, 1993).* Lisboa, INESC/UNINOVA/CLUL, pp. 63-67

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine; NAKAMURA, Miyoko (1996) – "The psychological reality of speech units in Japanese", in OTAKE e CUTLER (eds., 1996), pp. 203-216

MORALES-FRONT, A.; HOLT, D. (1997) – "On the interplay of morphology, prosody and faithfulness in Portuguese pluralization", in MARTÍNEZ-GIL, F.; MORALES-FRONT, A. (eds., 1997) – *Issues in the Phonology and Morphology of the Major Iberian Languages.* Washington, Georgetown University Press. Citado por Freitas (1997)

MOUSTY, Philippe; LEYBAERT, Jacqueline; ALÉGRIA, Jésus; CONTENT, Alain; MORAIS, José (1994) – "BELEC – Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles", in GRÉGOIRE e PIÉRART (1994), pp. 127-145

MUTER, Valerie; SNOWLING, Margaret (1997) – "Grammar and phonology predict spelling in middle childhood", in *Reading and Writing,* vol. 9, 1997, pp. 407-425. Reproduzido em TREIMAN (ed., 1997), pp. 93-111

NAKAMURA, Miyoko; KOLINSKY, Régine; SPAGNOLETTI, Carmela; MORAIS, José (1998) – "Phonemic awareness in alphabetically literate Japanese adults: The influence of the first acquired system", in *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition,* vol. 17, nº 2, 1998, pp. 417-450

NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MARQUES, Maria Luísa Garcia; CRUZ, Maria Luísa Segura da (1987) – *Português Fundamental.* Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2 vols.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto (2001) – "Estudo experimental sobre a natureza das representações fonológicas", in *Letras de Hoje,* vol. 36, nº 3, 2001, pp. 167-175

NESDALE, Andrew R.; HERRIMAN, Michael L.; TUNMER, William E. (1984) – "Phonological Awareness in Children", in TUNMER, PRATT e HERRIMAN (eds., 1984), pp. 56-72

NEWMEYER, Frederick J. (1996) – *Generative Linguistics. A historical perspective.* London, Routledge (1.st paperback edition, 1997)

NOGUEIRA, Rodrigo de Sá (1942) – *O Problema da Sílaba.* Lisboa, Livraria Clássica

NORRIS, Dennis; CUTLER, Anne (1988) – "The relative accessibility of phonemes and syllables", in *Perception and Psychophysics,* vol. 43, nº 6, 1988, pp. 541-550

NUNES, José Joaquim (1956) – *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa (Fonética e Morfologia).* Lisboa, Livraria Clássica, 5ª ed.

OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi (1995) – "The Impact of Language Socialization on Grammatical Development", in FLETCHER e MacWHINNEY (eds., 1995), pp. 73-94

OLOFSSON, A.; LUNDBERG, I. (1983) – "Can phonemic awareness be trained in kindergarten?", in *Scandinavian Journal of Psychology,* vol. 24, 1983, pp. 35-44

OLSON, David R. (1993) – "How writing represents speech", in *Language & Communication,* vol. 13, nº 1, 1993, pp. 1-17

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy; HILDYARD, Angela (eds., 1985) – *Literacy, Language, and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing.* Cambridge, Cambridge University Press

OSHERSON, Daniel N.; LASNIK, Howard (eds., 1990) – *An Invitation to Cognitive Science. Volume 1: Language.* Cambridge (Mass.)/London, The MIT Press/Bradford (3.rd printing, 1991)

OSSER, Harry (1970) – "Biological and Social Factors in Language Development", in WILLIAMS, F. (ed., 1970) – *Language and Poverty: Perspectives on a Theme.* Institute for Research on Poverty. Reproduzido em ROGERS (ed., 1975), pp. 289-308

OTAKE, T.; CUTLER, A. (eds., 1996) – *Phonological Structure and Language Processing: Cross-Linguistic Studies.* Berlin, Mouton de Gruyter

PAIVA, Maria Helena Pinto Novais (2002) – *Os Gramáticos Portugueses Quinhentistas e a Fixação do Padrão Linguístico. Contribuição da Informática para o Estudo das Relações entre Funcionamento, Variação e Mudança.* Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 4 vols. (policopiada)

PARKER, Stephen G. (2002) – *Quantifying the Sonority Hierarchy.* PhD dissertation, University of Massachusetts Amherst (policopiado)

PEEREMAN, Ronald; CONTENT, Alain (1997) – "Orthographic and Phonological Neighborhoods in Naming: Not All Neighbors Are Equally Influential in Orthographic Space", in *Journal of Memory and Language,* vol. 37, nº 3, 1997, pp. 382-410

PEREIRA, Isabel (1992) – "Panorama das Abordagens Linguísticas das Questões Prosódicas", in I. PEREIRA, MATA e FREITAS (1992), pp. 1-32

PEREIRA, Isabel; MATA, Ana Isabel; FREITAS, Maria João (1992) – *Estudos em Prosódia.* Lisboa, Colibri

PEREIRA, Maria Isabel Pires (1999) – *O Acento de Palavra em Português. Uma Análise Métrica.* Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (policopiada)

PEREIRA, Virgílio Borges (1999) – *Os Vincados Padrões do Tecido Social. Uma análise das vivências quotidianas de uma freguesia industrializada do Vale do Ave.* Porto, Afrontamento

PERFETTI, Charles A. (1997) – "The Psycholinguistics of Spelling and Reading", in PERFETTI *et al.* (eds., 1997), pp. 21-38

PERFETTI, Charles A.; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel (eds., 1997) – *Learning to Spell. Research, Theory, and Practice Across Languages.* Mawhaw (New Jersey)/London, Lawrence Erlbaum Associates

PETRIE, H. L. (1994) – "Speech Errors", in ASHER (ed., 1994), pp. 4181-4183

PIAGET, Jean (1948) – *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Trad. port. de M. Campos: *A linguagem e o pensamento da criança.* Lisboa, Moraes Editores, 1977

PIAGET, Jean (1973) – *Six Etudes de Psychologie.* Paris/Genève, Denoël-Gonthier. Trad. port. de N. C. Pereira: *Seis Estudos de Psicologia.* Lisboa, Publicações Dom Quixote, 9ª ed., 1983

PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (org., 1979) – *Théories du langage, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky.* Paris, Seuil

PINKER, Steven (1990) – "Language Acquisition", in OSHERSON e LASNIK (eds., 1990), pp. 199-241

PINKER, Steven (1994) – *The Language Instinct.* London, Penguin Books, 1995

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro (1980) – *Competência(s) linguística(s) ou competência semiótica?* Documento policopiado [também publicado em *O Comércio do Porto,* suplemento "Cultura e Arte", Maio de 1980]

PINTO, Maria da Graça (1985) – "The rate of psycholinguistic development and socioeconomic status", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata,* nºs 2-3, 1985, pp. 211-221

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro (1988a) – *Abordagem a Alguns Aspectos da Compreensão Verbal na Criança. Estudo Psicolinguístico Genético do* Token Test *e de Materiais de Metodologia Complementar.* Porto, Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Linguística da Universidade do Porto

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro (1988b) – "Considerações gerais sobre a abordagem e a avaliação da linguagem", in *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas,* II Série, Vol. V – Tomo 1, 1988, pp. 259-267

PINTO, Maria da Graça L. Castro (1994) – *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem.* Porto, Porto Editora

PINTO, Maria da Graça L. Castro (1998) – *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia.* Porto, Porto Editora

PINTO, Maria da Graça; VELOSO, João; MAIA, Belinda (eds., 1999) – *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000. Proceedings of the 5.th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics.* Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PLUNKETT, Kim (1995) – "Connectionist Approaches to Language Acquisition", in FLETCHER e MacWHINNEY (eds., 1995), pp. 36-72

POERSCH, José Marcelino (1998) – "Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição", in *Letras de Hoje,* vol. 33, nº 4, 1998, pp. 7-12

PRATT, Chris; GRIEVE, Robert (1984) – "The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction", in TUNMER, PRATT e HERRIMAN (eds., 1984), pp. 2-11

PRUDÊNCIO, C.; REBELO, D.; ATALAIA, L.; COSTA, C.; MARQUES, C. Lacerda; NAMORADO, L.; DELGADO MARTINS, M. R. (1978) – *Linguagem Oral e Ortografia.* Citado por Barbeiro (1986)

PÜTZ, Martin (ed., 1992) – *Thirty Years of Linguistic Evolution. Studies in Honor of René Dirven on the Occasion of his Sixtieth Birthday.* Philadelphia/Amsterdam, John Benjamins

RAPOSO, Eduardo Paiva (1992) – *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem.* Lisboa, Caminho

READ, Charles (1971) – "Pre-School Children's Knowledge of English Phonology", in *Harvard Educational Review,* vol. 41, nº 1, 1971, pp. 1-34

READ, Charles (1975) – "Lessons to Be Learned from the Preschool Orthographer", in LENNEBERG e LENNEBERG (eds., 1975), vol. 2, pp. 329-346

READ, Charles (1978) – "Children's Awareness of Language, with Emphasis on Sound Systems", in A. SINCLAIR, JARVELLA e LEVELT (eds., 1978), pp. 65-82

READ, C. (1986) – *Children's Creative Spelling.* London, Routledge & Kegan Paul. Citado por Kress (2000)

READ, Charles; YUN-FEI, Zhang; HONG-YIN, Nie; BAO-QING, Ding (1986) – "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading", in *Cognition,* vol. 24, 1986, pp. 31-44

REBELO, Dulce (1990) – *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

REBELO, Dulce; ATALAIA, Lucinda (2000) – *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna. Elementos de Apoio a Uma Iniciação na Escola Primária.* Lisboa, Livros Horizonte. 2ª edição

REBELO, Dulce; DINIZ, Maria Augusta Seabra (1998) – *Falar Contigo.* Lisboa, Caminho. 2ª edição

REBER, Arthur S. (1993) – *Implicit Learning and Tacit Knowledge. An Essay on the Cognitive Unconscious.* New York/Oxford, Oxford University Press/Clarendon Press

REMEZ, Robert E. (1987) – "Neural models of speech perception: A case history", in HARNAD (ed., 1987), pp. 199-225

REY-DEBOVE, Josette (1978) – *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage.* Paris, Le Robert

RICE, Mabel L.; SCHIEFELBUSCH, Richard L. (eds., 1989) – *The Teachability of Language.* Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.

RICHELLE, Marc (1976) – *L'acquisition du langage.* Bruxelles/Liège, Dessart & Mardaga. 4.ème édition

RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. (eds., 1999) – *Handbook of Child Language Acquisition.* San Diego, Academic Press

ROAZZI, Antonio; DOWKER, Ann; BRYANT, Peter (1993) – "Phonological abilities of Brazilian street poets", in *Applied Psycholinguistics,* vol. 14, 1993, pp. 535-551

ROBINSON, W. P. (1971) – "Social Factors and Language Development in Primary School Children", in HUXLEY e INGRAM (eds., 1971), pp. 49-66

ROBINSON, W. P. (1991) – "The Relevance of Speech, Reading and Writing to Socially Based Discrimination in Schools: Ideas and Empirical Illustrations", in *Análise Psicológica,* nºs 3/4, Série IX, 1991, pp. 305-316

ROCA, Iggy (1994) – *Generative Phonology.* London/New York, Routledge

ROCA, Iggy; JOHNSON, Wyn (1999) – *A Course in Phonology.* Oxford, Blackwell

ROGERS, Sinclair (ed., 1975) – *Children and Language. Readings in early language and socialization.* Oxford, Oxford University Press

ROJO, Roxane (org., 1998) – *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Lingüísticas.* Campinas (SP), Mercado de Letras

ROMAINE, Suzanne (2000) – *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics.* Oxford, Oxford University Press. 2.nd ed.

RUWET, Nicolas (1967) – *Introduction à la grammaire générative.* Paris, Plon

SAUSSURE, Ferdinand de (1915) – *Cours de Linguistique Générale.* Edition critique préparée par Tullio de Mauro: Paris, Payot, 1980

SAVIN, H.; BEVER, T. G. (1970) – "The nonperceptual reality of the phoneme", in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* vol. 3, 1970, pp. 295-302. Citado por Remez (1987)

SCHILLER, Niels O. (1998) – "The Effect of Visually Masked Syllable Primes on the Naming Latencies of Words and Pictures", in *Journal of Memory and Language,* vol. 39, nº 3, 1998, pp. 484-507

SCHOUTEN, M. E. H. (ed., 1992) – *The Auditory Processing of Speech. From Sounds to Words.* Berlin, Mouton de Gruyter

SCLIAR-CABRAL, Leonor (1991) – *Introdução à Psicolingüística.* São Paulo, Ática

SCLIAR-CABRAL, Leonor (1994) – "Some pioneer ideas of Tataiana Slama-Cazacu", in MININNI e STAME (eds., 1994), pp. 25-29

SCLIAR-CABRAL, Leonor (1995) – "Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades", in *Letras de Hoje,* vol. 30, nº 2 (100), 1995, pp. 21-35

SCLIAR-CABRAL, Leonor; MORAIS, José; NEPOMUCENO, Luísa; KOLINSKY, Régine (1997) – "The awareness of phonemes: So close – so far away", in *International Journal of Psycholinguistics,* vol. 13, nº 3 [38], 1997, pp. 211-240

SEIDENBERG, Mark S.; TANENHAUS, Michael K. (1979) – "Orthographic Effects on Rhyme Monitoring", in *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory,* vol. 5, nº 6, 1979, pp. 546-554

SELKIRK, Elisabeth O. (1982) – "The Syllable", in VAN DER HULST, H.; SMITH, N. (eds., 1982) – *The Structure of Phonological Representations.* Dordrecht, Foris Publications, vol. 2. Reproduzido parcialmente em GOLDSMITH (ed., 1999), pp. 328-350

SELKIRK, Elisabeth (1984) – "On the Major Class Features and Syllable Theory", in ARONOFF e OEHRLE (eds., 1984), pp. 107-136

SEQUEIRA, Fátima; SIM-SIM, Inês (1989) – *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura. Vol. 1.* Braga, Universidade do Minho (Instituto de Educação)

SEYMOUR, Philip H. K. (1987) – "How Might Phonemic Segmentation Help Reading Development?", in *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology,* vol. 7, nº 5, 1987, pp. 504-508

SEYMOUR, Philip H. K. (1997) – "Foundations of Orthographic Development", in PERFETTI *et al.* (eds., 1997), pp. 319-337

SGALL, Petr (1987) – "Towards a Theory of Phonemic Orthography", in LUELSDORFF (ed., 1987), pp. 1-30

SHANKWEILER, Donald (1991) – "The Contribution of Isabelle Y. Liberman", in BRADY e SHANKWEILER (eds., 1991), pp. xiii-xvii

SHANKWEILER, Donald; LIBERMAN, Isabelle Y.; MARK, Leonard S.; FOWLER, Carol A.; FISCHER, F. William (1979) – "The Speech Code and Learning to Read", in *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory,* vol. 5, nº 6, 1979, pp. 531-545

SHATTUCK-HUFNAGEL, S. (1994) – "Slips of the Tongue", in ASHER (ed., 1994), pp. 3966-3971

SHORE, Cecilia M. (1995) – *Individual Differences in Language Development.* Thousand Oaks/London/New Delhi, Sage Publications

SHVACHKIN, N. Kh. (1948) – "Razvitiye fonematicheskogo vospriyatiya rechi v rannem vozraste", in *Izvestiya Akademii Pedagogicheskikh,* 13 (1948), pp. 101-132. Trad. ing.: "The Development of Phonemic Speech Perception in Early Childhood", in FERGUSON e SLOBIN (eds., 1973), pp. 91-127

SILVA, Ana Cristina (1997) – "Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo", in *Análise Psicológica,* 2(XV), 1997, pp. 283-303

SILVA, Augusto Soares da (org., 2001) – *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva.* Braga, Associação Portuguesa de Linguística/Universidade Católica (Faculdade de Filosofia de Braga)

SILVA, Cecília Moura da (1994) – *Estatística Aplicada à Psicologia e Ciências Sociais.* Lisboa, McGraw-Hill

SIM-SIM, Inês (1989) – "Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou Ler ou não ler... Eis a questão", in SEQUEIRA e SIM-SIM (1989), pp. 339-350

SIM-SIM, Inês (1997) – *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (eds., 1978) – *The Child's Conception of Language.* Berlin/Heidelberg/New York, Springer-Verlag

SINCLAIR, H. J. (1974) – "L'acquisition du language d'un point de vue Piagétien", in *Folia Phoniatrica,* vol. 26, 1974, pp. 1-12

SINCLAIR, Hermine (dir., 1988) – *La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies.* Paris, Presses Universitaires de France

SINCLAIR-DE ZWART, H. (1969) – "A Possible Theory of Language Acquisition within the General Framework of Piaget's Developmental Theory", in ELKIND, D.; FLAVELL, J. (eds., 1969) – *Studies in Cognitive Development.* Oxford, University Press, pp. 326-336. Reproduzido em ADAMS (ed., 1972), pp. 364-373

SINCLAIR-DE ZWART, H. (1973) – "Language Acquisition and Cognitive Development", in MOORE (ed., 1973), pp. 9-25

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1966) - *Langage et contexte.* The Hague, Mouton

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1972) – *La Psycholinguistique. Lectures.* Paris, Klincksieck

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1977) – "Les échanges verbaux entre les enfants et entre adultes et enfants", in BRONCKART *et al.* (1977), pp. 179-229

SNOW, Catherine E. (1972) – "Mothers' Speech To Children Learning Language", in *Child Development,* vol. 43, 1972, pp. 549-565. Reproduzido em BLOOM (ed., 1978), pp. 489-502

SNOW, Catherine E. (1977a) – "Mothers' speech research: from input to interaction", in SNOW e FERGUSON (eds., 1977), pp. 31-49

SNOW, Catherine E. (1977b) – "The development of conversation between mothers and babies", in *Journal of Child Language,* vol. 4, nº 1, pp. 1-22

SNOW, Catherine E. (1986) – "Conversations with children", in FLETCHER e GARMAN (eds., 1986), pp. 69-89

SNOW, Catherine E. (1994) – "Beginning from Baby Talk: twenty years of research on input and interaction", in GALLAWAY e RICHARDS (eds., 1994), pp. 3-12

SNOW, Catherine E. (1995) – "Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes", in FLETCHER e MacWHINNEY (eds., 1995), pp. 180-193

SNOW, Catherine E. ; FERGUSON, Charles A. (eds., 1977) – *Talking to Children. Language input and acquisition.* Cambridge/London/New York/Melbourne, Cambridge University Press

SOMMERFELT, Alf (1968) – "Phonetics and sociology", in MALMBERG (ed., 1968), pp. 488-501

SOMMERSTEIN, Alan H. (1977) – *Modern Phonology.* London, Edward Arnold. Trad. esp. de G. Diamante: *Fonología Moderna.* Madrid, Cátedra, 1980

SPENCER, Andrew (1996) – *Phonology. Theory and Description.* Oxford/Malden (Mass.), Blackwell

SPRINGER, Sally P.; DEUTSCH, Georg (1981) – *Left Brain, Right Brain.* San Francisco, W. H. Freeman and Company

STACKHOUSE, Joy; WELLS, Bill (1997) – *Children's Speech and Literacy Difficulties. A psycholinguistic framework.* London, Whurr

STEINBERG, Danny D. (1982) – *Psycholinguistics. Language, Mind and World.* London/New York, Longman. 2.nd edition

STEMBERGER, Joseph Paul; BERNHARDT, Barbara Handford (1997) – "Optimality Theory", in BALL e KENT (eds., 1997), pp. 211-245

STEVENSON, Rosemary (1988) – *Models of Language Development.* Milton Keynes/Philadelphia, Open University Press

TAFT, Marcus; HAMBLY, Gail (1985) – "The Influence of Orthography on Phonological Representations in the Lexicon", in *Journal of Memory and Language,* vol. 24, nº 3, 1985, pp. 320-335

TAYLOR, Insup (2002) – "Phonological Awareness in Chinese Reading", in LI, GAFFNEY e PACKARD (eds., 2002), pp. 39-58

TEYSSIER, Paul (1980) – *Histoire de la langue portugaise.* Paris, Presses Universitaires de France. Trad. port. de C. Cunha: *História da Língua Portuguesa.* Lisboa, Sá da Costa, 4ª ed., 1990

TFOUNI, Leda Verdiani (1995) – *Letramento e Alfabetização.* São Paulo, Cortez

TREIMAN, Rebecca (1986) – "The Division between Onsets and Rimes in English Syllables", in *Journal of Memory and Language,* vol. 25, 1986, pp. 476-491

TREIMAN, Rebecca (ed., 1997) – *Spelling.* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers. [=*Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* vol. 9, nºs 5-6, 1997]

TREIMAN, Rebecca; DANIS, Catalina (1988) – "Syllabification of Intervocalic Consonants", in *Journal of Memory and Language,* vol. 27, 1988, pp. 87-104

TREIMAN, Rebecca; ZUKOWSKI, Andrea (1988) – "Units in Reading and Spelling", in *Journal of Memory and Language,* vol. 27, 1988, pp. 466-477

TREIMAN, Rebecca; ZUKOWSKI, Andrea (1991) – "Levels of Phonological Awareness", in BRADY e SHANKWEILER (eds., 1991), pp. 67-83

TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (eds., 1984) – *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications.* Berlin/Heidelberg/New York/Tokyo, Springer-Verlag

TUNMER, William E.; BOWEY, Judith A. (1984) – "Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition", in TUNMER, PRATT e HERRIMAN (eds., 1984), pp. 144-168

TUNMER, William E.; HERRIMAN, Michael L. (1984) – "The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview", in TUNMER, PRATT e HERRIMAN (eds., 1984), pp. 12-35

TUNMER, William; PRATT, Chris; HERRIMAN, Michael (1984) – "Preface", in TUNMER, PRATT e HERRIMAN (eds., 1984), pp. vii-viii

VALE, Ana Paula; CARY, Luz (1999) – "A comparison between Portuguese pre-readers versus beginning readers' phoneme analysis ability: Effects of Portuguese orthographic structure?", in PINTO, VELOSO e MAIA (eds., 1999), pp. 377-381

VAN KLEECK, Anne (1982) – "The Emergence of Linguistic Awareness: A Cognitive Framework", in *Merrill-Palmer Quarterly,* vol. 28, nº 2, 1982, pp. 237-265

VELLUTINO, Frank R.; SCANLON, Donna M. (1991) – "The Preeminence of Phonologically Based Skills in Learning to Read", in BRADY e SHANKWEILER (eds., 1991), pp. 237-252

VENTURA, Paulo; KOLINSKY, Régine; BRITO-MENDES, Carlos; MORAIS, José (2001) – "Mental representations of the syllable internal structure are influenced by orthography", in *Language and Cognitive Processes,* vol. 16, nº 4, 2001, pp. 393-418

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente (1998) – *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas.* Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho (policopiada)

VIGÁRIO, Marina; FALÉ, Isabel (1994) – "A Sílaba no Português Fundamental: uma descrição e algumas considerações de ordem teórica", in *Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Coimbra, 1993).* Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística/Colibri

VIHMAN, Marilyn May (1996) – *Phonological Development. The Origins of Language in the Child.* Cambridge (Mass.)/Oxford, Blackwell

VIHMAN, Marilyn May; FERGUSON, Charles A.; ELBERT, Mary (1986) – "Phonological development from babbling to speech: Common tendencies and individual differences", in *Applied Psycholinguistics,* vol. 7, nº 1, 1986, pp. 3-40

VIHMAN, Marilyn May; GREENLEE, Mel (1987) – "Individual Differences in Phonological Development: Ages One and Three Years", in *Journal of Speech and Hearing Research,* vol. 30, pp. 503-521

VILLIERS, Jill G. de ; VILLIERS, Peter A. de (1978) – *Language Acquisition.* Cambridge (Mass.)/London, Harvard University Press

VON RAFFLER-ENGEL, Walburga (1965) – "Un esempio di «linguistic consciousness» nel bambino piccolo", in *Orientamenti Pedagogici,* 12, 1965, pp. 631-633. Trad. ing.: "An Example of Linguistic Consciousness in the Child", in FERGUSON e SLOBIN (eds., 1973), pp. 155-158

VYGOTSKY, L. S. (1934) [trad. port. de J. L. Camargo] – *Pensamento e Linguagem.* São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1995

WAGNER, Richard K.; TORGESEN, Joseph K. (1987) – "The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills", in *Psychological Bulletin,* vol. 101, nº 2, 1987, pp. 192-212

WALKER, Edward (ed., 1978) – *Explorations in the Biology of Language.* Hassocks (Sussex), Harvester Press

WANG, William S.-Y. (ed., 1981) – *Human Communication. Language and Its Psychobiological Bases.* San Francisco, W. H. Freeman and Company

WARDHAUGH, Ronald (1992) – *An Introduction to Sociolinguistics.* Oxford/Cambridge (Mass.), Blackwell. 2.nd edition

WEINBERG, S. (1976) – – "The forces of nature", in *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences,* XXIX, nº 4. Citado por Chomsky (1984:11)

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin (1968) – "Empirical foundations for a theory of language change", in LEHMAN, W.; MALKIEL, Y. (eds., 1968) – *Directions for historical linguistics.* Austin, University of Texas Press. Citado por Guy (1997)

WERKER, Janet F.; POLKA, Linda (1993) – "Developmental changes in speech perception: new challenges and new directions", in *Journal of Phonetics,* vol. 21, nºs 1-2, 1993, pp. 83-101

WERKER, Janet F.; TEES, Richard C. (1984) – "Cross-Language Speech Perception: Evidence for Perceptual Reorganization During the First Year of Life", in *Infant Behavior and Development,* 7, 1984, pp. 49-63. Facsimilado em J. L. MILLER, KENT e ATAL (eds., 1991), pp. 733-747

WHITEHURST, Grover J. (1997) – "Language Processes in Context. Language Learning in Children Reared in Poverty", in ADAMSON e ROMSKI (eds., 1997), pp. 233-265

WHITNEY, Paul (1998) – *The Psychology of Language.* Boston/New York, Houghton Mifflin

WICKELGREN, W. A. (1969) – "Auditory or articulatory coding in verbal short-term memory", in *Psychological Review,* vol. 76, 1969, pp. 232-235. Citado por Remez (1987)

WOLFRAM, Walt; FASOLD, Ralph W. (1974) – "Field Methods in the Study of Social Dialects", in WOLFRAM, W.; FASOLD, R. W. (1974) – *The Study of Social Dialects in American English.* Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, pp. 36-72. Reproduzido em COUPLAND e JAWORSKI (eds., 1997), pp. 89-115

ZUCK, Daniel (1996) – "Inhibition with Orthographically Similar Low-Frequency Word Targets Preceded by High-Frequency Primes", in *Journal of Psycholinguistic Research,* vol. 25, nº 6, 1996, pp. 643-658

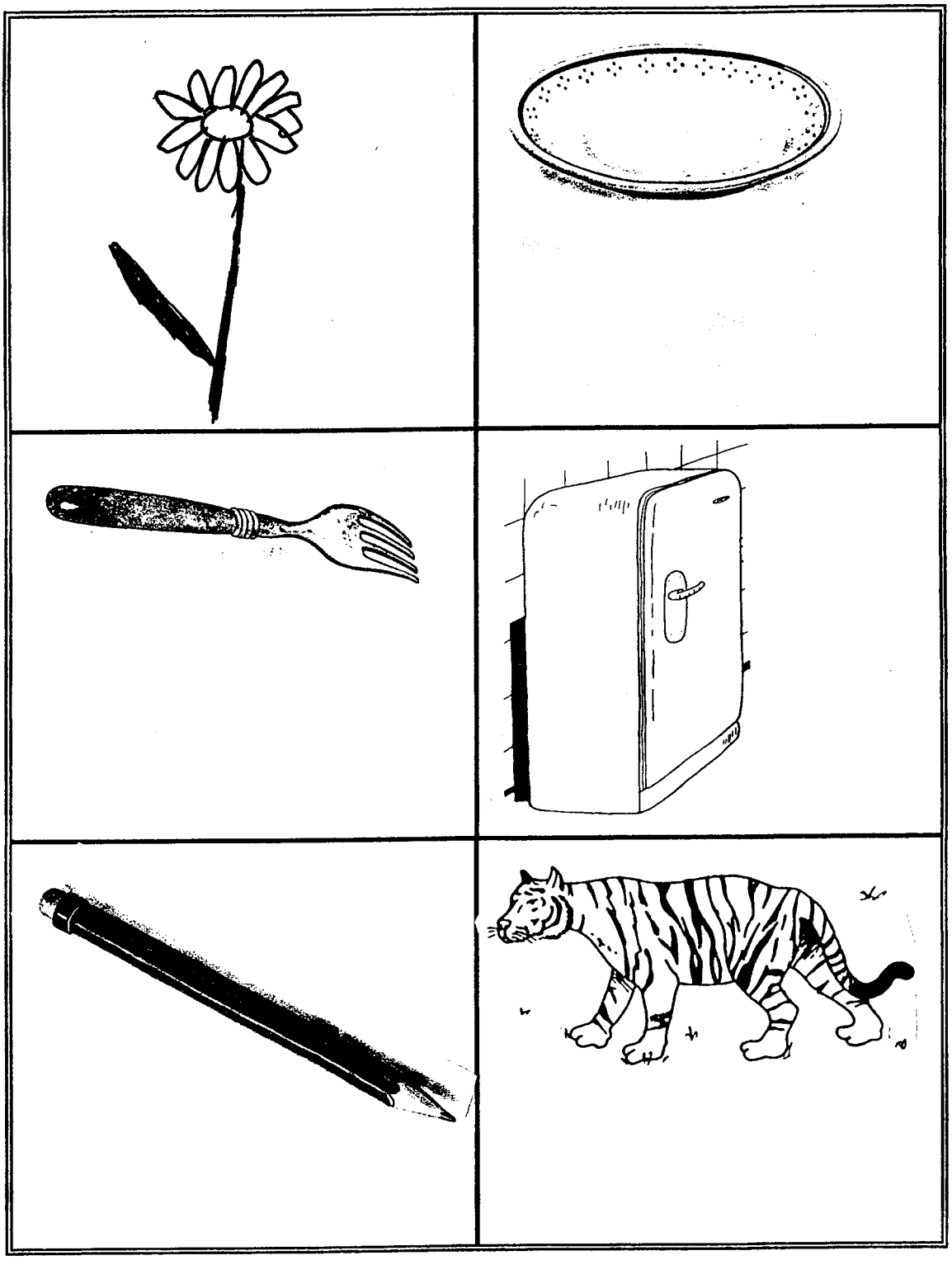
ANEXOS

Suportes pictóricos utilizados nas recolhas de produções escritas

ANEXO A

Suporte pictórico utilizado na primeira recolha de produções escritas (3ª observação do estudo longitudinal)

NOME:
ESCOLA:



ANEXOS B1, B2 e B3

Suportes pictóricos utilizados na segunda recolha de produções escritas (4ª observação do estudo longitudinal)

Autoria: Pintora Nazaré Álvares

