

Primeiras produções escritas e operações metafonológicas explícitas como pistas para a caracterização inferencial do conhecimento fonológico¹

João Veloso

Resumo

A questão central deste artigo é a seguinte: sendo o objeto de estudo dos linguistas, de acordo com a perspectiva chomskyana, a gramática implícita dos falantes - um objeto mental, abstrato e empiricamente inacessível -, o seu estudo exige a observação de um conjunto de manifestações externas que permitam a caracterização do objeto abstrato que lhes subjaz. Tradicionalmente, as produções orais são consideradas pistas válidas para o acesso ao conhecimento interiorizado da língua; contudo, sendo produtos tipicamente associados à performance linguística, poderão refletir propriedades ausentes da gramática implícita. Neste trabalho, propõe-se que as produções metafonológicas explícitas sejam aceitas como uma forma complementar de acesso ao conhecimento fonológico, por potenciarem a explicitação de um objeto implícito independentemente dos efeitos relacionados com a performance.

¹ Este texto retoma alguns pontos de vista explorados num dos capítulos da tese de doutoramento do autor (Veloso 2007). A sua redacção muito beneficiou dos ensinamentos e das sugestões e cedências bibliográficas da orientadora da dissertação, Professora Doutora Maria da Graça Pinto (Faculdade de Letras da Universidade do Porto). Agradeço à Professora Doutora Ana Ruth Moresco Miranda (Universidade Federal de Pelotas) o convite para integrar esta publicação e à Ana Paula Nobre da Cunha, a quem dedico o texto, o incentivo para não desistir de publicá-lo.

Palavras-chave: Conhecimento da língua; conhecimento fonológico; gramática implícita; consciência fonológica; operações metafonológicas explícitas.

Initial written productions and explicit metaphonological operations as cues for the inferential characterization of phonological knowledge

Abstract

This inner issue of this article is the speaker's implicit grammar as a linguists study objects, according the Chomskyana perspective, as a mental, abstract and empirically unattainable object, and study this demand observation of a set of extreme manifestations which allowed the characterization of the underlying abstract object. Traditionally, oral productions are considered valid cues for the language internal knowledge access; however, being typical products associated to the linguistic performance, could reflex absent properties of the implicit grammar. In this work, we propose that the explicit metaphonological productions being accept as a complementary form of access to the phonological knowledge because the highlight the explicit object implicit independent of the effects related to the performance.

Keywords: Knowledge of language; Phonological knowledge; implicit grammar; Phonological awareness; Conscious phonological manipulation

1. A inacessibilidade empírica do objecto central da linguística

De acordo com o paradigma generativo nos estudos linguísticos, o objecto de estudo dos linguistas é uma realidade imaterial, circunscrita ao plano mental e cognitivo dos falantes: o conhecimento da língua ou língua-I, nos termos de Chomsky (1986: 23, 24, 31, 41, 43, 44, 45 e ss., 57, 61 e *passim*; 1995: 14), ou, em formulações anteriores da teoria generativa, a *gramática implícita* ou *competência linguística*².

² Para uma associação entre gramática implícita e competência, cf., p. ex.: Chomsky 1965a: 3 e ss.; Chomsky & Halle 1968: 3; Foss & Hakes 1978: 17 e ss.; Pinto 1980: 1. Cf. ainda as observações que desenvolvemos em Veloso (2007: 36-46) acerca da identificação dos conceitos de *gramática implícita*, *competência*, *conhecimento da língua* e *língua-I*.

Esta assunção representa uma mudança de foco relativamente ao pensamento estruturalista, que concentrava os seus esforços na descrição das estruturas dos produtos verbais em si mesmas, circunscrevendo assim o seu objecto à língua-E de Chomsky (1986) e sem ter em consideração qualquer dimensão cognitiva “interna” subjacente à produção de tais realidades “externas”. A mudança de foco operada pela linguística generativa³ coaduna-se, dessa forma, quer com o posicionamento racionalista e anti-empirista que caracteriza a própria génese da linguística generativa⁴, quer com o carácter *mentalista* ou *psicologista* desta corrente⁵ (Carr 1987; Chomsky 1965a: 4; 1986: 22, 61; Steinberg 1982: 72 e ss., 85 e ss.; French 1976: 446 e ss.; Carr 1987: 212-213; Johnson-Laird 1987: 147 e ss.; Raposo 1992: 15, 25-63; Carroll 1999: 39-40).

³ É precisamente por se entender que esta mudança de objecto ultrapassa uma mera mudança de interpretação de um objecto que o advento do programa generativo é usualmente referido em termos de “*verdadeira revolução*” (Ruwet 1967: 9), “*mudança de paradigma*” (French 1976: 445), “*revolução científica*” (Fromkin 1976: 3), “*reformulação radical dos objectivos*” (Johnson-Laird 1983: 267) ou “*mudança conceptual*” (Chomsky 1986: 47).

Entre as consequências desta revolução epistemológica, 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, cf. Newmeyer (1996: 23-38).

⁴ Alguns dos textos do principal mentor do programa generativo inscrevem explicitamente esta teoria na tradição intelectual inaugurada pela filosofia racionalista europeia do século XVIII. Entre tais textos, citamos, p. ex., 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.).

⁵ Este mentalismo levou o próprio mentor da teoria a propor que a linguística devesse passar a ser considerada uma subdisciplina da psicologia (Chomsky 1975: 3-4, 36; 1979: 43, 47-48; 1986: 46; 1988: 1-2, 6) ou mesmo da biologia (Chomsky 1978: 199; 1984: 16; 1986: 46).

Esta mudança de paradigma coloca aos linguistas, porém, um problema metodológico importante: sendo o seu objecto de inquirição uma entidade imaterial e abstracta, empiricamente inacessível, há que encontrar meios que permitam observar e descrever tal objecto⁶. Coloca-se, assim, uma interrogação básica, que constitui a questão central do presente estudo: *como aceder ao conhecimento da língua?* Especificando: ao eleger como objecto da sua investigação realidades não externamente observáveis, inapreensíveis por inspecção directa de um observador externo, como pode o linguista extrair do seu objecto de estudo as particularidades e as regularidades que pretende descrever e explicar?

Esta dificuldade adveniente da inacessibilidade empírica do conhecimento da língua para o seu estudo e caracterização é claramente referida nas seguintes passagens de Foss & Hakes (1978: 20) e Foster-Cohen (1999: 1-3, 8, 183). Exemplificando as interrogações suscitadas por este problema de partida, os trechos que passamos a transcrever defendem a ideia de que a inacessibilidade empírica da língua-I implica necessária e obrigatoriamente o seu estudo *inferencial e indirecto*, igualmente referido por outros autores (cf., p. ex.: Berman 1983: 228, 231; Pinto 1988:8). De acordo com esta perspectiva, afirma-se que, sendo o conhecimento da língua, na sua essência, impossível de atingir através da observação empírica directa, o seu estudo deverá basear-se em inferências (conjecturais) racionalmente extraídas da observação de evidências mais directamente acessíveis. Isto é: a caracterização da língua-I atingir-se-á a partir da observação de manifestações observáveis da língua-E.

⁶ Este é um problema, de resto, que se aplica a todas as ciências que se debruçam sobre a mente ou sobre “objectos mentais”. Como salientado por Eysenck (1994: 1 e ss., 21 e ss., 107 e ss.), p. ex., é um problema de partida que se coloca à própria psicologia e que levou mesmo, ainda segundo o mesmo autor, os psicólogos behavioristas a negarem a existência da “mente” enquanto objecto passível de abordagem científica, precisamente devido ao seu carácter abstracto e empiricamente inatingível, e a circunscreverem consequentemente o seu objecto de estudo às *condutas* individuais externamente observáveis (Eysenck 1994: 20 e ss.).

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 & 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)

Voltando ao paralelismo que, quanto a este problema, existe entre a linguística e a própria psicologia⁷, recordaremos, com Eysenck (1994: 1), que esta dificuldade começa por ser resolvida através do método da *introspecção* subjectiva⁸. Dada a natureza extremamente falível e intransmissível dessa abordagem, os psicólogos behavioristas, negando a existência da “mente” enquanto objecto de inquirição científica⁹, optarão por aceitar como único *explicandum* do seu estudo os comportamentos externamente observáveis dos sujeitos (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 (Eysenck 1994: 3).

Uma referência explícita ao carácter inferencial do estudo da gramática implícita dos falantes é encontrada na seguinte passagem de Pinto (1988):

⁷ Vd. nota 5.

⁸ Como é sabido, a introspecção constitui uma metodologia não inteiramente abandonada na investigação linguística, como se torna patente, p. ex., em julgamentos de gramaticalidade efectuados pelos próprios investigadores a respeito de dados linguísticos utilizados nos seus estudos. Trata-se de uma atitude que pode comportar, é certo, alguns riscos no tocante à objectividade/subjectividade de tais julgamentos e acerca da qual se podem tecer as críticas levantadas, noutras disciplinas, à utilização da introspecção enquanto meio de atingir o conhecimento científico. Contudo, como sublinha Pinker (2008) na seguinte passagem, não poderemos rejeitar liminarmente todas e quaisquer conclusões obtidas por essa via, que, em muitas situações, não só é a única forma de se alcançar um conhecimento adequado da realidade estudada como também corresponde a uma metodologia legítima: “Some people raise an eyebrow at linguists’ practice of treating their own sentence judgments as objective empirical data. The danger is that a linguist’s pet theory could unconsciously warp his or her judgments. It’s a legitimate worry, but in practice linguistic judgments can go a long way. One of the prerequisites of research on basic cognitive processes is that you always have easy access to a specimen of the species you study, namely, yourself. [...]” (Pinker 2008: 34).

⁹ Vd. nota 5.

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 1988, p. 8-9)

2. Os dados da língua-E para a caracterização da língua-I

A necessidade de se tomar a língua-E como o ponto de partida para a caracterização indirecta da língua-I – além de poder parecer contraditória com os propósitos da revolução chomskyana atrás referida, que pretende deslocar o foco da atenção do linguista para a realidade interna dos falantes, desviando-a dos resultados externos do seu conhecimento interiorizado –, pode conduzir ainda a uma delimitação muito restritiva do conjunto de evidências a considerar nesse estudo inferencial. Efectivamente, a tomada em consideração de evidências da língua-E para se alcançar uma caracterização satisfatória da língua-I pode porventura limitar tais evidências aos dados da *performance* (no sentido clássico que é dado a este termo, p. ex., em textos fundadores da teoria generativa, como, a título de exemplo, Chomsky (1965a: 3-4; 1967: 125, 126), isto é, como o conjunto das produções verbais espontâneas utilizadas pelos falantes com intuito comunicativo).

Tal delimitação pode colocar-nos perante alguns problemas:

- o estudo de dados da língua-E, mesmo que com o intuito teórico de ver nessa aproximação apenas um passo para se atingir a caracterização da língua-I, pode vir a revelar, em certos estudos, uma incapacidade de se ultrapassar o nível dos produtos verbais concretos da língua-E. Noutros termos: alguma focalização nos dados da língua-E não se encontra completamente isenta do risco de a investigação se esgotar, em certos casos, na exploração das propriedades das produções linguísticas externamente observáveis, tal como o faziam os autores estruturalistas para quem a língua-E era o único objecto de estudo;

- a observação dos dados da *performance* exige especiais cuidados metodológicos no desenho e execução das tarefas a desenvolver para a recolha de dados fiáveis, quantitativa e qualitativamente suficientes e adequados;

- a aceitação dos dados da *performance* como uma possível pista de acesso à língua-I requer que sejam devidamente consideradas todas as suas especificidades, tendo-se em atenção, de forma muito particular, até que ponto se pode considerar a *performance* um reflexo fiável da competência.

No presente texto, deter-nos-emos exclusivamente sobre o último destes três aspectos, ou seja, sobre as relações entre *performance* e *competência* e as consequências que pode ter para o estudo linguístico a aceitação da primeira como única via para se aceder à caracterização da segunda.

O primeiro dado a ter em conta é o que nos impede de ver a *performance* como um reflexo directo da competência que se pretende descrever: nas produções linguísticas concretas encontramos aspectos que têm origem não na gramática implícita dos falantes mas noutras variáveis (cognitivas e sociais, entre outras) da produção linguística. Como sublinhado por diversos autores, os dados da *performance* são frequentemente desestruturados, incompletos e degradados, o que dificulta a “reconstrução” da competência que supostamente lhes dá

origem e que cabe aos linguistas descrever. Este ponto de vista é devidamente salientado por autores como Chomsky (1957: 129, 130, 131; 1965a: 4; 1966: 4), Villiers & Villiers (1978: 5), Pinto (1988: 8), Harris (1992: 2), Foster-Cohen (1999: 9, 10) ou Raposo (1992: 31-33), entre outros. Afirmando explicitamente que a *performance* não deve ser considerada um “*espelho*” perfeito e absolutamente fiável da competência, estes autores fundamentam esse *caveat* com o argumento de que a *performance* 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.

As palavras de Chomsky (1965a) que passamos a transcrever ilustram o ponto de vista clássico da teoria generativa a respeito, por um lado, da interferência de factores extralinguísticos (isto é, estranhos à competência linguística) sobre os dados da *performance*, e, por outro (e em consequência disso), acerca da impossibilidade de aceitarmos a *performance* como um espelho fiel da competência.

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)

Impõe-se assim que, em complemento às produções verbais concretas, outras evidências externas, directamente observáveis, possam ser aceites como formas de se aceder à caracterização inferencial da língua-I. Este será o tema específico da secção seguinte do presente texto.

3. Outras manifestações externas conducentes à caracterização da língua-I: primeiras produções escritas e operações metafonológicas explícitas

Nas observações que desenvolveremos de seguida, limitaremos a nossa atenção a uma única componente específica da língua-I: o conhecimento fonológico, aqui entendido como um módulo do conhecimento da língua (de acordo, nomeadamente, com Burton-Roberts, Carr & Docherty 2000:2).

Entre as vias complementares¹⁰ de acesso ao conhecimento fonológico, focaremos a nossa atenção em dois tipos de evidências: as *primeiras produções escritas* e as *operações metafonológicas explícitas*.

¹⁰ Ao longo do texto, tentaremos demonstrar que estas vias de acesso inferencial ao conhecimento da língua são de carácter *complementar* entre si, não visando, de modo algum, substituir completamente os dados da *performance* na caracterização da competência. Estes continuarão sempre – nomeadamente (mas não exclusivamente) pelas razões aduzidas por Pinker (2008: 34) referidas na nota 7 – a deter um lugar muito importante na investigação linguística. O ponto de vista principal que pretendemos defender nestas reflexões é de que, pelas limitações discutidas no texto e tendo presente a complexidade dos fenómenos estudados em linguística, vários tipos de evidência, e não apenas um, devem ser devidamente considerados no estudo científico da linguagem. É neste contexto que afirmamos que as inferências recolhidas da análise das primeiras produções escritas e das operações metafonológicas explícitas completarão, devidamente avaliadas e ponderadas, as inferências recolhidas da observação dos dados da *performance*, sem que nenhum deste tipo de evidências possa ser considerado o único ou sequer o principal meio de se atingir o estudo da gramática interiorizada dos sujeitos.

3.1. As primeiras produções escritas

Na presente secção, pretendemos demonstrar que as **primeiras produções escritas das crianças** podem constituir-se como uma das pistas que possibilitam, em conjugação com outras evidências, uma caracterização indirecta do conhecimento fonológico dos sujeitos.

Referimo-nos, concretamente, às produções gráficas de crianças com um conhecimento ainda não completamente consolidado de todas as 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 representam¹¹. 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 mesmo¹², conforme salientado, p. ex., por Pinto (1998: 147, 148, 162, 181 e ss.) ou Kress (2000: 1-2). Das produções assim originadas resultarão, conseqüentemente, formas gráficas em larga medida comparáveis a um certo tipo de transcrição fonética ou fonémica, o que, de acordo com autores como Chomsky & Halle (1968: 49), Booij (1987: 215), Pinto (1994: 169-170) ou Perfetti (1997: 35 e ss.), não corresponde aos objectivos centrais de um sistema ortográfico convencional.

¹¹ 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 europeu, Martins & Mendes (1986; 1987) e Martins (2000), entre outros.

¹² 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).

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, pelo contrário, *elementos altamente reveladores de inúmeras características essenciais do conhecimento fonológico das crianças*¹³ (cf., entre outros: Read 1971: 3 e ss.; 1975: 330 e ss.; 1986; Mann, Tobin & Wilson 1987: 368 e ss.; Pinto 1998: 142 e ss.; Kress 2000: 1 e ss., 116, 117)¹⁴.

Neste contexto, referiremos então a tipologia dos denominados *erros ortográficos* apresentada em Pinto (1998:147-149)¹⁵, em que a autora admite uma categoria de “erro” que, a este respeito, nos parece pertinente aqui salientar: os *erros de uso*.

¹³ 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.).

¹⁴ 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) são contemplados precisamente os exemplos de *escrita criativa* (aí designados por “*invented spelling[s]*”).

¹⁵ Para o traçado da tipologia aqui referida – que é também seguida em Girolami-Boulinier & Pinto (1996) –, a autora baseia-se na tipologia proposta por Girolami-Boulinier (1984).

Tais “erros”¹⁶ 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 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 seguintes.

Quadro 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
<i>sentado</i>	centado
<i>conseguia</i>	comceguia
<i>força</i>	forsa
<i>chover</i>	chuver
<i>enorme</i>	inorme
<i>resolveu</i>	rezolveu
<i>cheia</i>	xeia
<i>fumar</i>	fomar

(ap. Pinto 1998: 161)

¹⁶ 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; 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 produzem, devendo, por isso, ser merecedoras de atenção científica por parte dos estudos linguísticos e psicolinguísticos.

¹⁷ Muitas destas produções podem ser consideradas, de acordo com os critérios explicitados no texto, “erros de uso” somente nas variedades europeias do português. Estão neste caso, nomeadamente, grafias como “chuver” ou “fomar”: estas são formas graficamente aceitáveis para uma transcrição foneticamente plausível da vogal átona [u] que se encontra frequentemente em posição átona em muitas palavras do português europeu.

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 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, conseqüentemente, para a caracterização do seu conhecimento fonológico implícito¹⁸.

3.2. As operações metafonológicas explícitas

Na presente secção, tentaremos defender que, tal como acontece em relação às produções escritas não-canónicas mencionadas na secção anterior, as **operações metafonológicas explícitas** podem igualmente oferecer-nos um conjunto de pistas de acesso *inferencial* ao conhecimento fonológico interiorizado dos sujeitos.

¹⁸ 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 & Schogt (1977: 1) ou Miller (1994: xi, xii-xiii, 26, 36) 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*.

Estas operações, revelando a capacidade de os falantes tomarem as estruturas da língua enquanto objectos dotados de uma existência própria, relaciona-se com uma das manifestações da *criatividade linguística*: a capacidade de emissão de juízos de valor (p. ex., de aceitabilidade ou inaceitabilidade) acerca de um número teoricamente infinito de produtos linguísticos (Chomsky 1957: 15-16; 1959: 576; 1965a: 15; 1975: 13; 1988: 16; Fromkin 1976: 4; Lyons 1977: 36-37, 39; Foss & Hakes 1978: 18; Steinberg 1982: 1-2; Pinto 1988: 8; Kaye 1989: 2; Higginbotham 1990: 244; Raposo 1992: 27; Fromkin & Rodman 1993: 3-4 e ss., 8 e ss.; Whitney 1998: 69-70). 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 afirmámos na introdução e de acordo com a teoria generativa, corresponde a uma realidade intrinsecamente implícita¹⁹. 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 & Herriman (1984: 16-17), Gombert (1990: 12) e Berthoud-Papandropoulou (2000: 8), 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 autorreferencial²⁰ que possibilita aos falantes que

¹⁹ Porém, não é inteiramente apropriado considerar estas operações – nem as produções escritas mencionadas anteriormente – como absolutamente dissociadas da *performance* na acepção estrita que lhe é concedida no texto, já que todas estas manifestações externas só são possíveis na medida em que os sujeitos possuem, precisamente, o conhecimento da língua a que se pretende aceder na investigação linguística.

²⁰ Esta autorreferencialidade da língua/linguagem – a capacidade que esta última confere aos sujeitos de se referirem explicitamente às suas propriedades sem

reflectam sobre ela própria e que se consciencializem da sua existência autónoma como objecto em si mesma²¹.

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 consiste na já mencionada capacidade

necessidade de recorrerem a outros sistemas semióticos – é, segundo Benveniste (1974: 35, 97, 228-229), Rey-Debove (1978: 1), Berthoud-Papandropoulou (1980: 1 e ss.; 2000: 7) e Gombert (1990: 11 e ss.), uma propriedade *privativa* da linguagem verbal humana.

Edwards & 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.

²¹ 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).

autorreferencial da linguagem (cf., p. ex., a indicação esquemática das funções da linguagem encontrada em Jakobson 1963: 220)²².

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 & Rondal (1982: 9), Van Kleeck (1982: 237), Pratt & Grieve (1984: 2), Tunmer & Herriman (1984: 12), Tunmer, Pratt & Herriman (1984: vii), Gombert (1990: 13 e ss., 20) e Edwards & 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

²² Refira-se ainda que o estudo da capacidade metalinguística e 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).

Em relação ao conhecimento metalinguístico propriamente dito e especificamente considerado, diversos autores que se inserem na corrente teórica aqui referida procuram identificar relações 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).

em amostras verbais, o estabelecimento de relações de semelhança/dissemelhança entre produtos verbais, etc.²³.

A 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 designáveis por *operações* (ou *tarefas*) *metalinguísticas explícitas*. Um dos motivos de interesse suscitados por estas operações 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 & Rondal (1982: 9), Van Kleeck (1982: 237), Pratt & Grieve (1984: 2), Tunmer & Herriman (1984: 12), Tunmer, Pratt & Herriman (1984: vii), Gombert (1990: 13 e ss., 20) e Edwards & Kirkpatrick (1999: 313-314).

As passagens de Read (1978: 66), Tunmer & Herriman (1984: 14) e Foster-Cohen (1999: 183)²⁴ 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

²³ 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 ressaltado pela mesma autora, a capacidade metalinguística não é um apanágio exclusivo do linguista, 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 & Herriman (1984: 12), quando distinguem a capacidade metalinguística – intuitivamente presente em todos os falantes, como dissemos – da *metalingua* – 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.

²⁴ Desta mesma autora, cf. ainda as considerações sobre o desenvolvimento metalinguístico das crianças em Foster-Cohen (1999: 183-196).

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; *italico nosso*)

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 & HERRIMAN 1984: 14; *italicos 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, e não só o conhecimento fonológico que mais particularmente nos interessa no presente trabalho²⁵. Este último nível, contudo, é classificado por Nesdale, Herriman & Tunmer (1984: 56) como a modalidade mais básica das capacidades metalinguísticas, a qual se consubstancia numa capacidade elementar, a 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 the structure of an utterance as distinct from its meaning” (Stackhouse & Wells 1997: 53) ou “the state of being cognizant of the sound structure of spoken language” (Taylor 2002: 39).

Tal capacidade é exteriorizada através de um conjunto de operações metafonológicas explícitas, repartidas por várias tarefas e pondo em evidência unidades fonológicas de diferentes níveis. Inventários das principais operações metafonológicas consensualmente aceites e utilizadas em vários domínios de investigação podem ser encontrados, p. ex., em Morais (1991: 6 e ss.), Treiman & Zukowski (1991: 79), Stackhouse & Wells (1997: 55, 61 e ss., 67 e ss., 307-328, 341-346), Catts, Wilcox, Wood-Jackson, Larrivee & Scott (1997), Morais, Kolinsky, Alegria & Scliar-Cabral (1998: 63 e ss.), Martins (2000: 78-82), Menezes & Lamprecht (2001), Moojen & Santos (2001: 751-753) e Taylor (2002: 42-43, 43-44).

A maioria destes estudos encontra motivação para o seu interesse pelas operações metafonológicas explícitas na aplicação de tais evidências em diversos domínios: aferição do grau de desenvolvimento

²⁵ 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 & Rondal 1982: 12, 13; Tunmer, Pratt & Herriman 1984: vii; Tunmer & Bowey 1984: 144 e ss., 152 e ss.; Edwards & Kirkpatrick 1999: 314; Berthoud-Papandropoulou 2000: 8).

fonológico infantil, avaliação clínica de distúrbios da linguagem, despistagem e/ou remediação de problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente²⁶. Como tentámos deixar claro em passagens anteriores, cremos que estas tarefas (bem como as primeiras produções escritas sobre que nos debruçámos acima) encerram igualmente um grande interesse para os estudos de linguística descritiva, dado que, pelos argumentos que foram expostos, os dados assim observados e obtidos tornam possível o acesso à gramática implícita que é o objecto teórico dos linguistas. Como já dissemos, tal acesso permitirá uma caracterização sempre indirecta, inferencial e conjectural do objecto de estudo do linguista, ou seja, quaisquer postulados que se pretenda extrair a partir da observação das evidências cujo interesse aqui se defende terão de ser suportados na análise racional de argumentos lógicos sujeitos à contra-argumentação – sendo esta, naturalmente, uma dificuldade imanente ao estudo de qualquer objecto abstracto. A aceitação, em termos mais correntes, deste tipo de argumentos e evidências por parte da linguística descritiva como pista de acesso à caracterização inferencial do conhecimento da língua poderia ainda resolver alguns problemas metodológicos que foram referidos em pontos anteriores deste texto: tal opção permitiria ultrapassar algumas limitações inerentes aos dados da *performance* e à sua análise introspectiva e obrigaria a um rigor metodológico mais apurado no tocante à recolha de dados, o qual se traduziria, em nosso entender, numa maior fiabilidade das conclusões assim alcançadas.

Finalmente, não poderemos deixar de voltar a realçar um aspecto que se nos afigura muito importante: dada a complexidade do objecto de estudo da linguística e das múltiplas manifestações externas a que ele dá origem, nenhuma tentativa de caracterização desse objecto se poderá considerar satisfatória se se basear num conjunto muito restrito de dados ou num só tipo de evidências externas. Tendo em conta

²⁶ A mesma observação pode ser feita a propósito de muitos dos trabalhos citados a respeito do interesse pelas grafias não-convencionais encontradas nas primeiras produções escritas infantis.

justamente a complexidade e o nível de abstracção das questões com que lidam os linguistas e a natureza intrinsecamente inferencial e conjectural do seu estudo, nenhum dos tipos de dados para a caracterização da gramática implícita dos falantes pode ser visto como definitiva ou inteiramente suficiente. Dados da *performance* – desejavelmente obtidos em condições metodológicas rigorosas e submetidos a análise igualmente rigorosa, de acordo com padrões consensualmente estabelecidos –, produções escritas, operações metalinguísticas (nas quais devem ser incluídos, com um relevo muito especial, tarefas de juízos de boa-formação e gramaticalidade), entre outras, devem ser encaradas, de acordo com a nossa proposta, como meios concorrentes e complementares entre si que contribuam, de forma articulada entre todos, para uma adequada caracterização do objecto de estudo²⁷.

Referências

- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale* – 1. Paris: Gallimard, 1966.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale* – 2. Paris: Gallimard, 1974.
- BERMAN, R. A. On the Study of First Language Acquisition. *Language Learning*. 33(5), p. 221-245, 1983.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. *La réflexion métalinguistique chez l'enfant*. Genève: Imprimerie Nationale, 1980.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. Lo sviluppo della competenza metalinguistica nel bambino. *Metis*. I, p. 7-26, 2000.
- BOOIJ, G. E. The Reflection of Linguistic Structure in Dutch Spelling. In: LUELSDORFF, P. A. (Ed.). *Orthography and Phonology*. Amsterdam: John Benjamins, 1987. p. 215-224.

²⁷ Vd. novamente a nota 9.

BREDART, S.; RONDAL, J.-A. L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques. *Bruxelles: Pierre Mardaga, 1982.*

BURTON-ROBERTS, N.; CARR, P. ; DOCHERTY, G. Introduction. In: BURTON-ROBERTS, N.; CARR, P.; DOCHERTY, G. (Eds.). *Phonological Knowledge. Conceptual and Empirical Issues.* Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-18.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas.* Campinas SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

CARR, P. *Psychologism in Linguistics, and Its Alternatives.* In: MODGIL, S.; MODGIL, C. (Eds.). Noam Chomsky. Consensus and Controversy. Essays in Honor of Noam Chomsky. *Philadelphia: The Falmer Press, 1987. p.211-221.*

CARROLL, D. W. *Psychology of Language.* 3rd ed. Pacific Grove: Brooks/Cole, 1999.

CATTS, H. W.; WILCOX, K. A.; WOOD-JACKSON, C.; LARRIVEE, L. S.; SCOTT, V. G. *Toward an Understanding of Phonological Awareness.* In: LEONG, C. K.; JOSHI, R. M. (Eds.). Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell. Phonologic and Orthographic Processing. *Dordrecht: Kluwer/NATO Scientific Affairs Division, 1997. p. 31-52.*

CAZDEN, C. Play with language and meta-linguistic awareness. In: BRUNER, A. J.; SYLVA, K. (Eds.). *Play: Its role in development and evolution.* New York NY: Basic Books. Citado por Van Kleeck (1982). 1976.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton. Trad. port. de M. Cruz Ferreira: *Estruturas Sintáticas.* Lisboa: Edições 70, 1980. 1957.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior.* *Language.* 35(1), p. 26-58. Reproduzido em: FODOR, J. A.; KATZ, J. J. (Eds., 1964). *The Structure of Language.* Englewood-Cliffs NJ: Prentice-Hall, 1959. p. 547-578.

CHOMSKY, N. *Current Issues in Linguistic Theory*. In: FODOR, J. A.; KATZ, J. J. (Eds.). *The Structure of Language*. Englewood-Cliffs NJ: Prentice-Hall, 1964. p. 50-118.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: The MIT Press, 1965a.

CHOMSKY, N. [trad. fr. de M.-A. Béra]. *De quelques constantes de la théorie linguistique*. *Diogenes*. 51, p. 14-21, 1965b.

CHOMSKY, N. *The Current Scene in Linguistics: Present Directions*. *College English*. 27, p. 587-595. Reproduzido parcialmente em: ALLEN, J. P. B.; VAN BUREN, P. (Eds. 1971). *Chomsky: Selected Readings*. London: Oxford University Press, p. 1-7. 1966a.

CHOMSKY, N. *Cartesian Linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harper & Row. Trad. fr. de DELANOË, N. ; SPERBER, D.: *La linguistique cartésienne. Un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste*. Paris: Seuil, 1969. 1966b.

CHOMSKY, N. [trad. fr.]. *La nature formelle du langage*. In: CHOMSKY, N. *Cartesian Linguistics: A chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harper & Row, 1966b. Trad. fr. de DELANOË, N.; SPERBER, D.: *La linguistique cartésienne. Un chapitre de l'histoire de la pensée rationaliste*. Paris: Seuil, 1969, p. 123-183, 1967

CHOMSKY, N. *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. 1972.

CHOMSKY, N. *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books. 1975.

CHOMSKY, N. *On the Biological Basis of Language Capacities*. In: MILLER, G. A.; LENNEBERG, E. (Eds.). *Psychology and Biology of Language and Thought*. Essays in Honor of Eric Lenneberg. New York NY: Academic Press, p. 199-220, 1978.

CHOMSKY, N. [trad. ing. de J. Viertel]. *Language and Responsibility (Based on conversations with Mitsou Ronat)*. Sussex: The Harvester Press, 1979.

CHOMSKY, N. [trad. port. de F. Xavier]. Linguagem. *Enciclopédia Einaudi – Vol. 2: Linguagem-Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 11-56, 1984.

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger. Trad. port. de GONÇALVES, A.; ALVES, A. T.: *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Caminho, 1994. 1986.

CHOMSKY, N. *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge MA: The MIT Press, 1988.

CHOMSKY, N. On the nature, use and acquisition of language. In: PUTZ, M. (Ed.). *Thirty Years of Linguistic Evolution. Studies in Honor of René Dirven on the Occasion of his Sixtieth Birthday*. Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 3-29.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge MA: The MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row, 1968.

DOLY, A. M. [trad. port.]. Metacognição e mediação na escola. In: GRANGEAT, M. (Coord.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF. Trad. port. de ESTRELA, T. M.: *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 17-59. 1997.

EDWARDS, H. T.; KIRKPATRICK, A. G. Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. *Journal of Psycholinguistic Research*. 28(4), p. 313-329. 1999.

EINSTEIN, A. *Essays in science. New York NY: Philosophical Library. Citado por Fromkin (1976). 1934.*

EYSENCK, M. W. *Perspectives on Psychology. Hove: Psychology Press, 1994.*

FERREIRO, E. Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. *Trad. port.:* Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E.; GOMES PALACIO, M. (Orgs.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI. Trad. port. de SILVEIRA, M. L.:* Os

Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas. 3ª ed. Porto Alegre RS: Artes Médicas, 1990. p. 102-123. 1982.

FERREIRO, E. *L'écriture avant la lettre*. In: SINCLAIR, H. (Dir.). La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies. Paris: Presses Universitaires de France, 1988. p. 17-70.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, B. (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale NJ: Erlbaum. Citado por Gombert (1990). 1976.

FLAVELL, J. H. Cognitive monitoring. In: DICKSON, W. P. (Ed.). *Children's oral communication skills*. New York NY: Academic Press. Citado por Gombert (1990). 1981.

FOSS, D. J.; HAKES, D. T. *Psycholinguistics. An Introduction to the Psychology of Language*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, 1978.

FOSTER-COHEN, S. H. *An Introduction to Child Language Development*. London: Longman, 1999.

FRENCH, P. L. Desintegrating Theoretical Distinctions and Some Future Directions in Psycholinguistics. In: CARTERETTE, E. C.; FRIEDMAN, M. P. (Eds.). *Handbook of Perception. Volume VII: Language and Speech*. New York NY: Academic Press, p. 445-465. 1976.

FROMKIN, V. A. The Formal Nature of Language and Linguistic Theories. In: CARTERETTE, E. C.; FRIEDMAN, M. P. (Eds.). *Handbook of Perception. Volume VII: Language and Speech*. New York NY: Academic Press, p. 3-23. 1976.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. *An Introduction to Language*. 5th ed. Fort Worth TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

GIROLAMI-BOULINIER, A. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson. Citado por Pinto (1998). 1984.

GIROLAMI-BOULINIER, A. ; PINTO, M. G. English, French and Portuguese Spelling in the 4th School Year. In: CONTENTO, S. (Ed.). *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, p. 35-40. 1996.

GOMBERT, J. E. *Le développement métalinguistique.* Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GRANGEAT, M. (Coord.). *La métacognition, une aide au travail des élèves.* Paris: ESF. Trad. port. de ESTRELA, T. M.: *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos.* Porto: Porto Editora, 1999. 1997.

HAKES, D. T. *The Development of Metalinguistic Abilities in Children.* Berlin: Springer-Verlag, 1980.

HARRIS, M. *Language Experience and Early Language Development. From Input to Uptake.* Hove: Psychology Press, 1992.

HIGGINBOTHAM, J. *Philosophical Issues in the Study of Language.* In: OSHERSON, D. N.; LASNIK, H. (Eds.). *An Invitation to Cognitive Science. Volume 1: Language.* Cambridge MA: The MIT Press/Bradford, p. 243-257. 1990.

JAKOBSON, R. [trad. fr. de N. Ruwet]. *Essais de Linguistique Générale. Les fondations du langage.* Paris: Minuit, 1963.

JOHNSON-LAIRD, P. N. *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness.* Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JOHNSON-LAIRD, P. N. *Grammar and Psychology.* In: MODGIL, S.; MODGIL, C. (Eds.). *Noam Chomsky. Consensus and Controversy. Essays in Honor of Noam Chomsky.* Philadelphia: The Falmer Press, 1987. p. 147-156.

KARMILOFF-SMITH, A. *From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistica and repair data.* *Cognition.* 23: p. 95-147. 1986.

KAYE, J. *Phonology: A Cognitive View.* Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 1989.

KRESS, G. *Early Spelling. Between convention and creativity.* London: Routledge, 2000.

LEON, P.; BURSTYNSKY, E.; SCHOGT, H. La Phonologie. Lectures: I – *Les écoles et les théories*. Paris: Klincksieck, 1977.

LYONS, J. Chomsky. London: Fontana, 1977.

MANN, V. A.; TOBIN, P.; WILSON, R. Measuring Phonological Awareness Through the Invented Spellings of Kindergarten Children. *Merrill-Palmer Quarterly*. 33(3), p. 365-391. 1987.

MARTINS, M. A. 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. 2ª ed. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2000.

MARTINS, M. A.; MENDES, A. Q. *Leitura da imagem e leitura da escrita. Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar*. *Análise Psicológica*. 1(V), p. 45-65. 1986.

MARTINS, M. A.; MENDES, A. Q. *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita*. *Análise Psicológica*. 4 (V), p. 499-508. 1987.

MENEZES, G.; LAMPRECHT, R. R. A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios articulatórios evolutivos (DFE). *Letras de Hoje*. 36(3), p. 743-749. 2001.

MILLER, D. G. Ancient Scripts and Phonological Knowledge. Amsterdam: John Benjamins, 1994.

MOOJEN, S.; SANTOS, R. M. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. *Letras de Hoje*. 36(3), p. 751-758. 2001.

MORAIS, J. Constraints on the Development of Phonemic Awareness. In: BRADY, S. A.; SHANKWEILER, D. P. (Eds.). *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. p. 5-27.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R.; ALEGRIA, J.; SCLiar-CABRAL, L. *Alphabetic literacy and psychological structure*. *Letras de Hoje*. 33(4), p. 61-79. 1998.

NESDALE, A. R.; HERRIMAN, M. L.; TUNMER, W. E. *Phonological Awareness in Children*. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984. p. 56-72.

NEWMAYER, F. J. *Generative Linguistics. A historical perspective*. London: Routledge, 1996.

PERFETTI, C. A. *The Psycholinguistics of Spelling and Reading*. In: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Eds.). *Learning to Spell. Research, Theory, and Practice Across Languages*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 21-38.

PINKER, S. *The Stuff of Thought*. London: Penguin. 2008.

PINTO, M. G. L. C. Competência(s) linguística(s) ou competência semiótica? *O Comércio do Porto*, suplemento “Cultura e Arte”, Maio de 1980. 1980.

PINTO, M. G. L. C. *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, 1988

PINTO, M. G. L. C. *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora, 1994.

PINTO, M. G. L. C. *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora, 1998.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de Hoje*. 33(4), p. 7-12. 1998.

PRATT, C.; GRIEVE, R. The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984. p. 2-11.

RAPOSO, E. P. *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho, 1992.

READ, C. *Children's Creative Spelling*. London: Routledge & Kegan Paul. Citado por Kress (2000), 1986.

READ, C. Pre-School Children's Knowledge of English Phonology. *Harvard Educational Review*. 41(1), p. 1-34. 1971.

READ, C. Lessons to Be Learned from the Preschool Orthographer. In: LENNEBERG, E. H.; LENNEBERG, E. (Eds.). *Foundations of Language Development*. New York NY: Academic Press/The UNESCO Press, 2, p. 329-346. 1975.

READ, C. Children's Awareness of Language, with Emphasis on Sound Systems. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (Eds.). *The Child's Conception of Language*. Berlin/Heidelberg/New York, Springer-Verlag, 1978. p. 65-82.

REY-DEBOVE, J. *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Le Robert, 1978.

RUWET, N. *Introduction à la grammaire générative*. Paris: Plon, 1967.

SINCLAIR, H. J. L'acquisition du langage d'un point de vue Piagetien. *Folia Phoniatica*. 26, p. 1-12. 1974.

SINCLAIR, H. A Possible Theory of Language Acquisition within the General Framework of Piaget's Developmental Theory. In: ELKIND, D.; FLAVELL, J. (Eds.). *Studies in Cognitive Development*. Oxford: Oxford University Press, p. 326-336. Reproduzido em: ADAMS, P. (Ed., 1972). *Language in Thinking. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1969. p. 364-373.

STACKHOUSE, J.; WELLS, B. Children's Speech and Literacy Difficulties. A psycholinguistic framework. *London: Whurr, 1997*.

STEINBERG, D. D. *Psycholinguistics. Language, Mind and World*. 2nd ed. London: Longman, 1982.

TAYLOR, I. Phonological Awareness in Chinese Reading. In: LI, W.; GAFFNEY, J. S.; PACKARD, J. L. (Eds.). *Chinese Children's Reading Acquisition. Theoretical and Pedagogical Issues*. Boston: Kluwer, 2002. p. 39-58.

TREIMAN, R.; ZUKOWSKI, A. Levels of Phonological Awareness. In: BRADY, S. A.; SHANKWEILER, D. P. (Eds.). *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 1991. p. 67-83.

TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A. *Metalinguistic Awareness and Reading Acquisition*. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984. p. 144-168.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. *The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview*. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984. p. 12-35.

TUNMER, W.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. Preface. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Eds.). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, vii-viii. 1984.

VAN KLEECK, A. The Emergence of Linguistic Awareness: A Cognitive Framework. *Merrill-Palmer Quarterly*. 28(2), p. 237-265. 1982.

VELOSO, J. *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu*. Munchen: LINCOM, 2007.

VILLIERS, J. G. DE ; VILLIERS, P. A. De. *Language Acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

WHITNEY, P. *The Psychology of Language*. Boston: Houghton Mifflin, 1998.

João Veloso é Doutor Agregado em Linguística pela Universidade do Porto, em cuja Faculdade de Letras é Professor Auxiliar, ensinando diversas disciplinas e seminários na área da Linguística Geral e Portuguesa. O seu principal domínio de trabalho situa-se na área da Fonologia, com especial destaque para as estruturas silábicas do português e as restrições fonotáticas associadas, nas várias línguas românicas, aos limites de palavra. Tem dirigido diversas teses de mestrado e doutoramento em vários temas de Fonologia. Acompanha, na Faculdade em que trabalha, a formação de professores de Português Língua Materna. É membro de diversas sociedades científicas e autor de cerca de 4 dezenas de trabalhos publicados. É ainda investigador do Centro de Linguística da Universidade do Porto.

E-mail: jveloso@letras.up.pt.

Submetido em: dezembro de 2009

Aceito em: março de 2010