



Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
da Escola Superior de Educação de Lisboa

Desenvolver Competências no Domínio do Modo Oral

Desenvolvimento da competência narrativa

Otilia Sousa

Desenvolver Competências no Domínio do Modo Escrito

A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder

Violante F. Magalhães

Desenvolver a aprendizagem activa de competências através da literatura

Fernando Azevedo

A língua escrita no primeiro ciclo (6-10 anos): algumas questões consideradas críticas

Andrés Suárez Yáñez

A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática

Encarnação Silva

Desenvolver Competências no Domínio do Conhecimento Explícito da Língua

Desenvolver competências de análise linguística

Adriana Cardoso

Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar

Iris Susana Pires Pereira

*Aprender a escrever pode alterar o conhecimento fonológico? a silabificação das sequências / so
mediais do português europeu e o conhecimento das regras de translineação gráfica*

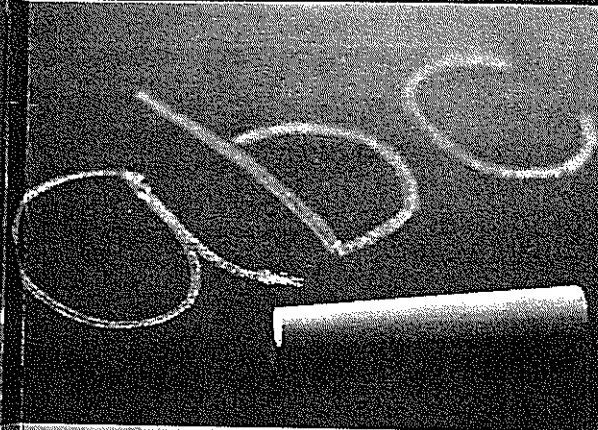
João Veloso



Publicação financiada por
FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Programa POCI 2010

Desenvolver Competências em Língua Portuguesa

Desenvolver Competências em Língua Portuguesa



Otilia Sousa
Adriana Cardoso
(Eds.)

João Manuel Pinheiro da Silva e Almeida Valente

Recebido no Porto,

em 4 de Março de 2009

Desenvolver Competências em Língua Portuguesa

Editado por:

Otilia Sousa
Adriana Cardoso



Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
da Escola Superior de Educação de Lisboa



FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR Portugal

Título
Desenvolver Competências em Língua Portuguesa

Editado por:

Otília Sousa
Adriana Cardoso

Capa e Grafismo
Emanuel Faustino

Impressão
Alameda das Cores

ISBN
978-989-95733-1-4

Depósito Legal

1ª Edição, Novembro de 2008

© Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
da Escola Superior de Educação de Lisboa

Campus de Benfica do Instituto Politécnico de Lisboa,
1549-003 Lisboa, Portugal

cied@eselx.ipl.pt

ÍNDICE

Introdução

Otília Sousa e Adriana Cardoso 5

Desenvolver Competências no Domínio do Modo Oral

Desenvolvimento da competência narrativa, Otília Sousa 13

Desenvolver Competências no Domínio do Modo Escrito

A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder, Violante F. Magalhães 55

Desenvolver a aprendizagem activa de competências através da

literatura, Fernando Azevedo 75

A língua escrita no primeiro ciclo (6-10 anos): algumas questões

consideradas críticas, Andrés Suárez Yáñez 89

A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática, Encarnação

Silva 101

Desenvolver Competências no Domínio do Conhecimento

Explícito da Língua

Desenvolver competências de análise linguística, Adriana

Cardoso 137

Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o

conhecimento escolar, Iris Susana Pires Pereira 173

Aprender a escrever pode alterar o conhecimento fonológico? A silabificação

das sequências / SC / mediais do português europeu e o conhecimento das
regras de translineação gráfica, João Veloso 201

*Aprender a escrever pode alterar o conhecimento fonológico? A silabificação das sequências /SC/ mediais do português europeu e o conhecimento das regras de translineação gráfica**

João Veloso**

1. Introdução

O tema central deste capítulo é o das relações entre o conhecimento ortográfico (CO) dos falantes de uma língua natural, enquanto conhecimento da forma escrita das palavras, e o seu conhecimento fonológico, entendido este último como uma das componentes do *conhecimento da língua* (CL) que se identifica com a gramática interiorizada dos sujeitos (Burton-Roberts, Carr & Docherty 2000: 2). Mais concretamente, procuraremos pistas para uma possível resposta à questão de sabermos se o conhecimento da língua dos sujeitos é ou não permeável à interferência de uma variável sociocultural como o conhecimento ortográfico. Como veremos na secção 2, nesta interrogação pode residir o questionamento de uma assunção fundamental no quadro do programa generativo: concebido nesta corrente teórica como uma entidade fortemente condicionada por factores de natureza biológica e inata e altamente invariável de sujeito para sujeito (Chomsky 1965: 3; 1975: 9, 12, 27, 30; 1978: 200, 201; 1986: 22, 23 e ss.; 1988: 2, 4; Halle 1990: 65; Pinker 1994: 18-19), o CL – que corresponde, para os autores que se revêem no modelo teorizado por textos como o de Chomsky (1986), ao

^(*) Agradeço à Professora Doutora Otilia Sousa (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa) o convite para integrar este volume. Neste capítulo, são retomados alguns aspectos da minha dissertação de doutoramento (Veloso 2003). Sem a sábia e experiente orientação da Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto (Faculdade de Letras da Universidade do Porto) e sem as suas numerosas sugestões de leitura e empréstimos bibliográficos, não me teria sido possível chegar aos resultados em que aqui me baseio, pelo que lhe é sempre devido o meu enorme reconhecimento.

^(**) Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto - Unidade de I&D da Fundação para a Ciência e a Tecnologia com financiamento do programa FEDER/POCTI, nº U0022/2003.

verdadeiro objecto central de estudo do linguista (cf., p. ex., Chomsky 1986: 23) – é necessária e intrinsecamente uma realidade insusceptível de ver as suas propriedades influenciadas por qualquer variável sociocultural. Esta impermeabilidade do CL às variáveis socioculturais que envolvem o uso da língua exclui então a possibilidade de o CO (resultante de uma experiência cultural não-universal como a escolarização/alfabetização) interferir sobre a caracterização da gramática interiorizada dos falantes.

O entendimento que acabamos de sumariar encontra ainda correspondência e reforço suplementar numa outra aceção, corrente sobretudo entre linguistas oriundos de escolas teóricas anteriores ao generativismo, a que é possível aplicar a designação de “visão fonocêntrica” da língua (cf. a revisão dos pressupostos “fonocentristas” tradicionais da linguística em Veloso 2006b: 133 e ss.). Esta perspectiva recusa que as propriedades estruturais de uma língua possam receber a influência do código escrito, aceitando-se paralelamente que, no sentido inverso, tal interferência não só existe como é determinante, na medida em que se defende que as normas gráficas são sempre o reflexo das estruturas linguísticas (cf., a título de exemplo, as posições de autores como, entre outros, Saussure (1915: 53-54), Gleason (1955: 449 e ss.), Martinet (1960: 12-13), Benveniste (1966: 24), Camara (1971: 11), Miller (1994: xi, xii-xiii, 26, 36) e Barroso (1999: 177); cf. ainda a revisão desenvolvida destas posições e de outras que com elas contrastam em Veloso 2006b: 133-148).

Assim, se nos for possível encontrar áreas da gramática da língua e do conhecimento interiorizado da língua¹ que, aparentemente, vejam algumas das suas características configuradas pelo CO, parecer-nos-ão reunidos elementos suficientes para uma reavaliação dos pontos de vista a que acabamos de aludir.

Além do interesse que esta questão eventualmente encerre para os estudiosos de áreas como a linguística e a psicolinguística, parece-nos finalmente relevante discuti-la no âmbito de uma publicação como aquela em que o presente capítulo se insere. Com efeito, pensamos que a questão se reveste também de um importante interesse *educacional*, na medida em que permitirá aos professores do ensino básico e aos especialistas a quem compete a sua formação científica e pedagógica a consciencialização de que, quando se está

¹ Em Veloso (2003: 36 e ss.), são revistos os argumentos e os textos programáticos a partir dos quais se torna possível aceitar a identificação do conhecimento da língua com outros objectos explicitamente invocados pela linguística como objectos de estudo, nomeadamente a *competência*, a *gramática interiorizada* e a *língua-L*.

a ensinar uma criança a ler e a escrever nos primeiros meses e anos de escolaridade ou até mesmo no ensino pré-escolar, poderemos estar a interferir com uma parcela menos evidente do universo cognitivo da criança, como pode ser o caso do seu conhecimento fonológico².

Para a análise desta questão, centraremos a nossa atenção sobre uma subcomponente muito específica do conhecimento fonológico (por sua vez, uma componente do conhecimento da língua) dos falantes do português europeu – o conhecimento silábico, que, entre outras manifestações, permite aos falantes a colocação de fronteiras silábicas no interior de palavras da língua (cf., p. ex.: Blevins 1995: 209-210; Spencer 1996: 38; Freitas 1997: 10; Freitas & Santos 2001: 17, 70, 71, 79; Veloso 2006b: 80). Mais precisamente, elegemos a possibilidade de as divisões silábicas das sequências /S/+Obstruinte em português europeu – questão que levanta diversos problemas explicativos no campo da fonologia, como será referido em 3 – serem influenciadas pelo conhecimento das regras ortográficas que regulam a sua translineação gráfica. Para tanto, deter-nos-emos sobre parte dos dados experimentais de um nosso trabalho anterior (Veloso 2006b) em que essa questão, entre outras, era explorada no âmbito de uma inspecção mais alargada da questão das relações entre conhecimento ortográfico e conhecimento fonológico.

² Esta parece ser, na verdade, uma dimensão pouco considerada no âmbito desta temática, sobretudo se tivermos em atenção que a relação inversa, explorada em estudos como, entre outros, os de Mark, Shankweiler, Liberman & Fowler (1977), Shankweiler, Liberman, Mark, Fowler & Fischer (1979), Wagner & Torgesen (1987), Bryant, Bradley, Maclean & Crossland (1989), Gombert (1990: 197; 1992), Goswami & Bryant (1990) e Cielo & Poersch (1998) – que põem em evidência que o treino precoce das capacidades metafonológicas das crianças actua como um potenciador do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita –, aparenta gozar de maior divulgação, porventura em função do carácter de aplicação prática que encerra. Vejam-se, a título de exemplo, algumas experiências pedagógicas que exploram precisamente as hipóteses de aplicação concreta dessa interferência do conhecimento fonológico sobre a aprendizagem da escrita (Olofsson & Lundberg 1983; Lundberg 1987: 473 e ss.; 1991: 52; 1999; Goswami & Bryant 1990: 117 e ss.; Lyster 1997), bem como algumas baterias de testes metafonológicos precoces destinados à despistagem e remediação de problemas a nível dessa aprendizagem (cf., p. ex., as baterias de testes desenvolvidas para o francês por Girolami (2001), na qual são exploradas outras capacidades para além das metafonológicas, e por Mousty, Leybaert, Alegria, Content & Morais (1994); relativamente ao português, cf. os estudos exploratórios de Sim-Sim (1989; 1997), Rebelo (1990), Viana (1998), Barbeiro (1999) e Martins (2000), bem como a adaptação a esta língua dos testes de Girolami 2001).

2. O "conhecimento da língua" e o seu relacionamento com variáveis socioculturais. Conhecimento fonológico e conhecimento ortográfico

Voltando a tópicos referidos na introdução a este capítulo, recordaremos que, de acordo com um ponto de vista teórico corrente no âmbito do paradigma generativo, o CL corresponde a um objecto puramente *mental* (Chomsky 1965: 4; 1972: 169; 1978: 200; 1984: 12, 16, 40; 1986: 24, 45, 57, 61; 1995: 1, 2, 4; Steinberg 1982: 72 e ss., 85 e ss.; Raposo 1992: 26, 27, 28-29, 33, 34; Crain & Lillo-Martin 1999: 5; Burton-Roberts, Carr & Docherty 2000: 3-4), *implícito* (Chomsky 1965: 6 e ss., 8, 15; 1995: 15 e ss., 20; Goodluck 1986: 55) e *fortemente determinado por características genéticas, biológicas e inatas* (Chomsky 1965: 3; 1975: 9, 12, 27, 30; 1978: 200, 201; 1986: 22, 23 e ss.; 1988: 2, 4; Halle 1990: 65; Pinker 1994: 18-19).

Como tal, trata-se de um objecto altamente independente de variáveis ou factores socioculturais e, em consequência, largamente invariável de sujeito para sujeito, sendo os falantes de uma língua idealizados como membros de uma comunidade perfeitamente homogênea (cf., para uma referência clássica nesta matéria, Chomsky 1965: 3).

Entre outras disciplinas³, a psicolinguística contribuiu de forma decisiva para o questionamento desta concepção do CL como uma entidade severamente isolada do contexto sociocultural em que se insere a linguagem, pondo em destaque, numa visão alternativa à que acabamos de mencionar, a necessidade de se contextualizar a linguagem num leque variado de factores extralinguísticos e sublinhando a variação daí resultante. Uma importante motivação para esse contributo crítico adveio da verificação de que o percurso das crianças no processo de aquisição da língua materna não segue padrões absolutamente universais e invariáveis, havendo a considerar obrigatoriamente importantes *diferenças individuais* nesse desenvolvimento (Carroll 1979; Fillmore, Kempler & Wang 1979; Vihman, Ferguson & Elbert 1986; Bates, Bretherton & Snyder 1988; Ferguson 1989; Bates, Dale & Thal 1995; Shore 1995), bem como a interferência determinante de diversas variáveis sociais e demográficas (cf., p. ex.: Ervin-Tripp 1971; Snow 1972; 1977a; 1977b; 1986; 1994; 1995; Brown 1977; Bates, Bretherton & Snyder 1988: 229-260; Pinto 1988; Gallaway & Richards eds. 1994; Bates, Dale & Thal

³ Certas reacções críticas a estas propostas teóricas da linguística generativa estiveram mesmo associadas à afirmação de disciplinas como a pragmática (cf., entre outros: Hymes 1971: 6-7; Latraverse 1987: 163 ss.; Fonseca 1994: 96) e a sociolinguística (cf., p. ex.: Coupland & Jaworski 1997: 5; Milroy & Milroy 1997: 50), que enfatizam a questão da variação e da inter-relação entre propriedades gramaticais e condicionantes externas, designadamente de ordem sociocultural.

1995; Shore 1995)⁴.

Neste âmbito, e aproximando-nos de tópicos mais intimamente relacionados com o tema central deste capítulo, um outro contributo também muito importante é o que decorre das investigações experimentais desenvolvidas ao longo de várias décadas, no âmbito da consciência metafonológica, pelo designado "Grupo de Bruxelas" dirigido por José Morais. Graças ao conjunto de tais estudos, foi possível demonstrar que a consciência fonémica – isto é, a consciência de que as palavras podem ser decompostas em unidades sucessivas e indivisíveis correspondentes aos fonemas que as constituem e de que tais unidades são passíveis de manipulação explícita e deliberada – é verificável somente em sujeitos que tenham aprendido a ler num sistema alfabético de escrita (cf., entre outros: Alegria & Morais 1979; Morais, Cary, Alegria & Bertelson 1979; Alegria, Pignot & Morais 1982; Content 1985; Read, Yun-Fei, Hong-Yin & Bao-Qing 1986; Kolinsky, Cary & Morais 1987; Morais, Kolinsky, Alegria & Scliar-Cabral 1998; Li, Anderson, Nagy & Zhang 2002). Olhando ao principal resultado específico comum a todos estes estudos e à sua relação com o tópico central deste capítulo, a interferência do CO sobre o CL torna-se patente na demonstração de que o conhecimento de um certo sistema de escrita é capaz de determinar, por exemplo, quais as unidades fonológicas de que os sujeitos se mostram conscientes.

Concomitantemente, outros trabalhos de natureza experimental sobre aspectos vários do processamento linguístico ajudam-nos também a perceber esta relação, fornecendo-nos evidência adicional de que o CO exerce influência sobre diversas manifestações externas das capacidades linguísticas dos sujeitos, tais como a *identificação de rimas* (Seidenberg & Tanenhaus 1979), a *deteção de sons* (Ehri & Wilce 1980; Taft & Hambly 1985; Hallé, Chéreau & Segui 2000), a *categorização fonémica* (Ehri, Wilce & Taylor 1987), a *segmentação de constituintes subsilábicos* (Treiman & Danis 1988; Ventura, Kolinsky, Brito-Mendes & Morais 2001) e a *transcrição fonética* (Crookston 1999; 2001; Veloso 2005).

Os resultados destes estudos experimentais concordam todos na sugestão de que o CL *não* é completamente independente de

⁴ Para algumas observações críticas provenientes do campo da psicolinguística à exclusão da variação e da influência de variáveis contextuais por parte do programa generativo, cf., entre outros autores, Slama-Cazacu (1961; 1972: 22 e ss.; 1977: 183) (bem como os textos de Moerk (1994) e Scliar-Cabral (1994: 26, 28) que põem o destaque o contributo desta autora em defesa de um estudo da linguagem que a *contextualize* devidamente na sua envolvência interactiva, social e cultural) e Pinto (1994: 12). Finalmente, há que relacionar toda esta questão com o debate "clássico" em torno da interacção entre factores inatos e adquiridos na aquisição da linguagem e que é comumente designado, na terminologia inglesa, como debate "*nature vs. nurture*" (cf. Eysenck 1994: 12, 68-71). Noutros termos, trata-se de avaliar a interacção entre factores genéticos e factores "epigenéticos" (Danchin s/d) nos processos de aquisição e aprendizagem.

variáveis socioculturais. Se o fosse, o CO – enquanto resultado específico da aprendizagem escolar (logo, de uma experiência sociocultural que não é universal nem geneticamente herdada) – não deveria evidenciar efeitos como os que acabam de ser referidos.

3. O caso específico da silabificação das sequências /S/+Obstruente em português europeu: descrição fonológica e convenções ortográficas

De seguida, analisaremos alguns aspectos da silabificação das sequências /S/+Obstruente em português europeu que poderão ilustrar alguns aspectos relevantes para compreendermos a relação entre CO e CL.

Na verdade, a silabificação das sequências /S/+Obstruente levanta uma série de questões e problemas: a sua interpretação como sequências tautossilábicas ($[SO^{bstruente}]_{AtaqueRamificado}^x$) violaria o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança⁵, devido à colocação de uma fricativa seguida de oclusiva na primeira posição estrutural de um ataque ramificado (cf., p. ex., Vigário & Falé 1994: 476). Por essa razão, as descrições fonológicas da língua apresentam estas sequências como heterossilábicas ($[xS]_{Coda}^{Obstruente} [Ataque]_y$) (cf., p. ex., Mateus & D'Andrade 2000: 60-64), ou seja, legitimam a primeira consoante como coda de uma primeira sílaba e a segunda consoante como ataque de uma segunda sílaba (vd. representação da estruturação silábica da palavra "mosca" na Figura 1).

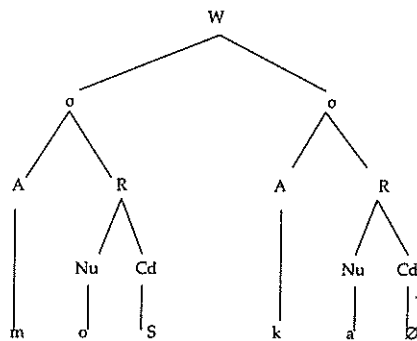


Figura 1: Análise silábica de "mosca", segundo as descrições fonológicas do português (p. ex., Mateus & D'Andrade 2000)

⁵ Para a explicitação e explicação de princípios fonológicos importantes como o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança, cf., entre outros, Selkirk (1984: 116, 117), Hogg & McCully (1987: 32), Blevins (1995: 210) e Mateus & D'Andrade (2000: 41).

A interpretação ortográfica destas sequências espelha esta mesma interpretação fonológica. Com efeito, o Acordo Ortográfico vigente determina que a translineação gráfica na escrita do português obedeça obrigatoriamente ao critério da divisão silábica⁶. Em consequência, as representações gráficas das sequências /S/+Obstruente são translineadas de acordo com o padrão *s//consoante* (assim, palavras como "mosca" e "cesto", p. ex., são graficamente divididas em fim de linha como "mos//ca" e "ces//to", sendo estas as translineações ensinadas por via escolar aos aprendentes da escrita em português). Desta convenção transparece então que, no conhecimento fonológico dos proponentes do Acordo Ortográfico, em coerência com a obrigatoriedade de fazer coincidir as quebras de linha da escrita com as fronteiras silábicas da fonologia, as sequências /S/+Obstruente são representadas – e consequentemente prescritas – como heterossilábicas.

No entanto, a ocorrência de sequências deste tipo em início absoluto de palavra em muitas línguas do mundo (Durand 1990: 209 e ss.; Kaye 1996; Parker 2002: 8 e ss.) e certos dados experimentais que sugerem que estas sequências, mesmo violando o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança, possam ser representadas como tautossilábicas no conhecimento fonológico dos sujeitos (para um estudo sobre esta questão relativo ao português, cf., p. ex., Veloso 2002) não nos permitem afastar completamente esta última silabificação, o que redundaria numa necessidade de se reavaliar o funcionamento específico dos princípios silábicos citados na fonologia do português europeu⁷.

Citaremos, de seguida, alguns argumentos suplementares relativos ao desempenho ortográfico dos sujeitos e à própria história da ortografia do português que sustentam, de acordo com o nosso ponto de vista, uma certa ambivalência das sequências /S/+Obstruente

⁶ Cf. a Base XLVIII do Acordo Ortográfico em vigor, que determina que, na escrita, só em fronteira silábica seja possível repartir uma palavra por duas linhas diferentes. (A versão do Acordo Ortográfico em vigor – legalmente consagrado pelo Decreto n.º 35:228 publicado no *Diário do Governo*, 1.ª Série, n.º 273, de 8 de Dezembro de 1945 – de que nos servimos é a encontrada em suplemento a Gonçalves (1947) (pp. 21-59).)

⁷ Tal como sublinhado por Parker (2002: 8 e ss.), têm sido propostas diversas argumentações fonológicas para a explicação das razões que permitem que as sequências /S/+Obstruente, apesar de violarem, se entendidas como tautossilábicas, restrições silábicas tão importantes como o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança, sejam tão frequentes em línguas pertencentes a uma grande diversidade de famílias linguísticas. Tais explicações, de acordo com Parker (2002: 9), vão desde a simples excepcionalidade fonológica até à postulação de núcleos vazios entre as duas consoantes, a extrasilabidade e as "africadas inversas". Para outros estudos que se debruçam sobre o mesmo problema a partir de uma abordagem estritamente fonológica, cf. também, entre outros, Durand (1990: 209 e ss.) e Kaye (1996).

no tocante ao seu carácter tautossilábico ou heterossilábico na fonologia do português europeu.

O primeiro desses argumentos reside nas hesitações experimentadas por muitos falantes da língua no que toca quer à divisão explícita das sílabas das palavras com estas sequências, quer à sua translineação gráfica. Sabendo-se que esta última, em português, obedece obrigatoriamente, conforme antes referimos, ao critério da divisão silábica das palavras, tais hesitações poderão ser entendidas como um indício de que a sua representação como heterossilábicas ou tautossilábicas no conhecimento fonológico dos falantes não se encontra definitivamente estabelecida.

Em segundo lugar, recordaremos alguns aspectos relacionados com a alteração histórica das normas que regulam a translineação gráfica destas mesmas sequências. Com efeito, analisando os primeiros tratados de ortografia desta língua, nomeadamente a *Ortografia da Língua Portuguesa* de Duarte Nunes de Leão (Leão 1576), verificamos que, em convenções ortográficas temporalmente anteriores àquelas por que nos regemos na actualidade, as sequências em apreço foram já classificadas como tautossilábicas, como decorre da seguinte passagem:

“Se as duas consoantes forem compatíveis de se ajuntarem, ambas irão sempre com a vogal seguinte, e nenhũa com a precedente, como *di-gno, re-gno, hó-spede, ca-sto, scri-pto*.”
Leão (1576: 107)⁸

Finalmente, alguns resultados experimentais de estudos anteriores sugerem que a silabificação tautossilábica destas consoantes parece ter algum tipo de representação no conhecimento fonológico de alguns falantes da língua. Entre as investigações em que podemos

⁸ Nesta transcrição, seguimos fielmente a grafia da edição consultada (organizada por Maria Leonor Carvalhão Buescu – cf. Leão 1576). Torna-se inequívoco que, embora o autor não clarifique explicitamente o que entende por consoantes “compatíveis de se ajuntarem”, as sequências /S/+Obstruinte (como as que ocorrem, nos exemplos do autor, nas palavras “*hóspede*” e “*casto*”) não se distinguem de outras sequências como as Obstruinte+Obstruinte (“*scripto*”) e Obstruinte+Nasal (“*digno*”). Obviamente, não podemos excluir totalmente a hipótese de a própria evolução fonológica do português estar na origem desta discrepância entre a norma ortográfica preconizada por Leão (1576) e as convenções ortográficas contemporâneas. Por outras palavras: as próprias estruturas fonológicas da língua podem ter sofrido a evolução correspondente (que teria determinado a passagem destas sequências, de um ponto de vista estritamente fonológico, de tautossilábicas a heterossilábicas) e teria sido a própria evolução fonológica a desencadear a mudança ortográfica. Todavia, é igualmente possível que vejamos a alteração das normas ortográficas como uma simples reconvenção assente na relativa arbitrariedade que rege a ortografia de qualquer língua e, assim, que nos seja lícito aceitar que esta mudança das normas ortográficas não reflecta forçosamente uma mudança diacrónica das estruturas silábicas da língua.

basear-nos para esta suposição, poderá ser citado um nosso trabalho anterior (Velo 2002) que sugere que crianças falantes nativas monolíngues do português europeu em idade pré-escolar processam como tautossilábicas as sequências fonéticas /S/+Obstruinte que ocorrem foneticamente em início absoluto de palavra⁹.

4. Estudo experimental

4.1 – Questões e hipótese

Como foi referido na secção anterior, dispomos de argumentos que permitem defender a interpretação das sequências /S/+Obstruinte quer como heterossilábicas, quer como tautossilábicas. Vimos então que as convenções ortográficas *modernas* estabelecem estas sequências como heterossilábicas, apesar de convenções mais antigas, nomeadamente o tratado ortográfico de Leão (1576), proporem o seu estatuto tautossilábico. Em face dos argumentos que permitem as duas interpretações fonológicas destas sequências, admitimos como ponto de partida desta investigação que sujeitos sem qualquer conhecimento ortográfico da língua oscilassem, no tocante à divisão silábica destas sequências, entre as duas possibilidades aceitáveis. Concomitantemente, foi admitido que a sua representação como heterossilábicas surgisse somente como um resultado do conhecimento ortográfico, mais concretamente como consequência da aprendizagem formal das regras de translineação gráfica que se aplicam a estas palavras e a estas sequências. Por conseguinte, a hipótese experimental do nosso estudo é a seguinte:

Na silabificação das sequências /S/+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.

⁹ Os dados de Velo (2002) foram obtidos com palavras ortograficamente iniciadas pela sequência “*e+s+consoante*”. Nestas sequências, “*s*” é geralmente interpretado como a marca gráfica de uma consoante prosodicamente legitimada como coda (ver Fig. 1).

Para testarmos esta hipótese, foi desenvolvido o estudo longitudinal, desenvolvido ao longo de 2 anos consecutivos, que passamos a apresentar¹⁰.

4.2 – Metodologia

4.2.1 – População

42 crianças (21 de cada sexo) falantes nativas monolíngues do português europeu foram participantes deste estudo.

As crianças frequentaram, nos anos lectivos em que decorreu o estudo (1999/2000 e 2000/2001), três diferentes escolas EB1 da rede escolar pública, distribuídas por pontos diferentes do concelho da Maia, distrito e área metropolitana do Porto.

De uma forma geral, a maioria destas crianças provém de contextos familiares caracterizados por índices de escolaridade parental relativamente pouco elevados (número de anos de escolaridade dos pais das crianças da amostra: média=8,73 anos (DP=4,49 anos); número de anos de escolaridade das mães das crianças da amostra: média=9,02 anos (DP=4,83 anos)). Escalonando as crianças por grupos socioeconómicos, verifica-se que os pais e mães de 59,5% destas crianças desempenham profissões que correspondem aos grupos 4 a 9 da Classificação Nacional de Profissões de 1994 (IEFP 1994: 4). Em conjunto, estes dados permitem-nos caracterizar a nossa amostra como genericamente proveniente de ambientes sociais e familiares não-favorecidos.

A média etária das crianças participantes é de 6;11 anos (DP=0;4 anos) na primeira sessão de testes em que participaram (último mês do 1º ano de escolaridade) e de 7;11 anos (DP=0;4 anos) na segunda sessão (último mês do 2º ano de escolaridade).

4.2.2 – Procedimento e material linguístico

Seguindo procedimentos metodológicos observados em estudos anteriores no domínio das capacidades metafonológicas infantis (cf. p. ex.: Treiman & Zukowski 1991; Catts, Wilcox, Wood-Jackson, Larrivee & Scott 1997; Stackhouse & Wells 1997; Morais, Kolinsky, Alegria & Scliar-Cabral 1998: 63; Taylor 2002), foi solicitado às crianças que segmentassem cada palavra do material linguístico nas sílabas correspondentes.

¹⁰ O estudo original em que este artigo se baseia é a tese de doutoramento do autor (Velooso 2003), que tratou de outras questões que não serão objecto de atenção no presente trabalho.

Todas as crianças foram submetidas aos testes em sessões individuais. No início de cada sessão, era brevemente explicado à criança que iria ouvir uma palavra que o experimentador iria dizer-lhe. Era-lhe então indicado que, imediatamente após ouvir essa palavra, deveria “parti-la em bocadinhos” (termos metafonológicos como “sílabas” nunca foram usados nesta explicação). Cada criança deveria então articular cada sílaba pausadamente, fazendo um intervalo de silêncio a seguir a cada uma para que o experimentador pudesse identificar claramente os pontos exactos da palavra em que, no conhecimento fonológico de cada criança, se localizavam as fronteiras silábicas.

Antes de cada sessão de teste propriamente dita, decorreu uma sessão de pré-teste em que a criança e o experimentador segmentavam em conjunto duas ou três palavras por forma a familiarizar-se a criança com a tarefa experimental que deveria depois desempenhar (estas segmentações, naturalmente, não foram registadas nem tratadas como respostas na análise de resultados). Cada criança participante foi observada duas vezes: a primeira observação teve lugar no último mês do 1º ano de escolaridade, ao passo que a segunda decorreu no último mês do 2º ano de escolaridade. Cada sessão – para recolha não só do material linguístico apresentado neste trabalho, mas também de itens que não serão aqui considerados¹¹ – teve uma duração aproximada de 30 minutos.

Uma vez que as regras de translineação foram ensinadas, nas três turmas frequentadas por estas crianças, apenas no 2º ano de escolaridade, assumimos que, na observação desenrolada no final do 1º ano, as crianças ainda não seriam afectadas nas suas respostas pelo conhecimento de tais regras.

Todas as respostas foram recolhidas em transcrição fonética pelo experimentador imediatamente após cada segmentação.

Cada palavra foi articulada em separado pelo experimentador, que procurou assegurar a uniformidade entre os estímulos apresentados a todas as crianças através da fixação, para cada palavra do material linguístico, de uma forma fonética única e invariável, seguida em todas as sessões a partir das transcrições fonéticas que constam do Quadro 1.

Assim, foi pedido que as crianças segmentassem as 5 palavras apresentadas no Quadro 1 nas sílabas respectivas, tendo-se assumido que todas as palavras faziam parte do léxico conhecido por todos estes sujeitos.

¹¹ Vd. nota anterior.

| Palavra (*) | Transcrição fonética (**) |
|-------------|---------------------------|
| ginástica | [ʒi'naʃtikɐ] |
| mosca | ['moʃkɐ] |
| floresta | [flu'reʃtɐ] |
| rasga | ['Raʒgɐ] |
| cesto | ['seʃtu] |

Quadro 1: Material linguístico usado no teste de segmentação silábica

(*) - A representação ortográfica da sequência /S/+Obstruente em análise encontra-se aqui sublinhada.

(**) - A cada palavra foi atribuída uma forma fonética que tenta corresponder à sua realização na variedade mais neutra da língua e que o experimentador tentou seguir em todas as sessões (partindo das transcrições fonéticas aqui apresentadas).

NB - /S/ conta com duas possibilidades de realização fonética diferentes contextualmente determinadas (realizações alofônicas: [ʃ] antes de consoante surda e [ʒ] antes de consoante sonora).

4.3 - Resultados

4.3.1 - Primeira observação - Fim do 1º ano de escolaridade

Foram obtidas 210 respostas (=42 crianças X 5 palavras). Contudo, devido a diversas razões (desvios articulatórios e outros) só são consideradas neste momento 192 dessas respostas.

Os resultados são os mostrados pelo Quadro 2.

As respostas foram categorizadas como tautossilábicas quando as crianças associaram ambas as consoantes a um ataque ramificado de uma mesma sílaba (p. ex.: ['mo.ʃkɐ] para "mosca"). Foram categorizadas como heterossilábicas quando as crianças associaram a fricativa /S/ à coda da primeira sílaba e a obstruente seguinte ao ataque simples de uma segunda sílaba (p. ex.: ['moʃ.kɐ] para "mosca").

| SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS (*) | | SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS (**) | | TOTAL |
|----------------------------------|------|------------------------------------|------|-------|
| N | % | N | % | N |
| 102 | 53,1 | 90 | 46,9 | 192 |

Quadro 2: Segmentações tautossilábicas e heterossilábicas das sequências /S/+Obstruente na primeira observação (fim do 1º ano)

(*) - Respostas em que ambas as consoantes são legitimadas dentro da mesma sílaba (ataque ramificado).

(**) - Respostas em que as duas consoantes são repartidas por duas sílabas diferentes (primeira consoante como coda da primeira sílaba e segunda consoante como ataque da segunda sílaba).

O número médio de segmentações tautossilábicas das palavras incluídas no teste foi significativamente superior ao número de segmentações heterossilábicas (teste de Wilcoxon: $z=2,179$; $p<0,05$).

4.3.2 - Segunda observação - Fim do 2º ano de escolaridade

O número de respostas válidas nesta observação é de 200. Os resultados obtidos encontram-se no Quadro 3.

Os mesmos critérios usados na análise dos resultados da primeira observação para a divisão entre segmentações tautossilábicas e heterossilábicas (vd. supra) foram observados na análise dos resultados desta segunda observação.

| SEGMENTAÇÕES TAUTOSSILÁBICAS (*) | | SEGMENTAÇÕES HETEROSSILÁBICAS (**) | | TOTAL |
|----------------------------------|------|------------------------------------|------|-------|
| N | % | N | % | N |
| 35 | 17,5 | 165 | 82,5 | 200 |

Quadro 3: Segmentações tautossilábicas e heterossilábicas das sequências /S/+Obstruente na segunda observação (fim do 2º ano)

(*) - Respostas em que ambas as consoantes são legitimadas dentro da mesma sílaba (ataque ramificado).

(**) - Respostas em que as duas consoantes são repartidas por duas sílabas diferentes (primeira consoante como coda da primeira sílaba e segunda consoante como ataque da segunda sílaba).

Nesta observação, as segmentações heterossilábicas são mais frequentes do que as segmentações tautossilábicas. De acordo com o teste de Wilcoxon, esta diferença é estatisticamente muito significativa: $z=4,139$; $p<0,005$.

4.4 - Discussão dos resultados

Na introdução a este estudo, tínhamos colocado a hipótese de que, antes do ensino formal das regras de translineação do português, as crianças dividiriam as sequências /S/+Obstruente de forma inconsistente e assistemática. De acordo com a mesma hipótese, após a aprendizagem dessas regras o conhecimento fonológico sofreria alteração e os sujeitos analisariam estas mesmas sequências preferencialmente como heterossilábicas. Relativamente à primeira parte da hipótese, os resultados recolhidos não parecem confirmá-la totalmente. Na verdade, na primeira observação (vd. Quadro 2) verificou-se que, no estágio do

conhecimento fonológico das crianças participantes do estudo ainda não influenciado pelo conhecimento das regras de translineação gráfica, as sequências /S/+Obstruinte são preferencialmente representadas como *tautosilábicas*, dado que existe uma diferença estatisticamente significativa entre o número de segmentações tautosilábicas e heterossilábicas destas sequências (com uma prevalência das segmentações tautosilábicas).

Quanto à segunda parte da hipótese, os nossos resultados parecem ser mais conclusivos. Não só, ao fim de um ano de escolaridade, o número de segmentações heterossilábicas destas sequências é significativamente superior ao número de segmentações tautosilábicas, mas também se verifica, do primeiro para o segundo ano do estudo, um decréscimo muito significativo das segmentações tautosilábicas (teste de Wilcoxon: $z=3,933$; $p<0,005$), bem como, concomitantemente, um aumento muito significativo das segmentações heterossilábicas (teste de Wilcoxon: $z=4,313$; $p<0,005$). Parece assim haver uma *conformação progressiva* do conhecimento fonológico interiorizado dos sujeitos ao conhecimento das regras ortográficas que são transmitidas em contexto escolar. O ensino destas regras, ao contrário do que é geralmente assumido, não vê as suas consequências confinadas estritamente ao desempenho escrito dos sujeitos: de facto, parece ver os seus efeitos alargados à própria definição/estruturação do conhecimento fonológico implícito dos falantes.

Não encontramos, nos dados que recolhemos, uma explicação satisfatória para a clara preferência dos sujeitos pela silabificação destas sequências como tautosilábicas na primeira observação: contrariamente ao previsto pela própria hipótese do presente estudo, não foi detectada, nessa observação, uma distribuição assistemática e aleatória entre os dois tipos de segmentação. No entanto, este resultado não contradiz a nossa previsão mais geral de que a aprendizagem das regras ortográficas poderia alterar o estado do conhecimento fonológico dos sujeitos. Pelo contrário, em nossa opinião acaba mesmo por reforçá-la, na medida em que sugere que a aprendizagem explícita das regras de translineação gráfica não só determina a divisão silábica dominante encontrada no final do 2º ano de escolaridade como se mostra até capaz de *inverter completamente* os resultados obtidos no final do 1º ano (com a passagem de divisões silábicas maioritariamente tautosilábicas para maioritariamente heterossilábicas), redireccionando-se e reformatando-se desse modo a configuração original do CL dos sujeitos.

Devemos neste momento realçar que a silabificação de grupos consonânticos não constitui um capítulo menor da fonologia de uma língua¹². Isto é: esta aparente interferência da experiência cultural dos sujeitos não se pode limitar estritamente ao capítulo secundário da "periferia da gramática", o único nível em que a linguística generativa, nas posições teóricas mais afirmativas dentro da corrente, admite a possível existência dessa influência (cf., p. ex., Chomsky 1981: 126-127).

Para além do interesse intrínseco destes dados, este presumível efeito do CO sobre o conhecimento fonológico tem duas implicações diferentes que parecem revestidas de uma especial importância para os objectivos centrais deste estudo:

- por um lado, alarga a nossa compreensão da forma como o conhecimento da escrita pode interferir sobre o conhecimento fonológico, indo mais longe na exploração de certos efeitos "clássicos" como os que foram mencionados na secção 2. Por outras palavras: a adicionar a efeitos explorados em estudos anteriores que mostram a interferência do CO sobre aspectos como a *consciência fonémica*, a *identificação de rimas*, a *deteccção de sons*, a *categorização fonémica*, a *segmentação de constituintes subsilábicos* e a *transcrição fonética* (vd. ponto 2 deste artigo), consideramos reunidos alguns argumentos que nos permitem a possibilidade de se aceitar que também a colocação das fronteiras silábicas no interior de sequências C_1C_2 pode sofrer, pelo menos em alguns casos, a influência do conhecimento ortográfico dos sujeitos¹³;

- por outro lado, como consequência do que acabamos de referir, este tipo de resultados permite pôr em destaque, a um nível mais geral e a montante do referido no parágrafo anterior, que o conhecimento da língua interiorizado pelos falantes não é completamente independente de variáveis socioculturais (como, a título de exemplo, a escolarização), ao contrário do que é postulado pelas teorizações da linguística generativa acerca do CL referidas nos pontos 1 e 2 que o dão como completamente imune, nas suas propriedades centrais, à interferência dessas variáveis. Permite ainda que

¹² Na verdade, esta é uma questão fonológica fundamental em qualquer abordagem às estruturas silábicas, independentemente da língua em questão (cf., p. ex., Blevins 1995: 232).

¹³ Para a análise do efeito da mesma variável sobre a divisão silábica de outras sequências C_1C_2 do português - as sequências Obstruinte+Líquida -, cf. Veloso (2006a; 2006b: 389-405).

questionemos o entendimento “fonocêntrico”, tradicional em linguística (vd. secção 1 deste capítulo), segundo o qual as propriedades estruturais da língua (como, no caso vertente, as fronteiras silábicas em interior de palavra) nunca são influenciadas pela escrita.

5. Observações finais

Como demos conta em 2, a aceitação de uma influência determinante do conhecimento ortográfico dos sujeitos sobre o seu conhecimento da língua (na componente do conhecimento fonológico ou noutra¹⁴) não constitui uma novidade absoluta em campos e disciplinas como a psicolinguística. O que pretendemos sublinhar, neste capítulo tal como num trabalho anterior em que ele é baseado (Veloso 2006b), é o interesse de que esta questão pode revestir-se no âmbito da própria linguística. Afigura-se defensável, portanto, que a linguística deva porventura rever alguns dos seus postulados mais correntes, como os referidos anteriormente e que são concordantes nas reservas colocadas à eventualidade de o CO poder determinar aspectos essenciais da estrutura da língua e do conhecimento da língua interiorizado pelos falantes.

Finalmente, parece-nos relevante reservar um comentário final para o interesse educacional da questão tratada ao longo do artigo. Com efeito, para além do interesse teórico que a influência do CO sobre o conhecimento da língua/conhecimento fonológico possa ter para disciplinas como a linguística ou a psicolinguística, julgamos que ela deve ser também devidamente avaliada pelos teóricos e pelos profissionais do ensino da leitura e da escrita. O que resultados como os revistos neste capítulo parecem sugerir é que a aprendizagem da leitura e da escrita não se resume à aprendizagem do domínio dessas duas formas de acesso à língua e de representação da língua, havendo indícios, em nossa opinião merecedores de aprofundamento, que sugerem que essa aprendizagem consegue mesmo interferir com a própria natureza do objecto (e da sua representação interiorizada) a que se acede e que se transcreve

¹⁴ Neste trabalho, ocupámo-nos de um só “nível” do conhecimento da língua – o conhecimento fonológico. Com base nestes dados, parece-nos aceitável que efeitos similares pudessem ser encontrados a outros níveis do CL (tais como o conhecimento sintáctico, morfológico ou semântico, p. ex.). Do mesmo modo, ocupámo-nos de uma só variável sociocultural – a escolarização/alfabetização –, mas parece-nos de aceitar que efeitos análogos pudessem também ser encontrados com outras variáveis resultantes da experiência socio-cultural dos indivíduos. Estas suposições, de resto, constituem, em nosso entender, promotoras questões para desenvolvimentos futuros.

através do código escrito. Justifica-se assim, em nosso entender, um diálogo entre as várias abordagens a este tema e o consequente planeamento de estratégias pedagógicas que saibam rentabilizar a nível do processo de ensino / aprendizagem da escrita as interferências *recíprocas* entre o conhecimento da língua e o conhecimento ortográfico.

Referências Bibliográficas

- Alegria, J. & Morais, J. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 183, 251-270.
- Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10 (5), 451-456.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, H. (1999). *Forma e Substância da Expressão da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. (1995). Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language*, (pp. 96-151). Oxford: Blackwell.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale – 1*. Paris: Gallimard.
- Blevins, J. (1995). The Syllable in Phonological Theory. In J. A. Goldsmith (Ed.), *The Handbook of Phonological Theory*. (pp. 206-244). Cambridge (MA)/Oxford: Blackwell.

- Brown, R. (1977). Introduction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to Children. Language input and acquisition*. (pp. 1-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16(2), 407-428.
- Burton-Roberts, N., Carr, P. & Docherty, G. (2000). Introduction. In N. Burton-Roberts, P. Carr & G. Docherty (Eds.), *Phonological Knowledge. Conceptual and Empirical Issues* (pp. 1-18). Oxford: Oxford University Press.
- Camara Jr., J. M. (1971). *Problemas de Lingüística Descritiva*. Petrópolis: Vozes [13ª ed., 1988].
- Carroll, J. B. (1979). Psychometric Approaches to the Study of Language Abilities. In C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 13-31). New York: Academic Press.
- Catts, H. W., Wilcox, K. A., Wood-Jackson, C., Larrivee, L. S. & Scott, V. G. (1997). Toward an Understanding of Phonological Awareness. In C. K. Leong & R. M. Joshi (Eds.), *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell. Phonologic and Orthographic Processing* (pp. 31-52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers/NATO Scientific Affairs Division.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York/Chicago/San Francisco/Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1978). On the Biological Basis of Language Capacities. In G. A. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and Biology of Language and Thought – Essays in Honor of Eric Lenneberg* (pp. 199-220). New York/San Francisco/London: Academic Press.

- Chomsky, N. (1981). Markedness and Core Grammar. In A. Belletti, L. Brandi & L. Rizzi (Eds.), *Theory of Markedness in Generative Grammar. Proceedings of the 1979 GLOW Conference* (pp. 123-146). Pisa: Scuola Normale Superiore di Pisa.
- Chomsky, N. (1984). [trad. port. de F. Xavier]. *Linguagem. Enciclopédia Einaudi – Vol. 2: Linguagem-Enunciação* (pp. 11-56). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge (MA)/London: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge (MA)/London: The MIT Press.
- Cielo, C. A. & Poersch, J. M. (1998). Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura. *Letras de Hoje*, 33(2), 99-105.
- Content, A. (1985). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole. *L'Année Psychologique*, 85, 73-99.
- Coupland, N. & Jaworski, A. (1997). Sociolinguistics: Origins, Definitions and Approaches. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook* (pp. 5-11). Houndmills/London: Macmillan Press.
- Crain, S. & Lillo-Martin, D. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Malden (MA)/Oxford: Blackwell.
- Crookston, I. (1999). The effectiveness of phonemic transcription education in speech and language therapy: a preliminary investigation. In J. A. Maidment & E. Estebas i Vilaplana (Eds.), *Proceedings of the Phonetics Teaching & Learning Conference* (pp. 23-25). London: University College London.
- Crookston, I. (2001). Alphabetic Literacy and Practical Phonetics Teaching: Some Preliminary Connections. In J. A. Maidment & E. Estebas i Vilaplana (Eds.), *Proceedings of the Phonetics*

- Teaching & Learning Conference* (pp. 7-10). London: University College London.
- Danchin, A. s/d. Epigénèse. *Aprendizagem/Desenvolvimento*, II(6), 9-15.
- Durand, J. (1990). *Generative and Non-Linear Phonology*. London/New York: Longman.
- Ehri, L. C. & Wilce, L. S. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- Ehri, L. C., Wilce, L. S. & Taylor, B. B. (1987). Children's Categorization of Short Vowels in Words and the Influence of Spellings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 393-421.
- Ervin-Tripp, S. (1971). Social Backgrounds and Verbal Skills. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 29-39). London/New York: Academic Press.
- Eysenck, M. W. (1994). *Perspectives on Psychology*. Hove: Psychology Press.
- Ferguson, C. A. (1989). Individual Differences in Language Learning. In M. L. Rice & R. L. Schiefelbusch (Eds.), *The Teachability of Language* (pp. 187-198). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Fillmore, C. J., Kempler, D. & Wang, W. S.-Y. (1979). Introduction. In C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang (Eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 1-10). New York: Academic Press.
- Fonseca, J. (1994). *Pragmática Linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da Estrutura Silábica do Português Europeu*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, (policopiada).
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas. Descrição e implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri/Associação de Professores de Português.
- Gallaway, C. & Richards, B. J. (Eds.), (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Girolami, A. (2001). *CALE. Controle dès Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture*. Montreuil: Editions du Papyrus. Tradução e adaptação ao português de M. da G. C. Pinto & J. Veloso: *Controle das Aptidões para a Leitura e a Escrita. CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006.
- 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.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E. (1992). Le rôle des capacités métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture. In A. Bentolila (Dir.), *Les entretiens Nathan. Actes II: Lecture et écriture* (pp. 55-62). Paris: Nathan.
- Gonçalves, R. (1947). *Tratado de Ortografia da Língua Portuguesa*. Coimbra: Atlântida.
- Goodluck, H. (1986). Language acquisition and linguistic theory. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 49-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halle, M. (1990). Phonology. In D. N. Osherson & H. Lasnik (Eds.), *An Invitation to Cognitive Science. Volume 1: Language* (pp. 43-68). Cambridge (MA)/London: The MIT Press/Bradford.
- Hallé, P. A., Chéreau, C. & Segui, J. (2000). Where is the /b/ in "absurde" [apsyrd]? It Is in French Listeners' Minds. *Journal of Memory and Language*, 43(4), 618-639.
- Hogg, R. & McCully, C. B. (1987). *Metrical Phonology: A Coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 3-28). London/New York: Academic Press.

IEFP. (1994). *Classificação Nacional das Profissões – Versão 1994*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Kaye, J. (1996). Do you believe in magic? The story of s+C sequences. In H. Kardela & B. Szymanek (Eds.), *A Festschrift for Edmund Gussman* (pp. 155-176). Lublin: Lublin University Press.

Kolinsky, R., Cary, L. & Morais, J. (1987). Awareness of words as phonological entities: The role of literacy. *Applied Psycholinguistics*, 8, 223-232.

Latraverse, F. (1987). *La pragmatique. Histoire et critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Leão, D. Nunes de. (1576). *Ortografia da Língua Portuguesa*. Lisboa. Edição de M. L. C. Buescu: Duarte Nunes de Leão. *Ortografia e Origem da Língua Portuguesa*. Lisboa: INCM, 1983.

Li, W., Anderson, R. C., Nagy, W. & Zhang, H. (2002). Facets of Metalinguistic Awareness That Contribute to Chinese Literacy. In W. Li, J. S. Gaffney & J. L. Packard (Eds.), *Chinese Children's Reading Acquisition. Theoretical and Pedagogical Issues* (pp. 87-106). Boston: Kluwer.

Lundberg, I. (1987). Are Letters Necessary for the Development of Phonemic Awareness?. *Cahiers de Psychologie Cognitive/ European Bulletin of Cognitive Psychology*, 7(5), 472-475.

Lundberg, I. (1991). Phonemic Awareness Can Be Developed Without Reading Instruction. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 47-53). Hillsdale (NJ)/Hove/London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lundberg, I. (1999). Learning to read in Scandinavia. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to Read and Write. A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 157-172). Cambridge: Cambridge University Press.

Lyster, S.-A. (1997). Spelling Development and Metalinguistic Training Before School Entrance: The Effects of Different Metalinguistic Training on Spelling Development in First Grade. In C. K. Leong & R. M. Joshi (Eds.), *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell. Phonologic and Orthographic Processing* (pp. 305-330). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers/NATO Scientific Affairs Division.

Mark, L. S., Shankweiler, D., Liberman, I. Y. & Fowler, C. A. (1977). Phonetic recoding and reading difficulty in beginning readers. *Memory and Cognition*, 5(6), 623-629.

Martinet, A. (1960). *Eléments de Linguistique Générale*. Paris: Armand Colin. Trad. port. de J. M. Barbosa: *Elementos de Linguística Geral*. Lisboa: Sá da Costa, 10^a ed., 1985.

Martins, M. A. (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 [2^a ed.].

Mateus, M. H. & D'Andrade, E. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.

Miller, D. G. (1994). *Ancient Scripts and Phonological Knowledge*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Milroy, J. & Milroy, L. (1997). Varieties and Variation. In F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 47-64). Oxford: Blackwell.

Moerk, E. L. (1994). Contexts, contextualism, and environmental determinants: conceptual resemblances between Sapir-Whorf, Skinner, Slama-Cazacu, Vygotsky, and their philosophical predecessors. In G. Mininni & S. Stame (Eds.), *Dynamic Contexts*

- of Language Use. *Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu* (pp. 31-40). Bologna: CLUEB.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J., Kolinsky, R., Alegria, J. & Scliar-Cabral, L. (1998). Alphabetic literacy and psychological structure. *Letras de Hoje*, 33(4), 61-79.
- Mousty, P., Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J. (1994). BELEC – Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. In J. Grégoire & B. Piérart. *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 127-145). Paris/Bruxelles: De Boeck Université.
- Olofsson, A. & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 24, 35-44.
- Parker, S. G. (2002). *Quantifying the Sonority Hierarchy*. Dissertação de doutoramento apresentada à University of Massachusetts, Amherst, (policopiada).
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. London: Penguin Books [1995].
- Pinto, M. G. L. C. (1988). *Abordagem a Alguns Aspectos da Compreensão Verbal na Criança. Estudo Psicolinguístico Genético do Token Test e de Materiais de Metodologia Complementar*. Porto: INIC/CLUP.
- Pinto, M. G. L. C. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Raposo, E. P. (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho.
- Read, C., Yun-Fei, Z., Hong-Yin, N. & Bao-Qing, D. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition*, 24, 31-44.
- Rebello, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saussure, F. de. (1915). *Cours de Linguistique Générale*. Edition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1980.
- Scliar-Cabral, L. (1994). Some pioneer ideas of Tatiana Slama-Cazacu. In G. Mininni & S. Stame (Eds.), *Dynamic Contexts of Language Use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu* (pp. 25-29). Bologna: CLUEB
- Seidenberg, M. S. & Tanenhaus, M. K. (1979). Orthographic Effects on Rhyme Monitoring. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(6), 546-554.
- Selkirk, E. (1984). On the Major Class Features and Syllable Theory. In M. Aronoff & R. T. Oehrle (Eds.), *Language, Sound, and Structure* (pp. 107-136). Cambridge (MA): The MIT Press.
- Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Mark, L. S., Fowler, C. A. & Fischer, F. W. (1979). The Speech Code and Learning to Read. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(6), 531-545.
- Shore, C. M. (1995). *Individual Differences in Language Development*. Thousand Oaks: Sage.
- Sim-Sim, I. (1989). Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou Ler ou não ler... Eis a questão. In F. Sequeira & I. Sim-Sim. *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura. Vol. 1*, (pp. 339-350). Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação).
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Slama-Cazacu, T. (1961). *Langage et contexte*. The Hague: Mouton.
- Slama-Cazacu, T. (1972). *La Psycholinguistique. Lectures*. Paris: Klincksieck.

- Slama-Cazacu, T. (1977). Les échanges verbaux entre les enfants et entre adultes et enfants. In J. P. Bronckart, P. Malrieu, M. Siguan Soler, H. Sinclair De Zwart, T. Slama-Cazacu & A. Tabouret-Keller. *La genèse de la parole. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (16.e session, 1975)* (pp. 179-229). Paris: Presses Universitaires de France.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' Speech To Children Learning Language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Snow, C. E. (1977a). Mothers' speech research: from input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to Children. Language input and acquisition* (pp. 31-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (1977b). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4(1), 1-22.
- Snow, C. E. (1986). Conversations with children. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition* (pp. 69-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (1994). Beginning from Baby Talk: twenty years of research on input and interaction. In C. Gallaway & B. J. Richards (Eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition* (pp. 3-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (1995). Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 180-193). Oxford: Blackwell.
- Spencer, A. (1996). *Phonology. Theory and Description*. Oxford/Malden (MA): Blackwell.
- Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties. A psycholinguistic framework*. London: Whurr.
- Steinberg, D. D. (1982). *Psycholinguistics. Language, Mind and World. Second Edition*. London/New York: Longman.
- Taft, M. & Hambly, G. (1985). The Influence of Orthography on Phonological Representations in the Lexicon. *Journal of Memory and Language*, 24(3), 320-335.
- Taylor, I. (2002). Phonological Awareness in Chinese Reading. In W. Li, J. S. Gaffney & J. L. Packard (Eds.), *Chinese Children's Reading Acquisition. Theoretical and Pedagogical Issues* (pp. 39-58). Boston: Kluwer.
- Treiman, R. & Danis, C. (1988). Syllabification of Intervocalic Consonants. *Journal of Memory and Language*, 27, 87-104.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of Phonological Awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological Processes in Literacy. A Tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, .
- Veloso, J. 2002. Do *fricative+plosive* onsets exist word-initially in European Portuguese? In: K. Petrova, A. Eftimova & R. Shopov (Eds.). *Litora Psycholinguistica. Сборникът е посветен на юбилея на доц. д-р Пенка Илиева-Балтова*. Sofia: Sema RSH, pp. 49-56.
- Veloso, J. (2005). *Orthographic Knowledge, the «Visual Identity Effect» and Phonemic Transcription. Preliminary Results from a Study with Portuguese Subjects*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Veloso, J. (2006a). Reavaliando o estatuto silábico das sequências Obstruente+Lateral em português europeu. *D.E.L.T.A. – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 22(1), 127-158.
- Veloso, J. (2006b). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. München: Lincom Europa.
- Ventura, P., Kolinsky, R., Brito-Mendes, C. & Morais, J. (2001). Mental representations of the syllable internal structure are influenced by orthography. *Language and Cognitive Processes*, 16(4), 393-418.
- Viana, F. L. P. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*.

Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga (policopiada).

Vigário, M. & Falé, I. (1994). A Sílabas no Português Fundamental: uma descrição e algumas considerações de ordem teórica. In *Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Coimbra, 1993)* (pp. 465-478). Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística / Colibri.

Vihman, M. M., Ferguson, C. A. & Elbert, M. (1986). Phonological development from babbling to speech: Common tendencies and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, 7(1), 3-40.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.