

Temas da Língua Portuguesa: do Pluricentrismo à Didática

a cura di Sonia Netto Salomão



Portugal *Tradução*
Moçambique
língua Cabo Verde
Angola Timor-Leste *relativa*
ortografia linguística cortadora
São Tomé e Príncipe
Brasil Guiné-Bissau *discurso*
fonética *fonologia*
escrita





Luso
Brasiliana

Collana di studi linguistici,
letterari e storico-culturali

TEMAS DA LÍNGUA PORTUGUESA:
DO PLURICENTRISMO À DIDÁTICA

a cura di
Sonia Netto Salomão



Edizioni Nuova Cultura

Collana LusoBrasiliana

Direttore scientifico

Sonia Netto Salomão, *Sapienza Università di Roma*

Il comitato scientifico non risponde delle opinioni espresse dagli autori nelle opere pubblicate.



Volume pubblicato con il contributo della Cattedra “Antonio Vieira” della Sapienza Università di Roma (Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali) e dell’Istituto Camões di Lisbona.

I lavori sono stati visti da revisori anonimi.

Coordenação de Sonia Netto Salomão

Copyright © 2020 Edizioni Nuova Cultura - Roma

ISBN: 9788833653211

DOI: 10.4458/3211

Copertina: Marco Pigliapoco

Composizione grafica: Marco Pigliapoco

Revisione a cura dell’Autore



Questo libro è stampato su carta FSC amica delle foreste. Il logo FSC identifica prodotti che contengono carta proveniente da foreste gestite secondo i rigorosi standard ambientali, economici e sociali definiti dal Forest Stewardship Council

È vietata la riproduzione non autorizzata, anche parziale, realizzata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.

ÍNDICE

<i>Introdução de Sonia Netto Salomão</i>	7
Ivo Castro, <i>Os espaços do português</i>	15
Esperança Cardeira, <i>A relatinização do português: problemas e desafios</i>	35
Sonia Netto Salomão, <i>Aspectos linguísticos e culturais da tradução: o complexo tema do sentido</i>	53
Simone Celani, <i>La grammatica come traduzione: sul processo di grammaticalizzazione della lingua portoghese</i>	77
João Veloso, <i>O conhecimento ortográfico como determinante de representações fonológicas problemáticas em português</i>	91
Bethania Mariani, <i>Três enciclopédias brasileiras: um percurso</i>	105
Maria Eugênia Lammoglia Duarte, <i>A sintaxe do português do Brasil: entre a fala espontânea e a escrita padrão</i>	131
Maria João Marçalo, <i>Geografias da língua portuguesa, normas e variação: Angola e Timor-Leste</i>	153
Francesco Genovesi, <i>Multilinguismo e educação: a política moçambicana à luz duma perspectiva pan-africana</i>	165
Neusa Barbosa Bastos e Nancy dos Santos Casagrande, <i>Questões metodológicas no ensino de língua portuguesa para estrangeiros: uma reflexão sobre a prática pedagógica</i>	181
Carolina Serra e Dinah Callou, <i>Fonética e fonologia: teoria e prática no ensino do português</i>	195

Cláudia Silva, <i>Vogais e ditongos nasais: descrição e propostas didáticas para aprendentes do português como língua estrangeira</i>	215
Patrícia Ferreira, <i>A abordagem da gastronomia nos instrumentos didáticos para o ensino / aprendizagem de PLE</i>	227
Michela Graziosi, <i>Aspetti della lingua letteraria di Graciliano Ramos: il lessico e il diminutivo</i>	243
<i>Os autores</i>	257

INTRODUÇÃO

Sonia Netto Salomão

Este volume integra uma série destinada aos estudos da língua portuguesa e foi idealizado no âmbito das comemorações pelos vinte anos de fundação da cátedra de língua portuguesa na Sapienza Universidade de Roma, a primeira na Itália com uma docência estruturada. Nele encontram-se alguns temas que ocupam a agenda dos linguistas envolvidos também com o ensino do Português, tanto como língua materna ou oficial, quanto como língua estrangeira (PL1 e PL2). As propostas vão das questões históricas e geográficas referentes ao nascimento e à expansão da língua aos aspectos sociolinguísticos ligados às variedades e às variantes do português, em Portugal, Brasil, Angola, Moçambique e Timor-Leste, principalmente, e a questões metodológicas do ensino. Algumas considerações mereceram o fenômeno hoje central da tradução e a quase esquecida língua literária, considerada do ponto de vista funcional. Como se sabe, a natureza formal da língua, com o seu conjunto de elementos lexicais e de regras de combinação que realizam a faculdade da linguagem humana, esteve no centro da reflexão linguística da hermenêutica de Aristóteles até a linguística estruturalista e a gramática gerativa do século XX. Nas décadas de 1960 e 1970, com trabalhos como os de Austin e Searle, o foco da questão modificou-se. A partir das coordenadas linguísticas então desenvolvidas, não se indaga mais como é feita a língua, mas sim, o que faz a língua e para que serve.¹ Em 1967, alunos de Austin lançam o Modern Language Project que está na

¹ No seu *How to do things with words?*, de 1962, John Austin teorizou sobre a finalidade pragmática da língua, conceito logo a seguir reforçado e ligeiramente modificado por John Searle nos seus *Speech Acts*, de 1969, aos quais podemos somar as noções de competência comunicativa desenvolvidas pela etnolinguística de Dell Hymes (1962: 13-53; 1974) a partir de 1962.

base dos chamados níveis limiares (*threshold levels*) do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação, do nível A1 ao C2. O quadro parte do princípio de que seja possível estabelecer níveis de competência comunicativa homogêneos entre as várias línguas da União Europeia. Conceito, aliás, que se desenvolve a partir da sociolinguística de base americana, sintetizada por Fishman na regra dos quatro quês: quem fala, que linguagem, para quem e quando.²

No plano do ensino das línguas, tanto como L1 quanto como L2, por outro lado, a introdução de parâmetros sociolinguísticos decreta o fim da perspectiva gramatical baseada numa língua considerada como estável e pura, e abre a estrada para os métodos situacionais. A pragmática linguística oferece à didática da língua o instrumento conceitual – o ato comunicativo, a *language function* – sobre o qual se fundam os níveis limiares e, em modo diverso, toda a didática da língua estrangeira dos anos 1970-1980 até hoje seguem estas noções de base, atualizadas pelas contribuições da análise do discurso com o repertório de disciplinas que vão da pragmática à análise da conversação, da sociolinguística interacional à análise crítica do discurso.

O estudo de uma língua policêntrica em sociedades complexas (Morin 2004: 60) apresenta inúmeras questões que vão do preconceito linguístico ao analfabetismo funcional, assim como ao uso de múltiplas gramáticas. Outro elemento de interesse são as chamadas línguas especiais que dialogam com os cursos de tradução, principalmente do ponto de vista dos textos técnicos.

Partindo de uma perspectiva transcontinental da distribuição geográfica da língua portuguesa, Ivo Castro identifica, no estudo *Os espaços do português*, duas escalas diversas para examinar a abordagem diacrônica e tipológica, com apontamentos geoestratégicos, dos resultados linguísticos da aclimação do Português em vários territórios do Atlântico Sul e do Oriente. Observa, porém, que em tempos

² Como se sabe, a perspectiva sociolinguística, nas suas diversas ramificações, parte daquela asserção de Labov (1972) que estabelece a competência sociolinguística como um saber, interiorizado pelos falantes, das regras invariantes e variantes da sua língua. De um lado, a língua padrão, na verdade um sistema ideal e sem realizações sociais frequentes e, de outro, as suas variedades geográficas, de registro, meio, gênero e idade.

de volatilidade internacional, tudo tem tempo breve. No entanto, numa escala europeia, desenha-se o mapa histórico dos dialetos de Portugal continental, com destaque para a grande rotação que esse mapa sofreu no século XX, de um eixo norte-sul, que vinha do modo de fundação do estado português, para o eixo oeste-leste que hoje vigora.

Em *A relatinização do português: problemas e desafios*, Esperança Cardeira busca, por intermédio do vasto material já armazenado, verificar as tendências de mudança, através de uma cronologia das substituições. Neste sentido, a estudiosa procura levar adiante propostas de tipologias do léxico relatinizado, principalmente quanto ao período clássico. Como sublinha a autora, existem trabalhos que mencionam a frequente relatinização da língua, encarada como um fator de elaboração linguística com a retomada, na língua literária, do modelo latino, do qual decalcar a sintaxe e o léxico. São bem conhecidos os latinismos que enriquecem o acervo lexical do português de Camões, por exemplo, mas falta uma tipologia deste léxico relatinizado, o que é proposto no seu estudo.

A relação apodítica da tradução com a linguística apresenta, principalmente do ponto de vista do significado e do sentido, algumas lacunas teóricas e metodológicas. Sonia N. Salomão, em *Aspectos linguísticos e culturais da tradução: o complexo tema do sentido*, percorre, assim, os passos principais de um processo que é constantemente retomado pelas diversas teorias tradutórias, de modo a chegar a uma proposta de síntese teórica, concluindo com alguns exemplos no âmbito da tradução literária.

Quanto ao trabalho de Simone Celani, *La grammatica come traduzione: sul processo di grammaticalizzazione della lingua portoghese*, o estudo leva em consideração a tradução e a adaptação da nomenclatura e da estrutura dos paradigmas latinos aos portugueses em um processo nem sempre linear que vai de uma aplicação literal e acrítica das estruturas tradicionais a uma inovação progressiva e mais aderente à realidade da língua. O estudo contribui para uma reflexão sobre o percurso que desemboca em soluções ainda presentes nas gramáticas contemporâneas, examinando os diversos processos de classificação gramatical nelas presentes.

O trabalho de João Veloso indica como a investigação em linguística, por tradição, desvaloriza o estudo das realizações ortográficas por considerá-las subsidiárias das realizações orais e por entender que as realizações gráficas se limitam a registrar as propriedades formais dos sistemas fonológicos. Desse modo, geralmente não é aceite que as propriedades gráficas possam exercer influência sobre as representações fonológicas. O estudo demonstra que o conhecimento ortográfico pode alterar a representação fonológica de certas estruturas prosódicas. Analisando as divisões silábicas explícitas de sequências /SC/ mediais do português por crianças nas fases iniciais da escolarização, verificou-se que, no primeiro ano, as crianças prosodizam as duas consoantes de forma quase aleatória; já no final do segundo ano, estas silabificações obedecem às regras de translineação gráfica formalmente ensinadas na escola, o que é aqui interpretado como um caso de influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico.

Na perspectiva da análise do discurso, Bethania Mariani discute a relação da história das ideias linguísticas com o projeto denominado Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira, que teve início em 1983 e alcançou a publicação de três volumes: *O português no Brasil*, de Antônio Houaiss; *O índio na cultura brasileira*, de Berta G. Ribeiro; e *Negro e cultura no Brasil*, de Helena Theodoro Lopes. A autora relaciona o Projeto de Antonio Houaiss com o de Mário de Andrade, de 1939, e o de Euryalo Cannabrava, de 1957, indagando sobre as razões de uma proposta que, segundo ela, impõe uma necessidade de realizar, ciclicamente, uma discussão sobre os sentidos de língua e de cultura na forma de uma enciclopédia brasileira. Que conceito de identidade nacional estaria em jogo, em termos específicos, para a Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira, pergunta a autora?

Já o trabalho de Maria Eugênia Lammoglia Duarte discute a codificação da norma linguística brasileira à luz da gramática lusitana em fins do século XIX, quando as diferenças entre as duas variedades já se tinham aprofundado, passados quase quatrocentos anos do Descobrimento. Resulta dessa situação, segundo a autora, uma descrição da escrita que contraria a norma que até então vinha se desenvolvendo no Brasil, ocasionando o aumento da distância entre “o que se pode falar” e “o que se deve escrever”. Só a partir da década de 1980 o

interesse pela gramática da língua oral e o aumento do acesso à escolarização (que levaram à expansão e à legitimação de normas orais) diminuíram a distância entre fala e escrita. Atualmente, haveria uma norma escrita padrão que mistura traços da gramática brasileira e traços da europeia, além de apresentar outros elementos que não fazem parte das duas variedades. A autora exemplifica com dados da fala e da escrita contemporâneas, relativos principalmente ao quadro de pronomes pessoais, à sintaxe dos clíticos, além de citar algumas inovações brasileiras, entre as quais, a substituição de *haver* impessoal por *ter* na língua oral e sua paulatina implementação na escrita mais padronizada.

Partindo do conceito do português como língua pluricêntrica e da constatação de que não há comunidades linguísticas homogêneas e nem tampouco existe homogeneidade entre fronteiras geográficas e fronteiras linguísticas, Maria João Marçalo trata das normas do português de Portugal ou português europeu (PE) e do português de Angola e de Timor-Leste. Até quando se manterá esta realidade? Devemos falar de um português africano? Ou de diferentes variedades de português na África, segundo as diferentes nações onde o português é falado? Existe uma Língua Portuguesa angolana ou uma Língua Portuguesa timorense? A autora sopesa os cenários e as geografias do português no mundo, fazendo uma reflexão linguística que não pretende ser futurologia. O artigo, enfim, aborda a convivência interlinguística do português com as línguas autóctones ou nacionais em duas nações distantes: Angola e Timor-Leste.

Numa perspectiva semelhante, Francesco Genovesi focaliza as estratégias do ensino do português em Moçambique, colocando a discussão na visão mais ampla da África subsaariana. A questão da(s) língua(s) na educação, por número, duração e modalidade de instrução é ainda hoje tema aberto em vários países da área. Embora vivam diferentes condições de multilinguismo, as jovens nações enfrentam escolhas parecidas na organização dos cursos, formação dos docentes e seleção dos materiais: aspectos práticos, mas que implicam profundas consequências na construção do futuro e, como tal, em Moçambique como em outros países africanos, uma disputa de poder. Para a elaboração do texto, contribuiu a experiência de campo do autor nos últimos três anos que lhe permitiu, em 2016, visitar escolas e universidades em Moçambique. A

esta experiência, soma-se o ensino na Universidade de Dar Es Salaam, na Tanzânia. O artigo realiza uma reflexão fora do específico passado colonial para investir o futuro de muitos países, através da principal definição identitária post-independência: a da língua.

O estudo de Neusa Bastos e Nancy Casagrande propõe uma reflexão sobre o ensino de Português para Estrangeiros, atribuindo fundamental importância ao conhecimento das culturas desta língua. A relevância que o conhecimento da cultura passa a ter neste caso baseia-se em concepções de linguagem, língua, discurso, texto e gramática relacionadas aos temas do multiculturalismo.

O estudo de Carolina Serra e Dinah Callou focaliza os aspectos da diversidade do português do Brasil, no que tange às suas características segmentais e prosódicas, sem perder de vista a importância que a variedade de pronúncia tem no ensino/aprendizagem da língua. Algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa e seu propósito essencial – a leitura – são realizadas com destaque para a sua conexão com a escrita. O ponto de partida dessa observação panorâmica são as pesquisas em variação linguística no português do Brasil, tanto na perspectiva dialectológica quanto sociolinguística, que permitem revelar um rico cenário de diversidade na produção dos sons da fala por indivíduos oriundos das mais diversas regiões do país.

Patrícia Ferreira demonstra que a gastronomia constitui um âmbito temático privilegiado para aplicações didáticas por vários motivos, entre os quais o da componente motivacional do processo de aprendizagem, remetendo para situações de vivência concreta e estimulando a curiosidade da experiência sensorial. Por outro lado, grande versatilidade apresenta o tema para fins pedagógicos, graças à variedade de gêneros textuais que atravessa (receitas, material publicitário, crônicas e artigos da imprensa, mas também excertos de obras literárias), como também à facilidade com que se presta a ser utilizado em propostas de atividades para todos os níveis de proficiência. Na diversidade de ambientes, culturas e tradições, a gastronomia abarca diversos espaços da língua portuguesa em termos globais.

Ao verificar que os aprendentes italianos de português como língua estrangeira não efetuam uma distinção sistemática entre vogal e ditongo nasal, associando diferentes grafias a diferentes unidades e a mesma

grafia à mesma unidade, mesmo quando representam unidades distintas (vogal vs. ditongo nasal), Cláudia Silva discute a influência da ortografia da L1, pronunciando <am> e como uma sequência de vogal e segmento nasal, em detrimento de vogais e ditongos nasais. Com base na percepção desta lacuna, propõe uma breve descrição teórica destas unidades a nível fonético e fonológico, com posteriores sugestões didáticas para o treino explícito e sistemático destas unidades. Estas propostas devem incidir sobre a clara distinção entre unidades da fala e unidades da escrita.

Finalmente, Michela Graziosi trabalha com os aspectos eminentemente linguísticos que caracterizam a língua literária de Graciliano Ramos do ponto de vista da sua funcionalidade: os vários empregos do diminutivo com o sufixo *-inho(a)* em *Vidas Secas* e algumas implicações socioculturais do léxico do personagem Paulo Honório em *São Bernardo*.

Referências

- AUSTIN, JOHN (1975). *How to do things with words?* [1962]. O. Urmson (org.) Massachusetts: Harvard University Press.
- SEARLE, JOHN (1969). *Speech Acts, An Essay in the Philosophy of Language*. California, Cambridge University Press.
- HYMES, DELL (1962). «The ethnography of speaking». In : *Anthropology and human behavior*, Washington, D.C., 13–53.
- LABOV, WILLIAM (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Philadelphia University Press.
- MOURIN, EDGAR (2004). *Étique (La méthode 6)*. Seuil, Paris.

5. CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO E REPRESENTAÇÕES FONOLÓGICAS EM PORTUGUÊS

João Veloso
Universidade do Porto

1. Introdução

Um tema normalmente excluído da investigação linguística é o da relação entre a representação gráfica e as representações fonológicas da língua. Coulmas (2003) afirma que tal exclusão faz parte da “ortodoxia linguística” e atribui-a ao pensamento de Saussure (1916), segundo o qual a única realização verdadeiramente linguística é a oral, como pode ser comprovado pela precedência histórica da modalidade oral sobre a escrita, pela existência de línguas ágrafas e de sujeitos que não dominam as representações escritas. Para os linguistas da escola estruturalista, como Jespersen (1924), Bloomfield (1933), Gleason Jr. (1955) ou Martinet (1960), entre outros, este é um ponto de partida teórico muito importante.

Neste trabalho, pretendemos demonstrar que, não estando em causa o primado da representação oral das línguas, existem aspetos da realização gráfica que podem condicionar alguns aspetos das representações fonológicas.

Assim, compararemos, na secção 2, os argumentos que consideram os dois «sistemas» como impermeáveis e independentes com os que defendem o ponto de vista contrário, admitindo que o conhecimento fonológico (CF) possa ser parcialmente determinado pelo conhecimento ortográfico (CO).

Na secção 3 do estudo, recuperando dados de estudos anteriores, tentaremos exemplificar de que forma o CO pode determinar o CF, contradizendo o ponto de vista “ortodoxo” a que Coulmas (2003) se refere.

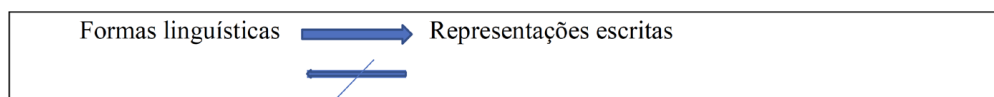
A secção 4 do capítulo será reservada a algumas observações finais.

2. Representações fonológicas vs. Representações ortográficas: de costas voltadas ou *forever friends*?

Conforme referimos na introdução a este capítulo, deve-se sobretudo a Saussure (1916) a ideia de que a verdadeira essência da língua – e aquela que autenticamente interessa à linguística – é a sua representação oral. Subjacentes às realizações orais são as representações fonológicas, distintas das representações gráficas, a ponto de haver línguas sem escrita mas nenhum sistema de escrita existir senão para “refletir” as estruturas formais de uma língua. Para Saussure (1916) e os autores que posteriormente se reviram nesta posição, além da separação entre *escrita* e *fala*, existe uma hierarquização entre ambas, sendo a escrita concebida como uma representação *secundária* e *subsidiária* da fala.

De acordo com esta visão estritamente *fonocêntrica* da linguagem, e retomando uma figura de Veloso (2019), poderíamos esquematizar as relações entre os dois tipos de representação das línguas da seguinte forma, claramente unívoca e hierarquizada:

Figura 1. A relação entre formas linguísticas e representações gráficas na perspectiva linguística canónica



Como afirmámos também, esta perspectiva é prevalente junto dos autores da escola estruturalista (Jespersen 1924, Bloomfield 1933, Gleason Jr. 1955, Martinet 1960). Convém, contudo, recordar que mesmo junto de autores de inspiração estruturalista encontramos abordagens que tentam integrar a compreensão das estruturas linguísticas com a das estruturas gráficas. Entre estes autores, poderíamos mencionar o trabalho da “grafémica” do Círculo Linguístico de Praga (cfr. Sgall 1987). Outros autores, também inscritos em perspectivas teóricas mais tradicionais, que aceitam uma interpenetração entre as duas formas de realização linguística, são, p. ex., Gelb (1952), Linell (1982) e Luelsdorff (Ed. 1987). Mais recentemente, autores como Coulmas (2003), Rogers (2005) e Daniels (2010a, 2010b) têm insistido no carácter linguístico da escrita, no interesse do seu estudo para a investigação linguística e nas relações entre estas duas modalidades.

Seguindo um rumo mais claramente fundamentado, a investigação psicolinguística tem demonstrado que os falantes de uma língua, quando na posse das suas representações gráficas, representam e processam os estímulos fonéticos de forma diferente da dos sujeitos iletrados (ou dos sujeitos letrados junto de quem as representações fonológicas sejam experimentalmente suprimidas). Postula-se assim o CO como parte do CF. Destacamos aqui a perspetiva de Ehri (1975), Kavanagh (1991) e Olson (1993), que veem o par *oral/escrito* mais como um contínuo do que como uma rutura categorial. Para esta visão “integrada” das duas vertentes contribuíram investigações como as de: Frost *et al.* (1988) ou Hallé *et al.* (2000) (perceção da fala); Zuck (1996), Jared (1997), Peereman & Content (1997), Dijkstra *et al.* (1999), Dijkstra *et al.* (2000) ou Grainger *et al.* (2000) (reconhecimento lexical); Mark *et al.*, (1977), Shankweiler *et al.* (1979), Fox & Routh (1980), Brady *et al.* (1983), Olofsson & Lundberg (1983), Lundberg (1987: 473 e ss.; 1991: 52), Seymour (1987; 1997), Wagner & Torgesen (1987), Bryant *et al.*

(1989), Sim-Sim (1989), Gombert (1990; 1992), Goswami & Bryant (1990), Rebelo (1990), Blachman (1991), Shankweiler (1991), Vellutino & Scanlon (1991), Mousty *et al.* (1994), Jiménez González & Ortiz González (1994), Coimbra (1997), Lyster (1997), Muter & Snowling (1997), Cielo (1998), Cielo & Poersch (1998), Elbro *et al.* (1998), Viana (1998), Wood & Terrell (1998), Barbeiro (1999), Martins (2000), Durgunoğlu & Öne (2002), Hoover (2002), Gillon (2004), Yopp & Yopp (2009), Cardoso *et al.* (2013), Sari & A. Acar (2013), Sun *et al.* (2013), LeRoux (2016), Alcock *et al.* (2018), Gonzales & Tejero Hughes (2018) (aprendizagem da leitura e da escrita). A esta lista, poderíamos ainda acrescentar os trabalhos experimentais, relativos às unidades fonológicas com representação no conhecimento da língua implícito dos sujeitos, de Alegria & Morais (1979), Morais *et al.* (1979), Alegria *et al.* (1982), Content (1985), Morais *et al.* (1987), Morais *et al.* (1996), Scliar-Cabral *et al.* (1997), Nakamura *et al.* (1998) e Taylor (2002), entre muitos outros.

Em suma, é-nos possível identificar, a propósito das relações entre representações fonológicas e representações gráficas, duas posições extremas:



- uma posição inflexível, que as concebe como duas modalidades inteiramente independentes, retirando às representações gráficas qualquer

interesse enquanto objeto de indagação linguística, e que é prevalente sobretudo nos autores estruturalistas; é a perspectiva a que aqui chamamos “de costas voltadas”;

- uma posição mais integrada, que prevê uma maior integração entre representações gráficas e fonológicas, reconhece o interesse linguístico das primeiras e não exclui que o seu conhecimento por parte dos falantes possa condicionar determinados aspetos do CF. Esta perspectiva, que aqui designamos por “forever friends”, é muito corrente nos estudos psicolinguísticos, numa porção minoritária de autores estruturalistas e em alguns linguistas, de outras inspirações teóricas, mais recentes e flexíveis no seu entendimento desta questão (Coulmas 2003; Rogers 2005; Daniels 2010a, 2010b).

Uma contraposição gráfica destas duas visões alternativas é a que encontramos na Fig. 2.

Figura 2 – Visão “de costas voltadas” vs. Visão “forever friends”
das relações entre representações fonológicas e representações ortográficas

Visão “de costas voltadas”	Visão “forever friends”
- Saussure (1916), Jespersen (1924), Bloomfield (1933), Gleason Jr. (1955) Martinet (1960: 12-13) (ESTRUTURALISMO EM GERAL)	- Grafémica estruturalista - Gelb (1952), Linell (1982), Luelsdorff (Ed. 1987) - Coulmas (2003), Rogers (2005), Daniels (2010a, 2010b) - Ehri (1975), Kavanagh (1991), Olson (1993) - INVESTIGAÇÃO PSICOLINGUÍSTICA
As representações fonológicas e as representações gráficas são completamente independentes entre si e as únicas com interesse para a investigação linguística são as primeiras. As representações ortográficas subordinam-se hierarquicamente às representações fonológicas, refletindo as suas propriedades e organização interna.	As representações fonológicas e as representações gráficas relacionam-se mutuamente e ambas têm interesse para a investigação linguística. As representações ortográficas podem determinar certos aspetos das representações fonológicas e vice-versa.
Formas linguísticas  Representações escritas	Formas linguísticas  Representações escritas

3. Estudo empírico: a divisão silábica de sequências /SC/ mediais

A fim de verificarmos se o CO, explicitamente transmitido no âmbito da escolarização formal, pode alterar aspetos importantes do CF, elegemos um tópico que levanta discussão na fonologia do português: a divisão das sequências /SC/ mediais (/S/=fricativa palatal; /C/=qualquer consoante obstruinte).

Tal como descrito em Veloso (2007), estas sequências são prosodizáveis de forma não inteiramente uniforme: nuns casos, são divididas com /S/ em coda de uma primeira sílaba e /C/ em ataque da sílaba seguinte (divisão heterossilábica: /(X)S.C(X)/); noutros casos, são processadas como ataques complexos irregulares (divisão tautossilábica: /.SC(X)/). Sabendo que a norma ortográfica manda translinear estas sequências de acordo com a divisão heterossilábica, colocámos a hipótese de os sujeitos escolarizados preferirem a divisão heterossilábica à tautossilábica.

Para o efeito, solicitámos a um grupo de 42 crianças no decurso dos dois primeiros anos de escolaridade (21 do sexo masculino + 21 do sexo feminino) que dividissem explicitamente as palavras do Quadro 1 em sílabas. Estas crianças foram observadas longitudinalmente ao longo desse intervalo de tempo em quatro momentos diferentes. Na última observação do 1º ano de escolaridade (numa fase em que as regras de translineação ainda não são conhecidas dos aprendentes), a média etária das crianças é de 6;11 anos (DP=0;4 anos). Na última observação, ocorrida no final do 2º ano de escolaridade, quando a exposição ao Princípio Alfabético já está praticamente consolidada e as crianças já foram expostas ao ensino formal das regras de translineação, a média etária da população é de 7;11 anos (DP=0;4 anos).

Quadro 1 – Palavras do teste de divisão silábica explícita, com sequência /SC/ medial

Palavra	Transcrição fonética da palavra-estímulo, com indicação da divisão silábica canónica	Translineação obrigatória da forma escrita de cada palavra
<i>ginás<u>ti</u>ca</i>	[ʒi.'naʃ.ti.kɐ]	gi-nás-ti-ca
<i>mos<u>ca</u></i>	[ˈmoʃ.kɐ]	mos-ca
<i>flo<u>res</u>ta</i>	[flu.'rɛʃ.tɐ]	flo-res-ta
<i>ras<u>ga</u></i>	[ˈɾaʒ.gɐ]	ras-ga
<i>ce<u>st</u>o</i>	[ˈsɛʃ.tu]	ces-to

No 1º ano de escolaridade – antes do ensino formal das regras de translineação gráfica –, os resultados de divisão silábica explícita apresentados pelas crianças do estudo são os que constam do Quadro 2.

Quadro 2 – Divisões silábicas explícitas observadas no 1º ano de escolaridade

DIVISÕES SILÁBICAS /V.SC/ (TAUTOSSILÁBICAS)		DIVISÕES SILÁBICAS /VS.C/ (HETEROSSILÁBICAS)		TOTAL
N	%	N	%	N
102	53,1	90	46,9	192

Nesta fase do desenvolvimento linguístico e da aprendizagem da leitura/escrita, a distribuição das respostas afigura-se aleatória, com um número de divisões tautossilábicas muito próximo do das divisões heterossilábicas.

Repetido o teste um ano depois, é verificável uma mudança clara das respostas deste mesmo grupo de crianças, que prefere tendencialmente as silabificações /VS.C/ – concordantes, portanto, com as regras de translineação –, tal como se pode verificar no Quadro 3, sendo de realçar que as diferenças nas respostas do primeiro para o segundo ano são estatisticamente significativas (Teste de Wilcoxon: $z=2,179$; $p<0,05$).

Quadro 3 – Divisões silábicas explícitas observadas no 2º ano de escolaridade

DIVISÕES SILÁBICAS /V.SC/ (TAUTOSSILÁBICAS)		DIVISÕES SILÁBICAS /VS.C/ (HETEROSSILÁBICAS)		TOTAL
N	%	N	%	N
35	17,5	165	82,5	200

4. Discussão geral dos resultados e observações finais

Comparando os resultados das duas observações, consideramos aceitável que a exposição formal das crianças às regras normativas da translineação gráfica ofereçam a principal explicação para a alteração estatisticamente significativa das respostas dos sujeitos em tarefas de manipulação silábica explícita.

A importância desta observação para o presente trabalho prende-se com a conclusão de que, se aceitarmos tal explicação, o conhecimento ortográfico, contrariamente à perspectiva “de costas voltadas”, pode condicionar, em certos casos e sob certas condições, alguns aspetos fundamentais do conhecimento fonológico. Ou seja: o conhecimento ortográfico não é independente, secundário e subsidiário do conhecimento fonológico, que o determinaria rigidamente, podendo ser, em alguns casos, determinante do próprio conhecimento fonológico. Parecem sair assim reforçadas visões mais integradoras dos dois tipos de realização linguística – oral vs. escrita –, com especial destaque para as investigações de natureza psicolinguística que têm demonstrado que em sujeitos com CO o processamento de estímulos fonéticos se rege por princípios diferentes dos adotados pelos sujeitos sem CO. Num plano mais abstrato e teórico, esta observação mostraria que a ortografia e a fonologia não podem ser concebidas como dois módulos ou duas representações inteiramente independentes entre si.

Referências

- ALCOCK, KATHERINE J. / NGOROSHO, DAMARIS S.; JUKES, MATTHEW C. H. (2018). *Reading and Phonological Awareness in Africa*. Ms., Lancaster Univ.
- ALEGRIA, JESUS / MORAIS, JOSÉ. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Arch. de Psychologie* 183: 251-270.
- ALEGRIA, JESUS / PIGNOT, ELISABETH / MORAIS, JOSÉ (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition* 10: 451-456.
- BARBEIRO, LUÍS FILIPE (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- BLACHMAN, BENITA A. (1991). Phonological Awareness: Implications for Prereading and Early Reading Instruction. In: Brady, Susan A. / Shankweiler, Donald P. (eds.) *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: L. Erlbaum, 29-36.
- BLOOMFIELD, LEONARD (1933). *Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BRADY, SUSAN / SHANKWEILER, DONALD / MANN, VIRGINIA (1983). Speech Perception and Memory Coding in Relation to Reading Ability. *J. Exp. Child Psychol.* 35: 345-367.
- BRYANT, P. E. / BRADLEY, L. / MACLEAN, M. / CROSSLAND, J. (1989). *Nursery rhymes, phonological skills and reading*. *J. Child Lang.* 16(2): 407-428.
- CARDOSO, ANDREIA MARTINS DE SOUZA / SILVA, MÔNICA MARTINS DA/ PEREIRA, MÔNICA MEDEIROS DE BRITTO (2013). Phonological awareness and the working memory of children with and without literacy difficulties. *CoDAS* 25(2): 110-114.
- CIELO, CARLA APARECIDA (1998). A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje* 33(4): 21- 60.
- CIELO, CARLA APARECIDA; POERSCH, JOSÉ MARCELINO (1998). Relação entre a sensibilidade fonológica e o aprendizado inicial da leitura. *Letras de Hoje* 33(2): 99-105.
- COIMBRA, MIRIAM (1997). A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. *Letras de Hoje* 32(4) : 61-79.
- CONTENT, ALAIN (1985). Le développement de l'habileté d'analyse

- phonétique de la parole. *L'Année Psychologique* 85: 73-99.
- COULMAS, FLORIAN (2003). *Writing Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANIELS, PETER T. (2010a). Writing Systems. In: Aronoff, Mark / Rees-Miller, Jane (eds.). *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell, 43-80.
- (2010b). Writing in the World and Linguistics. *Papers of the BLS* 36: 61-90.
- DIJKSTRA, TON / GRAINGER, JONATHAN / VAN HEUVEN, WALTER J. B. (1999). Recognition of Cognates and Interlingual Homographs: The Neglected Role of Phonology. *J. Mem. and Lang.* 41(4): 496-518.
- DIJKSTRA, TON / TIMMERMANS, MARK / SCHRIEFERS, HERBERT (2000). On Being Blinded by Your Other Language. *J. Mem. and Lang.* 42(4): 445-464.
- DURGUNOĞLU, AYDIN YÜCESAN / ÖNEY, BANU (2002) Phonological Awareness in Literacy Acquisition. It's Not Only for Children. *Scientific Studies of Reading* 6(3): 245-266.
- EHRI, LINNEA C. (1975). Word Consciousness in Readers and Prereaders. *J. Educat. Psychol.* 67(2): 204-212.
- ELBRO, CARSTEN / BORSTRØM, INA / PETERSEN, DORTHE KLINT (1998). Predicting dyslexia from kindergarten. *Reading Research Quarterly* 33(1): 36-60.
- FOX, BARBARA / ROUTH, DONALD K. (1980). Phonemic Analysis and Severe Reading Disability in Children. *J. Psycholing. Res.* 9(2): 115-119.
- FROST, RAM / REPP, BRUNO H. / KATZ, LEONAR (1988). Can Speech Perception Be Influenced by Simultaneous Presentation of Print?. *J. Mem. and Lang.* 27: 741-755.
- GELB, IGNACE J. (1952). *A Study of Writing*. Chicago: The University of Chicago Press
- GILLON, GAIL T. (2004). *Phonological Awareness*. NY: Guilford Press.
- GLEASON JR., HAROLD A. (1955). *An Introduction to Descriptive Linguistics*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- GOMBERT, JEAN EMILE (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- (1992). Le rôle des capacités

- métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture. In: BENTOLILA, ALAIN (ed.). *Les entretiens Nathan. Actes II: Lecture et écriture*. Paris: Nathan, 55-62.
- GONZALES, WENDY / TEJERO HUGHES, MARIE (2018). Libros en Mano: Phonological Awareness Intervention in Children's Native Languages. *Educat. Sc.* 8: 1-12.
- GOSWAMI, USHA / BRYANT, PETER (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: L. Erlbaum.
- GRAINGER, JONATHAN / SPINELLI, ELSA / FERRAND, LUDOVIC (2000). Effects of Baseword Frequency and Orthographic Neighborhood Size in Pseudohomophone Naming. *J. Mem. and Lang.* 42: 88-102.
- HALLÉ, PIERRE A. / CHÉREAU, CÉLINE / SEGUI, JUAN (2000). Where is the /b/ in "absurde" [apsyrd]? It Is in French Listeners' Minds. *J. Mem. and Lang.* 43(4): 618-639.
- HOOVER, WESLEY A. (2002). The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read. *SEDL Letter XIV*(3).
- JARED, DEBRA (1997). Spelling-Sound Consistency Affects the Naming of High-Frequency Words. *J. Mem. and Lang.* 36: 505-529.
- JESPERSEN, OTTO (1924). *The Philosophy of Grammar*. London: G. Allen & Unwin.
- JIMÉNEZ GONZALEZ, JUAN E. / ORTÍZ GONZÁLEZ, MARÍA DEL ROSARIO (1994). Phonological Awareness in Learning Literacy. *Intellectica* 18: 155-181.
- KAVANAGH, JAMES F. (ed.) (1991). *The Language Continuum*. Parkton: York Press.
- LE ROUX, SARLINA GERTRUIDA (2016). *The role of family literacy programmes to support emergent literacy in young learners*. PhD dissertation, UNISA.
- LINELL, PER (1982). *The Written Language Bias in Linguistics*. Linköping: Linköping Univ.
- LUELSDORFF, PHILIP A. (ed.) (1987). *Orthography and Phonology*. Amsterdam: J. Benjamins.
- (1991). *Developmental Orthography*. Amsterdam: J. Benjamins.
- LUNDBERG, INGVAR (1991). Phonemic Awareness Can Be Developed Without Reading Instruction. In: Brady, Susan A.; Shankweiler,

- Donald P. (eds.). *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: L. Erlbaum, 47-53.
- LYSTER, SOLVEIG-ALMA (1997). Spelling Development and Metalinguistic Training Before School Entrance. In: Leong, Che Kan; Malatesha Joshi, R. (eds.). *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell*. Dordrecht: Kluwer, 305-330.
- MARK, LEONARD S. / SHANKWEILER DONALD / LIBERMAN, ISABELLE Y. / FOWLER, CAROL A. (1977). Phonetic recoding and reading difficulty in beginning readers. *Mem. and Cogn.* 5(6): 623-629.
- MARTINET, ANDRÉ (1960). *Eléments de Linguistique Générale*. Paris: Armand Colin.
- MARTINS, MARGARIDA ÁLVARES (2000²). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- MORAIS, JOSÉ / ALEGRIA, JESUS / CONTENT, ALAIN (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cah. Psychol. Cogn.* 5: 415-438.
- MORAIS, JOSÉ / CARY, LUZ / ALEGRIA, JESUS / BERTELSON, PAUL (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition* 7: 323-331.
- MORAIS, JOSÉ / KOLINSKY, RÉGINE / NAKAMURA, MIYOKO (1996). The psychological reality of speech units in Japanese. In: Otake, Takashi / Cutler, Anne (eds.). *Phonological Structure and Language Processing*. Berlin: Mouton, 203-216.
- MOUSTY, PHILIPPE / LEYBAERT, JACQUELINE / ALÉGRIA, JESUS / CONTENT, ALAIN / MORAIS, JOSÉ (1994). BELEC – Une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. In: Grégoire, Jacques / Piérart, Bernadette (eds.). *Evaluer les troubles de la lecture*. Paris: De Boeck, 127-145.
- MUTER, VALERIE / SNOWLING, MARGARET (1997). Grammar and phonology predict spelling in middle childhood. *Reading and Writing* 9: 407-425.
- NAKAMURA, MIYOKO / KOLINSKY, RÉGINE / SPAGNOLETTI, CARMELA / MORAIS, JOSÉ (1998). Phonemic awareness in alphabetically literate Japanese adults. *Cah. Psychol. Cogn.* 17(2): 417-450.
- OLOFSSON, ÅKE / LUNDBERG, INGVAR (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten?. *Scandinavian J. Psych.* 24: 35-44.

- OLSON, DAVID R. (1993). How writing represents speech. *Lang. & Comm.* 13(1): 1-17.
- PEEREMAN, RONALD / CONTENT, ALAIN (1997). Orthographic and Phonological Neighborhoods in Naming: Not All Neighbors Are Equally Influential in Orthographic Space. *J. Mem. Lang.* 37(3): 82-410.
- REBELO, DULCE (1990) *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- ROGERS, HENRY (2005). *Writing Systems*. Oxford: Blackwell.
- SARI, BURCU / AKTAN ACAR, EBRU (2013). The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) Development and Psychometric Features. *Educat. Sciences.* 13(4): 2209-2215.
- SAUSSURE, FERDINAND DE (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Ed. Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1980.
- SCLIAR-CABRAL, LEONOR / MORAIS, JOSÉ / NEPOMUCENO, LUÍSA / KOLINSKY, RÉGINE (1997). The awareness of phonemes. *Int. J. Psycholing.* 13: 211-240.
- SEYMOUR, PHILIP H. K. (1987). How Might Phonemic Segmentation Help Reading Development?. *Cah. Psych. Cognit.* 7(5): 504-508.
- (1997). Foundations of Orthographic Development. In: PERFETTI, CHARLES A.; RIEBEN, LAURENCE; FAYOL, MICHEL (eds.) *Learning to Spell*. Mahwah: L. Erlbaum, 319-337.
- SGALL, PETR (1987). Towards a Theory of Phonemic Orthography. In: Luelsdorff, P. A. (ed.). *Orthography and Phonology*. Amsterdam: J. Benjamins, 1-30.
- SHANKWEILER DONALD / LIBERMAN, ISABELLE Y. / MARK, LEONARD S. / FOWLER, CAROL A. / FISCHER, F. WILLIAM (1979). The Speech Code and Learning to Read. *J. Exp. Psychol.* 5(6): 531-545.
- SHANKWEILER, DONALD (1991). The Contribution of Isabelle Y. Liberman. In: Brady, Susan A. / Shankweiler, Donald P. (eds.) *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: L. Erlbaum, xiii-xvii.
- SIM-SIM, INÊS (1989). Consciência linguística e nível de leitura. In: Sequeira, F.; Sim-Sim, I. (eds.). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Univ. Minho, 1, 339-350.
- SUN, BING / ZHOU, HUI / ZHU, BINGXIA (2013). Effects of English

- Phonological Awareness Training on Chinese Child EFL Learners' Literacy Development. *Canadian Social Science* 9(1): 56-64.
- TAYLOR, INSUP (2002). Phonological Awareness in Chinese Reading. In: Li, Wenling; Gaffney, Janet S.; Packard, Jerome L. (eds.). *Chinese Children's Reading Acquisition*. Boston: Kluwer, 39-58.
- VELLUTINO, FRANK R. / SCANLON, DONNA M. (1991). The Preeminence of Phonologically Based Skills in Learning to Read. In: Brady, Susan A.; Shankweiler, Donald P. (eds.) *Phonological Processes in Literacy*. Hillsdale: L. Erlbaum, 237-252.
- VELOSO, JOÃO. (2007). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. München: Lincom Europa.
- (2019). Phonology and Writing: Can we look at written productions to “see the unseeable” in phonology?. *Loquens* 6(1): 1-12.
- VIANA, FERNANDA LEOPOLDINA P. (1998). *Da Linguagem Oral à Leitura*. Dissertação de Doutoramento, Univ. Minho.
- WAGNER, RICHARD K. / TORGESEN, JOSEPH K. (1987). The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychol. Bull.* 101(2): 192-212.
- WOOD, CLARE/TERRELL, COLIN (1998). Preschool Phonological Awareness and Subsequent Literacy Development. *Educat. Psychol.* 18(3): 253-274.
- YOPP, HALLIE KAY / YOPP, RUTH HELEN (2009). Phonological Awareness Is Child's Play!. *Young Children* 64(1): 12-21.
- ZUCK, DANIEL (1996). Inhibition with Orthographically Similar Low-Frequency Word Targets Preceded by High-Frequency Primes. *J. Psycholing. Res.* 25(6): 643-658.